

LAURA RANTAVUORI

# Kohti relationaalista asiantuntijuutta joustavassa esi- ja alkuopetuksessa



Tampereen yliopiston väitöskirjat 95

LAURA RANTAVUORI

Kohti relationaalista  
asiantuntijuutta joustavassa  
esi- ja alkuopetuksessa

AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Esitetään Tampereen yliopiston

Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnan tiedekuntaneuvoston

suostumuksella julkisesti tarkastettavaksi

Tampereen yliopiston Linna-rakennuksessa,

Väinö Linna-sali, Kalevantie 5,

Tampere, 31.8.2019, klo 12

# AKATEEMINEN VÄITÖSKIRJA

Tampereen yliopisto, Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta

<i>Vastuuohjaaja ja kustos</i>	Professori Kirsti Karila Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Ohjaaja</i>	KT Päivi Kupila Tampereen yliopisto Suomi	
<i>Esitarkastajat</i>	Professori Jukka Husu Turun yliopisto Suomi	Professori Kristiina Kumpulainen Helsingin yliopisto Suomi
<i>Vastaväittäjä</i>	Professori Tuija Turunen Lapin yliopisto Suomi	

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck -ohjelmalla.

Copyright ©2019 tekijä

Kannen suunnittelu: Roihu Inc.

ISBN 978-952-03-1169-8 (painettu)  
ISBN 978-952-03-1170-4 (verkkojulkaisu)  
ISSN 2489-9860 (painettu)  
ISSN 2490-0028 (verkkojulkaisu)  
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-1170-4>

PunaMusta Oy – Yliopistopaino  
Tampere 2019

# KIITOKSET

Ajatus väitöskirjasta alkoi elää toimiessani Hämeenlinnan normaalikoululla. Pro gradu tutkimusvaiheesta oli jäänyt kiinnostus tutkimuksen tekoa kohtaan ja Normaalikoululla yhteys yliopistoon oli tiivistä. Työvuodet veivät mukanaan ja ajatus väitöskirjasta unohtui muutamaksi vuodeksi, kunnes päätin Kangasalan kunnalla työskennellessäni herätellä ajatustani uudelleen ja otin yhteyttä Kasvatustieteiden tiedekuntaan.

Syvimmät kiitokseni osoitan lähiohjaajalleni professori Kirsti Karilalle, joka avasi mahdollisuuteni tämän väitöskirjan tekoon tarjoutumalla ohjaajaksi työhöni. Sinun tieteellinen asiantuntemuksesi yhdistettynä valmiuteen keskustella, kuunnella ja kysyä oikeita kysymyksiä on rohkaissut, jopa vaatinut jatkamaan eteenpäin. Kiitos myös kriittisestä ja realistisesta palautteesta, jotka ovat vieneet työtä eteenpäin ja korkeammalle tasolle. Syvimmät kiitokseni kuuluvat myös ohjaajalleni KT Päivi Kupilalle. Olet nähnyt todella paljon vaivaa ja käyttänyt lukemattomia tunteja tämän työn eteen näiden vuosien aikana. Olen saanut sinulta lisäksi kannustavaa tukea monina hetkinä ja yhteiset ohjaukset kanssanne ovat olleet korvaamattomia.

Haluan lämpimästi kiittää esitarkastajia professori Kristiina Kumpulaista ja professori Jukka Husua. Kunnioitan teidän asiantuntevaa ja huolellista työtänne. Teidän rakentavat kommenttinne auttoivat minua syventämään väitöskirjan yhteenvetoa. Lisäksi haluan kiittää professori Tuija Turusta ottaessasi vastaan vastaväittäjän tehtävän. On suuri kunnia saada vastaväittäjäksi huippuasiantuntija.

Kiitos varhaiskasvatuksen instituutiot, politiikat ja käytännöt (ECEPP) –tutkimusryhmän johtajille professori Kirsti Karilalle, apulaisprofessori Zsuzsa Milleille ja KT Päivi Kupilalle siitä, että olen saanut olla osana tutkimusryhmää. Kiitän asiantuntevasta tuesta ja analyttisistä keskusteluista kasvussani tutkijan polulla. Kiitän lisäksi ECEPP-tutkimusryhmän jäseniä Hannaa, Mirkaa, Julienea, Maijua, Kyllikkiä, Tuulikkoa ja Johannaa kannustuksesta, vertaistuesta ja kehittävästä palautteesta tutkimuksestani matkan varrella. Olen saanut arvokasta vertaispalautetta lisäksi väitöskirjatutkijoiden seminaariryhmässä, kiitos myös ryhmän jäsenille.

Tutkimusrahoituksesta kiitän sydämellisesti Kangasalan kunnan Björkqvistin rahastoa, Tampereen kaupungin tiederahastoa, Tampereen yliopiston tukisäätiön ammattikasvatuksen rahastoa, Suomen kulttuurirahastoa ja Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekuntaa väitöskirjatutkijan kolmivuotisesta työsuhteesta. Apurahat ja työsuhde Tampereen yliopiston Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa mahdollistivat kokopäiväisen tutkimustyön yhteensä neljän vuoden ajan, tutkimusvälineiden hankinnan sekä konferenssimatkat, joissa sain arvokasta kansainvälistä palautetta tutkijoilta. Haluan kiittää erityisesti oman tiedekunnan väitöskirjatutkijoita, joiden kanssa olen saanut jakaa väitöskirjatutkijan arkea. Janniina, Maiju, Jenni, Johanna, Laura, Sanna, Sini, Hanwei, Juliene, Susanna ja Sanna-Mari olette olleet tärkeitä ystäviä matkan varrella. Erityiskiitokset haluan osoittaa Maijulle ja Janniinalle huonetoveruudesta sekä tärkeistä keskusteluista.

Lämmin kiitos kuuluu kaikille tutkimukseen osallistuneille luokanopettajille, esiopettajille, lastenhoitajille, ohjaajille, rehtoreille ja päiväkodin johtajille. Ilman teidän suostumustanne ja luottamustanne tätä väitöskirjaa ei olisi. Kiitos tutkimuksen viimeistelyssä avusta Elisa, Ilona ja Riina.

Kaksi viimeistä vuotta olen viimeistellyt väitöskirjaa töiden ohessa toimiessani Tampereen yliopiston normaalikoululla luokanopettajana ja opettajaksi opiskelevien ohjaajana. Haluan kiittää esihenkilöitäni Vesa Toivosta, Kirsi-Liisa Koskinen-Sinialoa ja Hanna Virhiä-Särkästä ymmärryksestänne ja joustavuudestanne työstä vapautusten ja tutkimuksen teon suhteen. Lisäksi kiitän kaikkia kollegoja Normaalikoululla vertaistuesta ja loistavasta työilmapiiristä. Erityisesti kiitän alkuopetuksen tiimiä ja TutKoKe-työryhmää. Lähikollegoiltani olen saanut lukemattomia tsemppiviestejä ja tukea viimeistelyvaiheessa ja arjen jakamisessa. Ne hetket, viestit ja halaukset ovat olleet minulle tärkeitä. Kiitän omaa 1b ja 2b- luokkaani vuosina 2017-2019, kaikkia oppilaita ja vanhempia. Olette tehneet arjestani työn ja tutkimuksen teon yhdistämisessä asteen helpompaa, sillä olen saanut tehdä joka päivä töitä upeiden persoonien kanssa. Kiitos Aino, Akusti, Alina, Axel, Eevertti, Hilja, Kaipo, Konsta, Liinu, Lili-Amalia, Lotta, Martta, Miio, Salli, Seela, Sohvi, Topias ja Veikka perheineen arjen hetkistä.

Lämmin kiitos ystäväilleni ymmärryksestä, etten ole ehtinyt olla aina läsnä tai osallistua yhteisiin tapaamisiin viimeisten vuosien aikana. Erityiskiitos Margotille ja Jennalle yhteisistä keskusteluista ja tuesta. Kiitän myös Nokian Liikuntamaailmaa ja Siuron Tuiskua. Liikunnanohjaukset ovat olleen minulle lepoa ja palautumista kaikesta muusta. Ilman niitä hetkiä tuskin olisin jaksanut yhtä energisesti elämää näinä vuosina. Toivon mummua eli anoppiani Merjaa kiitän suuresti arjen avusta Toivon hoitamisesta jokaisena arkipäivänä vuosina 2013-2019. On ollut upeaa nähdä se rakkaus

ja huolenpito, jota olet osoittanut Toivolle ja koko meidän perheellemme näiden vuosien aikana. En olisi voinut tehdä tätä tutkimusta ilman arjen apuasi, enkä olisi voinut toivoa parempaa hoitajaa Toivolle. Lisäksi kiitän isääni Saulia ja äitiäni Heleenaa, joka on rientänyt avuksemme arjen hetkillä ja joka aina muistuttaa minua rauhoittamaan elämää. Tiedän, että voin aina luottaa sinuun vaikeina hetkinä. Kiitos myös irtiotoista ja matkaseurasta, joita olemme tehneet vuosien aikana.

Suurin kiitos kuuluu puolisololleni Jaakolle, joka on pyörittänyt perhearkeamme. Tätä väitöskirjaa ei olisi ilman sinun uskomattoman kannustavaa puhetta, suurta rakkautta ja kaikkea niitä tunteja, joita olette Toivon kanssa viettäneet viikonloppuisin minun kirjoittaessani tätä tutkimusta. Olen ollut etuoikeutettu saadessani kokea näin suurta rakkautta ja tukea vuosien varrella. Kiitos mm. niistä lukuisista geokätköilyreissuista Toivon kanssa ja tuestasi myös epätoivon hetkillä. Olen iloinen, että olen saanut kulkea tämän matkan kanssasi alusta loppuun, toivon meille paljon yhteisiä vuosia lisää. Rakas lapseni Toivo, kiitos, että olet olemassa. Olet minulle päivittäin muistuttanut mikä on elämässä tärkeintä. Nyt se ”äitin kirja” on vihdoin valmis!

Siurossa kesäkuussa 2019

Laura Rantavuori





# TIIVISTELMÄ

Onnistunut siirtymä esiopetuksesta kouluun edellyttää jatkumoa esiopetuksen ja koulun instituutioiden välillä: jatkumoa arvoissa, pedagogiikassa sekä institutionaalisissa rakenteissa. Jatkumoa tukevia käytäntöjä voidaan rakentaa ammattilaisten yhteistyössä, josta on esimerkkinä tämän tutkimuksen kontekstina oleva joustava esi- ja alkuopetus. Väitöstutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, millaisia mahdollisuuksia ja esteitä liittyy relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiseen joustavassa esi- ja alkuopetuksessa. Tutkimuksessa tarkasteltiin, miten ammattilaiset luovat uusia käytäntöjä moniammatillisissa keskusteluissa ja millaisia kulttuurisia ajattelutapoja niissä ilmenee.

Väitöstutkimus koostuu neljästä artikkelista. Tässä väitöstutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden dynamiikkaa ja rakentumista analysoidaan monipuolisista näkökulmista huomioiden kielenkäytön kommunikaatiivisuus, kulttuurisuus ja merkitysten rakentuminen. Kyseessä on laadullinen tutkimus, jonka aineisto koostuu videokuvatuista (22,5h) moniammatillisista suunnittelutapaamisista, tutkittavien päiväkirjoista ja alkukartoituskyselystä. Alkukartoituskyselystä analysoitiin ammattilaisten ennakkokäsityksiä ja kulttuurisia ajattelutapoja joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen alussa. Videoissa kuvattiin ammattilaisten yhteisiä työprosesseja ja kohtaamisia viikkopalaverissa sekä seminaaripäivissä. Videoiduista tilanteista analyysin kohteena olivat yhteinen tieto ja kulttuuriset käytännöt. Ammattilaisten päiväkirjat sisälsivät ammattilaisten omia kuvauksia arjen yhteistyökäytännöistä, ja niistä analysoitiin ammattilaisten reflektointia kulttuurisista käytännöistä ja arjen yhteistyötilanteista.

Väitöstutkimuksen tulokset osoittivat, että esiopetuksen ja koulun historiallisesti rakentuneet institutionaaliset käytännöt ja kulttuuriset ajattelutavat ovat erilaisia ja yhteistyö institutionaalisella rajavyöhykkeellä on ammattilaisille haastavaa. Esiopettajien resurssit eli esiopettajien tieto ja asiantuntijuus jäivät yhteistyössä osittain hyödyntämättä. Koulun vahva kulttuurinen käsikirjoitus tuotti haasteita olosuhteille, joissa relationaalinen asiantuntijuus voi rakentua. Haasteet näkyivät erityisesti päätöksentekotilanteissa, yhteisen tiedon rakentumisessa ja siinä, että koulun pedagogisia käytäntöjä arvostettiin enemmän kuin esiopetuksen käytäntöjä. Eriarvoiset käsikirjoitukset tuottivat keskusteluissa valta-asetelmia, sillä kaikkien ammattilaisten tietoa ei kuultu tai se hiljennettiin. Koska koulun kulttuurinen käsikirjoitus oli yhteisissä

tapaamisissa dominoiva, se tuotti koululle ensisijaisen instituution position. Tämä tuli esiin sekä päätöksentekotilanteissa että pedagogisten käytänteiden ja koulun fyysisten tilojen arvostuksessa. Keskusteluissa oli merkkejä siitä, että esiopettajat ja lastenhoitajat vastustivat koulun kulttuurista käsikirjoitusta ja koulun käsikirjoitusta pyrittiin murtamaan uusilla, esiopetuksesta tutuilla toimintatavoilla. Tästä huolimatta koulun dominoiva kulttuurinen käsikirjoitus kehysti tutkimuksen siirtymäkäytäntöjen rakentamista.

Ammattilaisten on tärkeää tunnistaa kulttuurisia ajattelutapojaan ja pohtia, mitkä omat tavat toimia nousevat instituutioiden kulttuureista. Erilaiset kulttuuriset käsikirjoitukset eivät ole este yhteistyölle, jos käsikirjoitukset ovat vuorovaikutuksessa eivätkä estä asiantuntijuuden tai toisten tiedon nousua esiin. Jaettu vuorovaikutuksen tila luo mahdollisuuden uuden oppimiselle ja yhteisen tiedon rakentumiselle. On tärkeää tunnistaa, että suotuisat olosuhteet, joissa relationaalinen asiantuntijuus voi rakentua, vaativat kehittyäkseen aikaa. Ammattilaisten onnistui rakentaa uusia käytäntöjä keskusteluissaan. Uudet käytänteet olivat viikoittaiset yhteiset suunnittelutapaamiset, yhteisopettajuus yli institutionaalisten rajojen sekä oppilaille rakennetut oppimistilanteet joustavissa esi- ja alkuopetuksen ryhmittelyissä ja vaihtelevissa oppimisympäristöissä.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että relationaalista asiantuntijuutta mahdollistavia olosuhteita ja dynamiikkaa oli kuitenkin mahdollista rakentaa yhden toimintavuoden aikana. Tutkimustulokset tuottivat ymmärrystä siitä, miten ammattilaisia voidaan tukea rakentamaan onnistuneita siirtymäkäytäntöjä. Keskeinen asia oli ylittää olemassa olevia kulttuurisia, ammatillisia ja institutionaalisia rajoja, jotta voidaan luoda uutta tietoa. Toiminnan tavoitteiden selkiinnyttäminen opetussuunnitelmia yhdistäen oli erittäin tärkeä lähtökohta onnistuneelle yhteistyölle. Vahvistamalla yhteistyökäytänteitä on mahdollista tukea onnistunutta siirtymää esiopetuksesta kouluun, mutta myös olosuhteita, joissa ammattilaisten on mahdollista rakentaa relationaalista asiantuntijuutta.

Asiasanat: relationaalinen asiantuntijuus, siirtymä esiopetuksesta kouluun, yhteinen tieto, rajavyöhyketoiminta

# ABSTRACT

A successful transition from preschool to school requires a continuity between the institutions of preschool and school: a continuity in values, pedagogy, and institutional structures. Professionals should collaborate to build the practices which support this continuity. This is exemplified by the flexible preschool and primary school education used as the context for this study. The aim was to understand what kinds of possibilities and obstacles were associated with the construction of relational expertise. The study examined how professionals create new practices in interprofessional discussions and what kinds of cultural ways of thinking appear in them.

The thesis consists of four articles. The dynamics and construction of relational expertise is analysed from multiple viewpoints, considering the communicative nature of language, culturality and the construction of meanings. It is a qualitative study where the data consists of video-recorded (22.5 h) interprofessional meetings, the individual diaries written by professionals and an initial questionnaire. The purpose of the questionnaire was to analyse the preconceptions and cultural ways of thinking of the professionals at the beginning of the project. The videos depicted the joint work processes and encounters of the professionals in weekly meetings and seminar days. The aim of the analysis from the recorded situations were shared knowledge and cultural practices. The diaries of the professionals contained the professionals' own depictions of the everyday collaboration practices and were used to analyse their reflection upon cultural practices and everyday situations of collaboration.

The results of the study revealed how the historically constructed institutional practices and cultural ways of thinking differ between preschool and school and that collaboration in an institutional boundary space is challenging for professionals. Partially the collaboration failed to make use of the resources (i.e. the knowledge and expertise) of the preschool teachers. The strong cultural manuscript of school proved to be a challenge for circumstances where relational expertise could be built. These challenges were especially visible in decision-making situations, in the construction of shared knowledge and in the tendency to value the pedagogical practices of school over those of preschool. The inequality of the manuscripts instigated conflicts of power in the discussions, because the knowledge of some professionals was not given a voice. The dominance of the cultural manuscript of school placed school

in the position of the primary institution. This became evident in both decision-making situations and in how the pedagogical practices and the physical spaces of the school building were valued. In the discussions, signs emerged of preschool teachers and nursery nurses resenting the cultural manuscripts of school and attempting to replace them with new tendencies familiar from preschool teaching. Nevertheless, the dominating cultural script of school was the frame for the construction of transition practices.

It is important that professionals identify their cultural ways of thinking and reflect which tendencies arise from the cultures of the institutions. Different cultural manuscripts are not an obstacle for collaboration, if the manuscripts interact and do not prevent the emergence of professionalism or the knowledge of others. A shared space of interaction provides an opportunity for learning and building shared knowledge. It is important to recognise that favorable circumstances for constructing relational expertise require time to develop. The professionals succeeded in creating new practices in their discussions. These included joint weekly meetings, co-teaching across institutional boundaries and learning situations built for children in flexible preschool and primary school groupings and varied learning environments.

Based on this study it may be concluded that circumstances and dynamics enabling relational expertise could be constructed within one year of activity. The findings provided an understanding of how to support professionals in building successful transition practices. A central point was to cross existing cultural, professional and institutional boundaries in order to create new knowledge. The clarification of the purpose of the work by combining curricula was a crucial starting point for successful collaboration. Strengthening collaboration practices supports a successful transition from preschool to school, as well as the circumstances in which professionals may build relational expertise.

Keywords: relational expertise, transition from preschool to school, shared knowledge, boundary work

# SISÄLLYS

1	Johdanto.....	15
1.1	Siirtymä esiopetuksesta kouluun Suomessa.....	18
1.2	Joustava esi- ja alkuopetus tutkimuksen kontekstina.....	20
1.3	Rajavyöhyketoiminta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä.....	22
1.4	Kulttuuriset käsikirjoitukset esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä.....	25
1.5	Relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteet rakentuvat yhteistyössä.....	26
1.5.1	Relationaalinen asiantuntijuus ja yhteisen tiedon rakentuminen .....	29
2	Tutkimuksen tavoite ja tutkimuskysymykset .....	31
3	Tutkimusmenetelmät .....	33
3.1	Tutkimusaineisto.....	33
3.1.1	Videokuvatut ja litteroidut moniammatilliset suunnittelu- ja arviointikeskustelut .....	35
3.1.2	Tutkimukseen osallistujat.....	36
3.1.3	Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tutkimuksen kontekstina .....	38
3.2	Tutkimuksen ontologisena ja epistemologisena lähtökohtana sosiaalinen konstruktioismi.....	39
3.2.1	Diskursiivinen näkökulma .....	40
3.2.2	Retorinen analyysi ja argumentaation tutkimus.....	45
3.2.3	Organisationaaliset narratiivit ja tutkimusasetelma.....	47
3.2.4	Tutkimuksen metodologinen kartta ja pohdinta.....	49
4	Tulokset .....	53
5	Pohdinta.....	65
5.1	Tutkimuksen kasvatustieteellinen merkitys .....	65
5.2	Tulosten yhteiskunnallinen merkitys: kehittämissuhteet .....	67
5.2.1	Kansallinen taso.....	67
5.2.2	Opettajankoulutus.....	68
5.2.3	Johtaminen ja yhtenäinen työkuulttuuri.....	69
5.3	Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset .....	71
6	Tutkimuksen luotettavuus ja etiikka.....	74

## *Taulukkoluetelo*

<b>Taulukko 1.</b> Tutkimustavoitteet ja tutkimuskysymykset.....	32
<b>Taulukko 2.</b> Aineistonkeruun toteutus ja tavoitteet.....	34
<b>Taulukko 3.</b> Videokuvattu aineisto .....	36
<b>Taulukko 4.</b> Tutkimukseen osallistujat.....	37
<b>Taulukko 5.</b> Aineiston analyysiprosessit artikkeleittain .....	41
<b>Taulukko 6.</b> Tutkimusasetelma.....	48
<b>Taulukko 7</b> Esiopetukseen ja kouluun liitetyt sosiaaliset konstruktiot .....	56

## *Kuvioluettelo*

<b>Kuvio 1.</b> Artikkeleiden metodiset painotukset diskurssianalyysin kolmiossa (Jokinen ym., 2016, 268).....	49
---	----

# ALKUPERÄISJULKAISUT

- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014) Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391, DOI:10.1080/09575146.2014.967663
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. (2019) Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development*, 23(2), 249-263, DOI: 10.1080/13664530.2018.1558106
- Rantavuori, L. (2018) The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 422-435, DOI: 10.1080/09669760.2018.1458600
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. (2017) Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230-248

Artikkelit (I, II, III ja IV) on uudelleenjulkaistu julkaisijan luvalla. Kopiot artikkeleista ovat tämän väitöskirjan liitteenä.

Ensimmäisessä artikkelissa vastuuohjaaja, professori Kirsti Karila suunnitteli artikkelin ja kirjoittamisprosessin, Laura Rantavuori keräsi aineiston, analysoi ja osallistui kirjoittamiseen. Artikkeleissa II-IV Laura Rantavuori on suunnitellut, analysoinut ja kerännyt aineistot sekä ollut päävastuussa kirjoittamisprosessista. Ohjaajat Kirsti Karila ja Päivi Kupila ovat ohjanneet aineiston analyysia ja osallistuneet tekstin muotoiluun koko tutkimusprosessin ajan.





# 1 JOHDANTO

Luokanopettaja saapuu esiopetuksen taukotilaan ja huokaisee helpotuksesta päästessään istahtamaan rauhassa. Samaan aikaan esiopetuksen lapsilla on meneillään lepo hetki ja lastenhoitaja on seinän takana lapsiryhmän kanssa. ”Harmi juttu, ettei Saila (lastenhoitaja) voi koskaan osallistua näihin palavereihin”, yksi esiopettajista toteaa. ”Niin, voitais kyllä muistuttaa tästä suunnitteluajankohdasta, olis hyvä olla kaikki mukana”, toinen opettajista sanoo. Kaksi esiopettajaa ja luokanopettaja aloittavat kahvittelun, ja samalla tilaan tulee erityisopettaja hieman myöhässä. ”Hienoa, kun ehdit paikalle”, muut tervehtivät ilahtuneesti erityisopettajaa.

Esimerkkitalanne kuvastaa jokaviikkoista esi- ja alkuopetuksen tiimipalaveria, jossa arvioidaan edellisen viikon toimintaa ja suunnitellaan tulevaa. Opettajat aloittavat keskustelun siitä, miten lasten ryhmäjaot ovat toimineet ja mihin olisi hyvä tehdä muutoksia. Erityisopettaja osallistuu keskusteluun: ”Huomasitteko muuten viimeksi, miten Siirin oli haastavaa ymmärtää ohjeita ja löytää omia tavaroitaan luokassa?” ”Nyt kun sanoit, niin olen kyllä huomannut, että hän ei löydä kirjojaan eikä oikein pääse tehtävissään alkuun. Erityisesti geometriajaksolla tunnistettaessa erilaisia muotoja oli kyllä haasteita”, luokanopettaja vastaa. ”Juu, kyllä hänellä oli jo esiopetusvuonna vaikeuksia löytää omia kenkiään eteisestä tai esiopetuksen tiloissa oikeaan huoneeseen. Heidän suvussaanhän on muuten hahmotushäiriötä, tästä puhuttiin viime vuonna vanhempien kanssa”, esiopettaja kertoo. Erityisopettaja toteaa, että oppilaan olisi hyvä saada hahmotuksen pulmiin tukea. Erityisopettaja kertoo opettajille uudesta hahmotusvaikeuksien kuntoutusmenetelmästä ja kartoituksesta. Opettajat keskustelevat yhdessä siitä, miten he voisivat tukea hahmotusvaikeuksista oppilasta toiminnassaan, ja erityisopettaja sopii luokanopettajan kanssa ajankohdan hahmotusvaikeuksien kartoitukselle. Opettajat pohtivat, onko muilla samoja haasteita ja voisiko heitä testata samaan aikaan. Opettajat päätyvät testaamaan muutaman oppilaan ja pohtimaan seuraavan viikon palaverissa oppilaille pienryhmää, jossa tehdään hahmottamiseen liittyviä leikkejä ja harjoituksia.

Tämä edellä kuvattu tutkimusaineistoni inspiroima, mutta kuvitteellinen tiivistys kertoo tilanteesta, jossa ammattilaiset jakavat yhdessä havaintojaan oppilaasta. Todellisuudessa kuvatun kaltainen tapa havainnoida ja muuttaa ryhmiä sekä rakentaa

tukea lapsilähtöisesti oli usean kuukauden yhteistyön tulos. Esimerkki kuitenkin kuvaa sellaista tilannetta, jossa kukin ammattilainen osallistuu oppilaan hahmotusvaikeuksia koskevaan keskusteluun omasta näkökulmastaan. Erityisopettaja pohtii kuntoutusta ja testaamista, esiopettajat muistelevat perhetaustaa, ja opettaja miettii matematiikan tunnilla ilmenneitä oppimisen ongelmia. Tilanne on esimerkki onnistuneesta yhteistyöstä, jossa ammattilaisten asiantuntijuus rakentuu yhteiseksi ja keskustelussa ylitetään ammatillisia ja institutionaalisia rajoja.

Lasten koulunaloitus on jokavuotinen yhteiskunnallisesti suuri tapahtuma, joka näkyy mediassa eri tavoin. Meidän on mahdollista huomata kouluvaate- ja reppumainoksia tai varoituksia liikenteessä liikkuvista ensimmäisen luokan oppilaista. Vuosittain noin 63 000 perhettä (Tilastokeskus, 2017) valmistautuu Suomessa koulunaloitukseen. Huomio kiinnittyy tähän yhteen viralliseen koulunaloituksen hetkeen, mikä kertoo siitä, että perheiden arjessa sitä pidetään isona muutoksena. Koulunaloitus ja siirtyminen esiopetuksesta kouluun on kuitenkin pitkä prosessi, joka parhaassa tapauksessa alkaa jo ennen ensimmäistä koulupäivää ja jatkuu, kunnes oppilas ja perhe ovat kiinnittyneitä kouluun (Karila, Lipponen & Pyhäntö, 2013; Peters, 2010). Opettajille ensimmäisen luokan opettaminen näyttäytyy toisinaan haasteena, jossa yhden aikuisen tulee ottaa huomioon kaikkien koulunsa aloittavien oppilaiden hyvin erilaiset valmiudet ja kehitystasot. Siirtymää tarkasteltaessa on tärkeää, ettei keskustelua enää sekoiteta kouluvalmiuteen tai huomiota kiinnitetä lasten yksilöllisiin taitoihin (Dockett & Perry, 2014; Poikonen, 2003).

Uusimmat tutkimukset lähestyvät siirtymää useammin sosiokulttuurisesta näkökulmasta kuin kehityksellisen valmiuden tai kouluvalmiuden kautta. Ajankohtainen tutkimuksen mielenkiinnon kohde on erityisesti jatkumon käsite (Boyle, Petriwskyj & Grieshaber, 2018; Dockett & Einarsdóttir, 2017; Lillejord, Borte, Halvorsrud, Ruud & Freyr, 2017). Parhaimmillaan esiopetus ja koulu muodostavat turvallisen ja johdonmukaisen jatkumon, jossa on sopivasti kasvua ja oppimista kehittäviä haasteita (Ahtola ym., 2011; Dunlop, 2017; Soini, Pyhäntö & Pietarinen, 2013). Joskus siirtymät tuottavat kuitenkin ongelmia, joilla saattaa tutkimusten mukaan olla vaikutuksia myöhemmin tulevaisuudessa (Broström, 2005; Dockett & Perry, 2014; Peters, 2010; Poikkeus ym., 2013). Lasten on vaikea sopeutua kouluarkeen ja keskittyä oppimiseen, jos muuttuvat asiat tuottavat liikaa stressiä tai jännitystä. Opettajalle kouluvuoden aloitus saattaa olla haastava, mikäli hän kokee olevansa yksin oppilaiden ongelmien kanssa tai ei ole saanut riittävästi tietoa oppilaistaan.

Näihin haasteisiin on pyritty vastaamaan kehittämällä siirtymiä tukevia käytäntöjä ja vahvistamalla esiopetuksen ja koulun ammattilaisten yhteistyötä. Yhteistyöllä pyri-

tään auttamaan lasten oppimisen ongelmien ratkaisussa, antamaan tukea sekä lievittämään koulunaloitukseen liittyvää lasten jännitystä. Parhaimmillaan yhteistyö tukee ammatillista kehittymistä ja ohjaa aikuisia kasvattamaan lapsia yhdessä yli instituutionaalisten rajojen (Boyle & Petriwskyj, 2014; Hopps, 2014). Ihmissuhteet ja yhteistyö ovat onnistuneen siirtymän tärkeimpiä tekijöitä (Dockett & Perry, 2007; Griebel & Nielsen, 2013).

Tässä väitöstutkimuksessa esi- ja alkuopetuksen siirtymätilanne on konteksti instituutioiden ja ammattilaisten ajattelutapoja haastavalle yhteistyölle. Yhteistyössä ilmenevien ajattelutapojen ymmärtäminen on keskeinen tutkimustavoite. Ammattilaisten yhteistyö luo tapauksesta riippuen joko mahdollisuuksia tai esteitä relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle. Relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista analysoidaan monipuolisista näkökulmista huomioiden kielenkäytön kommunikatiivisuus, kulttuurisuus ja merkitysten rakentuminen moniammatillisissa keskusteluissa. Tutkimus on aiheeltaan ajankohtainen, sillä asiantuntijuuden rakentumista esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä ja tutkimustietoa siirtymäkäytänteistä on OECD:n (2017) laajan selvityksen mukaan vain vähän saatavilla. Suomesta puuttuvat myös yhtenäiset siirtymäkäytänteiden määritelmät, ja tutkimustietoa tulisi hyödyntää niiden suunnittelussa (OECD, 2017).

Väitöstutkimuksen ensimmäisessä artikkelissa (Karila & Rantavuori, 2014) relationaalista asiantuntijuutta tarkastellaan osana kulttuuris-historiallista viitekehystä, jolloin huomioidaan asiantuntijuuden lisäksi erilaiset toimintajärjestelmät. Artikkelissa analysoidaan, millaisia diskursiivisia puhetapoja esiopetuksesta ja koulusta, instituutioiden tehtävistä sekä ammattilaisten erilaisista työnkuvista ilmenee (Karila & Rantavuori, 2014). Väitöstutkimuksen toisessa artikkelissa kiinnostus kohdistuu erityisesti siihen, millaisia resursseja ja esteitä relationaaliselle asiantuntijuudelle tunnistetaan (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019). Siinä rajavyöhyketoimintaa (engl. boundary work) tarkastellaan ympäristönä, jossa instituutioiden kulttuuriset käsikirjoitukset ilmenivät ja niitä analysoitiin suhteessa keskustelun kulkuun.

Väitöstutkimuksen kolmannessa artikkelissa tavoitteena on tunnistaa diskursiivisia puhetapoja, jotka kehystävät ammattilaisten ongelmanratkaisutilanteita. Tässä kyseisessä artikkelissa ongelmanratkaisutilanteiden rakentumista ja esteitä tarkastellaan ammattilaisten välisenä vuorovaikutusprosessina. Artikkelin keskeisenä tavoitteena on lisätä tietoa siitä, miten ongelmanratkaisutilanteet rakentuvat ja ilmenevät moniammatillisissa keskusteluissa.

Lopuksi yhteenvetona neljännessä artikkelissa analysoidaan niitä kulttuurisia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia, joita moniammatillisissa keskusteluissa vuoden aikana ilmeni (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017). Tutkimuksessa tarkastellaan kahden eri

koulu-esiopetusyksikön toimintakulttuureissa tapahtuneita tilanteita, jotka mahdollistivat relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista tai tuottivat sille esteitä. Kulttuurisia ja yhteisöllisiä ulottuvuuksia tarkastellaan organisationaalisten narratiivien kautta. Tapaustutkimuksena muodostuneet organisationaaliset narratiivit auttavat ymmärtämään kahta erilaista yhteistyön prosessia, joista toisessa asteittain rakentuva relationaalinen asiantuntijuus tulee näkyväksi.

## 1.1 Siirtymä esiopetuksesta kouluun Suomessa

Esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla ammattilaisten yhteistyö on erityisen tärkeää, jotta he voivat luoda laadukkaan oppimisympäristön yhdessä lapsuuden tärkeimmässä vertikaalisessa siirtymävaiheessa (Dockett & Einarsdottir, 2017; Lillejord ym. 2017; OECD, 2017; OKM, 2017). Siirtymiä voidaan tarkastella erilaisista näkökulmista, kuten informaalisina horisontaalisina siirtyminä koulujen ja esiopetuksen sisällä arkipäivän toiminnoissa tai formaaleina vertikaalisina siirtyminä koulutusasteelta toiselle (Peters, 2010; Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2013). Siirtymä formaaliin koulutukseen instituutiosta toiseen muuttaa monia asioita lapsen elämässä ja tuottaa samalla uusia haasteita. Lapsen on määriteltävä omaa identiteettiään ja toimijuuttaan uusissa kasvatusyhteisöissä ja toimintaympäristöissä (Dockett & Einarsdottir, 2017; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014; Soini ym., 2013).

Tutkimusten mukaan laadukas siirtymävaihe vahvistaa varhaiskasvatuksessa opitua perusopetuksessa (Hirst, Jervis, Visagie, Sojo & Cavanagh, 2011; OECD, 2017). Laadukkaan siirtymän määrittellen olevan hyvin valmisteltu, lapsilähtöinen ja toteutettu koulutettujen ammattilaisten yhteistyössä, ja sitä ohjaavat yhteisessä linjassa olevat opetussuunnitelmat (OECD, 2017). Useissa tutkimuksissa on käsitelty laadukkaan siirtymän tuottamia positiivisia akateemisia, sosiaalisia ja psykologisia vaikutuksia lapsiin (Dunlop & Fabian, 2007; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014; Peters, 2010).

Siirtymäkäytänteitä ja ammattilaisten välisiä yhteistyökäytäntöjä käsitteleviä tutkimuksia on esitelty kansainvälisesti OECD:n (2017) laajassa raportissa, jossa vertailtiin Suomen ja kahdeksan muun maan siirtymiä esiopetuksesta perusopetukseen. Useiden tutkimustulosten mukaan ammattilaisten välinen yhteistyö koulutuksen siirtymävaiheissa on yksi tärkein tekijä parannettaessa lasten oppimisen jatkumoa ja pedagogisia käytäntöjä (Dockett & Perry, 2014; Hopps, 2014; Lillejord ym., 2017). Eriytisesti vuorovaikutuksessa tapahtuva kohtaaminen ja keskustelu ammattilaisten välillä pelkän kirjallisesti siirtyvän tiedon sijaan on tärkeää (Boyle & Wilkinson, 2018; Hopps, 2014). Suomalainen esiopetusvuosi on saanut kansainvälistä arvostusta

(OECD, 2017). Sen merkitys varhaiskasvatukseen ja koulun välisenä siirtymävaiheena on nähty tärkeäksi. Lisäksi joustavat siirtymät, jotka luokiteltiin lapsilähtöisiksi siirtymäkäytännöiksi, on nostettu esiin positiivisina malleina (OKM, 2017; OECD, 2017). Esiopetusvuoden vahvuudeksi mainittiin myös lasten osallisuus ja heidän huomioidemisensa osana siirtymiä.

Suomessa lapset aloittavat koulun kansainvälisesti vertailtuna myöhään, ja tästä syystä kansainvälistä siirtymätutkimusta ei ole tarkoituksenmukaista soveltaa suoraan suomalaiseen kontekstiin (Soini, Pyhältö & Pietarinen, 2013). Toisaalta kansainvälisessä tutkimuksessa on tunnistettu sellaisia ilmiöitä, joita voidaan pitää yleistettävänä, kuten että lapsen mahdollisuudet vaikuttaa toimintaan suhteessa kasvuympäristöön tuottavat oppimisen ja hyvinvoinnin kannalta positiivisia vaikutuksia (Deci & Ryan, 2008; Poikkeus ym., 2013; Einarsdottir, 2003).

Siirtymä esiopetuksesta kouluun tapahtuu tietyssä sosiokulttuurisessa kontekstissa. Suomalainen esiopetus ja perusopetus eroavat fyysisiltä tiloiltaan, opetussuunnitelmiltaan, perinteiltään sekä kulttuureiltaan (Ahtola, 2012; Karikoski, 2008; Karila & Rantavuori, 2014). Nykyinen Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) edellyttävät esiopetuksen ja koulun henkilöstön yhteistyötä sujuvan siirtymän mahdollistamiseksi. Tästä huolimatta siirtymävaiheessa on yksiköittäin ja kunnittain suuria vaihteluja (OECD, 2017). Kasvatuksen ammattilaiset luovat omilla ratkaisuillaan oppimisympäristöjä (Hopps, 2014; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). He tuottavat samalla käytäntöihin ideaaleja siitä, millaista muutosta lapsille rakennetaan ja mistä esikouluun siirtymiseksi muuttumisessa on kyse (Karila, Kivimäki & Rantavuori, 2013; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014).

Yhtenä osana tätä väitöstutkimusta tarkastellaan, millaisten kulttuuristen ajattelutapojen varaan siirtymäkäytäntöjä on rakennettu ja millaisiin ajattelutapoihin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittäminen perustuu. Suomessa alan empiirinen tutkimuskirjallisuus kumpuaa suurimmaksi osaksi ajalta, jolloin voimassa olivat aiemmat esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmien perusteet. Siitä syystä nykyisen opetussuunnitelman ajalta on tästä aiheesta tunnistettavissa tutkimusaukko. Tämän tutkimuksen aineisto on kerätty vuosina 2012–2013, jolloin voimassa olivat vielä vanhat opetussuunnitelmat, mutta väitöstutkimuksessa on nostettu esiin uusinta tutkimustietoa ja -kirjallisuutta. Toisaalta voidaan olettaa, että esiopetuksesta kouluun siirtymän käytännöt ja ammatillisuus ilmiöinä eivät ole sidoksissa opetussuunnitelmaan. Kulttuuriset muutokset vievät pitkän aikaa, ja on uskottavissa, että tässä tutkimuksessa esiintyviä pulmia on olemassa opetussuunnitelmien uudistumisesta huolimatta.

Suomalaisen opettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa ei ole merkittävää painoarvoa siirtymävaiheesta, ja opetussuunnitelmien painotukset vaihtelevat yliopistoitain. Päätökset siirtymäkäytännöistä ja yhteistyön laadusta tehdään paikallisesti, ja niihin ei ole olemassa yhtenäisiä linjauksia, vaan rehtoreilla ja päiväkodin johtajilla on suurin vastuu päätöstenteosta (OECD, 2017; OKM, 2017). Lisäksi siirtymätutkimuksesta saatavan tiedon tuominen käytännön toimintaan on opettajien ja johtajien itsensä vastuulla. Suomessa tarvitaan yhteisiä tavoitteita siirtymävaiheen organisoimisen uudistamiseksi.

Suomalaisen siirtymätutkimuksen arvostuksesta huolimatta Suomea on kritisoitu siitä, että tutkimustietoa ei hyödynnetä riittävästi siirtymien kehittämisessä (OECD, 2017). Suomessa siirtymävaiheen käytännöt vaihtelevat paikallisesti, ja haasteena pidetään tällä hetkellä kokonaisvaltaisen näkemyksen ja ohjeistuksen puutetta (OECD, 2017; OKM, 2017). Tämä väitöstutkimus tarjoaa osaltaan tietoa rajavyöhykkeellä toteutetuista joustavista siirtymäkäytännöistä sekä esiopetuksen ja koulun ammattilaisten yhteistyöstä. Tutkimustuloksia voidaan hyödyntää esiopetuksesta kouluun siirtymän kehittämisessä. Ammatillisia haasteita ovat luokanopettajien ja varhaiskasvatuksen opettajien vaikeudet tunnistaa toistensa työnkuvaa ja ymmärtää riittävästi toistensa asiantuntijuutta tai opetuksen painopistealueita pystyäkseen rakentamaan yhteistä asiantuntijuutta lasten hyödyksi (Haring, 2003; Siniharju, 2007). Tämän oppiminen vaatii aikaa ja riittävästi mahdollisuuksia yhteisiin kohtaamisiin. Oppimisprosessin ymmärtämiseksi eri instituutioiden kasvatusyhteisöjen samanaikainen tarkastelu on tärkeää, jotta saadaan tietoa niiden välisistä vuorovaikutussuhteista (Huusko, Pietarinen, Pyhältö & Soini, 2007; Soini ym., 2013). Tässä väitöstutkimuksessa kasvatusyhteisöjä tarkastellaan samanaikaisesti ja niiden välisistä vuorovaikutussuhteista saadaan arvokasta tutkimustietoa.

## 1.2 Joustava esi- ja alkuopetus tutkimuksen kontekstina

Joustava esi- ja alkuopetus toteutui säännöllisenä yhteistyönä ammattilaisten välillä. Ammattilaiset järjestivät oppimisen tuokioita 4–6 tuntia viikossa, ja niissä olivat mukana esiopetus- ja alkuopetusikäiset lapset. Esi- ja alkuopettajan ammattilaiset suunnittelivat toimintaa yhteisellä suunnitteluajalla yhden tunnin viikossa ja toteuttivat toimintaa lasten kanssa yhteisopettajuuden menetelmillä tai pienemmissä ryhmissä yksin. Tässä luvussa tarkastellaan joustavaa esi- ja alkuopetusta käsitteen jatkumo (engl. continuity) näkökulmasta (Boyle & Grieshaber, 2017; Dockett & Einarsdottir, 2017). Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen päätavoitteena yleisesti oli tuottaa

pedagogista jatkumoa esiopetuksen ja alkuopetuksen välille. Tämä tavoite oli kuitenkin asetettu yhteiseksi koko kaupungille, ja ammattilaisten vastuulle jäi muodostaa tavoitteet omalle toiminnalleen. Pedagogisen jatkumon määrittämään tarkoitavan yhteistä ymmärrystä toiminnan tavoitteesta ja kohteesta sekä yhteistä kieltä ja pedagogisia käsitteitä ammattilaisten puheessa (Dockett & Perry, 2014; Haring, 2003).

Pedagoginen jatkumo ja oppimisen jatkumo ovat olleet yhä enemmän Suomessa yhteiskunnan ja tutkijoiden kiinnostuksen kohteena (Kopisto, Brotherus, Paavola, Hytönen & Lipponen, 2011; OKM, 2017; Paukkeri, Pakarinen, Lerkkanen & Poikkeus, 2015). Alkuportaattimaisessa tutkimushankkeessa on Suomessa meneillään laaja pitkittäistutkimus oppilaiden oppimisen jatkumosta esiopetuksesta jatko-opintoihin saakka (ks. Pyhältö & Vitikka, 2013). Pedagogisen jatkumon toteutumisessa on tunnistettu haasteita (Ahtola, 2012; Haring, 2013; Siniharju, 2007). Yksi haasteista on eri instituutiosta tulevan ammattilaisen asiantuntijuuteen luottaminen. Tutkimusten mukaan tämä näkyy tilanteissa, joissa luokanopettajien on haastavaa toimia tiimityöskentelyn periaatteiden mukaisesti ja luottaa esiopettajien ammattitaitoon (Leppälä, 2007; Karila & Rantavuori, 2014; Forss-Pennanen, 2006). Haasteena ovat lisäksi oppilaiden oppimiseen liittyvät tekijät. Luokanopettajat ovat huolissaan siitä, edistyvätkö oppilaat esiopetuksen ammattilaisten kanssa oppimisessa riittävästi (Leppälä, 2007; Karila, Kivimäki & Rantavuori, 2013).

Suomessa joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamallin ja tutkimuksen historia ulottuu 1990-luvun erilaisten kehittämishankkeiden tutkimukseen (Ojala & Siekinen, 1998). 90-luvulla Suomessa oli käynnissä laaja Opetushallituksen alkuopetuksen kehittämisprojekti, joka kohdistui vuosiluokkiin sitomattomaan opetukseen ja oli osana Akvaario-projektia (Ojala & Siekinen, 1998; Kankaanranta & Tiuhonen, 1994; Lyytinen-Lund, 1998). Vuosiluokkiin sitomaton esi- ja alkuopetus on monissa kunnissa ja kaupungeissa loppunut hankerahoituksen tai kokeilujaksojen jälkeen, joten pysyvää toimintakulttuuria ei ole päässyt syntymään (OKM, 2017; Siniharju, 2007). Vähitellen 2000-luvulla Suomessa on siirrytty hallinnollisten ja rakenteellisten eroavaisuuksien pohtimisesta tarkastelemaan sisältöjen, joustavien oppimisympäristöjen ja ryhmittelyjen kehittämistä tavoitteellisen yhteistyön näkökulmasta (OKM, 2017; Poikonen, 2003). Esi- ja alkuopetuksen yhteistyön laatu ja määrä vaihtelevat runsaasti: vähimmillään yhteistyö toteutuu edelleen ainoastaan siirtopalaverina opettajien välillä tai erilaisina yhteisinä tapahtumapäivinä lukuvuoden aikana (OECD, 2017).

Joustavan esi- ja alkuopetuksen yhteistyön lähtökohdat ovat haastavia, sillä eri instituutioiden, toimintakulttuurien ja ammattiryhmien rajoilla työskentely koetaan pulmalliseksi (Boyle & Wilkinson, 2018; Forss-Pennanen, 2006; Perry, Dockett &

Petriwskyj, 2014). Esiopetuksen arvostuksen puute, instituutioiden erilaiset toimintakulttuurit ja kasvattajien väliset vuorovaikutussuhteet on tunnistettu haasteiksi ammattilaisten yhteistyössä (Forss-Pennanen, 2006; Hartikainen, Kauppinen & Sairanen, 2002). Esiopetuksen ja koulun kulttuuriset eroavaisuudet johtuvat osittain myös yhteiskunnan määrittämistä erilaisista tehtävistä sekä perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien eroavaisuuksista.

Esiopetus on määritelty perusopetuslaissa osaksi varhaiskasvatusta, ja esiopetuksessa on kokonaisvaltainen näkemys oppimisesta ja opetuksesta. Siihen sisältyvät muun muassa hoitotilanteet arvokkaina oppimisen hetkinä, ja leikin merkitystä korostetaan oppimisessa (Karila, Lipponen & Pyhäntö, 2013; Perusopetuslaki, 1998; Poikonen, 2003). Perusopetuksen alkuopetus puolestaan tasapainoilee eheyttämisen ja oppiainekeskeisyyden välillä. Koulussa korostetaan enemmän tiedonalalähtöisyyttä ja opetusta (Karila, Lipponen & Pyhäntö, 2013; Poikonen, 2003). Yhteistyössä erilaiset opetussuunnitelmien painotukset nousevat esiin haasteena, sillä joustavissa opetusjärjestelyissä luokanopettajat esittävät tutkimusten mukaan yhtenä huolenaiheenaan, ettei heillä ole riittävästi aikaa saavuttaa opetussuunnitelman tavoitteita (Karila & Rantavuori, 2014; Siniharju, 2007). Tässäkin väitöstutkimuksessa on tullut esiin, että on tärkeää muuttaa ajattelutapoja kohti yhdessä rakennettuja tavoitteita ja hyödyntää molempia opetussuunnitelmia, jos halutaan tehdä tavoitteellista yhteistyötä (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017). Haasteita on todettu, joten yhtenäisten kansallisten ohjeiden rakentamista, opettajankoulutusta ja kentän toimijoitakin varten on tarpeen saada tutkimustietoa siitä, miten näitä haasteita voidaan ylittää ja millaiset tekijät auttavat laadukkaan yhteistyön rakentamisessa.

### 1.3 Rajavyöhyketoiminta esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä

Siirtyä esiopetuksesta kouluun toteutuu kahden eri instituution ja ammattilaisten yhteistyössä. Seuraavaksi esittelen teoreettisen käsitteen rajavyöhyketoiminnasta, joka on yksi tämän tutkimuksen keskeisistä käsitteistä. Esi- ja alkuopetuksen yhteistyö on yksi esimerkki tilanteesta, jossa ammattilaiset toimivat kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneiden erilaisten instituutioiden rajavyöhykkeellä. Institutionaaliset rajat muodostavat kuitenkin tilan ja mahdollisuudet ammatilliselle kehitymiselle (Lipponen & Paananen, 2013). Eri instituutioista tulevien ammattilaisten ajattelutavoissa ja käytännöissä on eroavaisuuksia, ja lapset kohtaavat yhteistyössä vaihtelevia käytäntöjä.



Tässä väitöstutkimuksessa rajavyöhyketoiminta (engl. boundary work) toteutuu kontekstissa, jossa siirtymä esiopetuksesta kouluun nähdään dynaamisesti muotoutuvana prosessina. Siirtymäprosessissa kulttuurisesti ja historiallisesti rakentuneet instituutioiden rajavyöhykkeet muodostavat areenan ammattilaisten kehittymiselle (Karila & Rantavuori, 2014; Lipponen & Paananen, 2013; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014). Esiopetuksen ja koulun ammattilaisten yhteistyö tarjoaa mahdollisuuden onnistuneelle rajavyöhyketoiminnalle, mikäli toiminnassa ylitetään institutionaalisia ja ammatillisia rajoja. Rajat ovat Edwardsin (2011, 34) mukaan sellaisia tiloja, joissa erilaiset käytännöt, ideat, ihmiset ja resurssit on tuotu yhteen, jotta voidaan laajentaa tulkintoja moniulotteisista tehtävistä. Rajat voidaan määritellä lisäksi kahden tai useamman osapuolen, yksilön tai organisaation väliseksi sosiokulttuuriseksi eroiksi, jotka johtavat epäjatkuvuuksiin esimerkiksi käytännöissä tai arvoissa (Akkerman & Bakker, 2011; Lipponen & Paananen, 2013; Karila & Rantavuori, 2014). Tässä tutkimuksessa rajavyöhyketoiminta toteutuu kontekstissa, jossa esiopetuksen ja koulun rajat ovat muotoutuneet historiallisesti ja kulttuurisesti, mutta muotoutuvat uudelleen ammattilaisten rajavyöhyketoiminnassa (Rantavuori, 2018, 3). Rajat tulevat näkyviin, kun verrataan instituutioiden kulttuureja, merkityssystemejä, aikatauluja, arvoja sekä erilaisia prioriteetteja (Edwards, 2010; Flear, Duhn & Harrison, 2017; Lipponen & Paananen, 2013). Tärkeintä kaikkien toimijoiden ideoiden ja asiantuntijuuden esiin nousemiseksi on näiden rajojen ylittäminen, jotta voidaan oppia yhdistämään olemassa olevat resurssit (Edwards, 2011; Thompson, Dolan, Mayer, Roll & Yeoman, 2017). Resursseilla tarkoitetaan tässä tutkimuksessa ammattilaisten tietoa. Osa ammattilaisten tiedosta saattaa jäädä hyödyntämättä, mikäli muut eivät tunnista tietoa tai rajoja ei osata ylittää.

Rajavyöhyketoiminta haastaa ammattilaiset keskustelemaan asiantuntijuudesta sellaisessa tilanteessa, jossa oman instituution rajat eivät enää suojele olemassa olevia käytäntöjä ja tietoja (Duhn, Flear & Harrison, 2016; Edwards, 2010, 2011). Omassa instituutiossa on totuttu toimimaan tietyllä tavalla ja tietyn kulttuurin mukaisesti; rajavyöhykkeellä käytäntöjen merkitys täytyy perustella uudella tavalla (Edwards, 2010, 2011; Hedegaard, 2017; Walters, Daniels & Weitz, 2017). Tämä on erittäin tärkeää ottaa huomioon moniammatillisen yhteistyön suunnitteluvaiheessa, sillä esimerkiksi koulun ammattilaisten saattaa olla aluksi haastavaa ymmärtää esiopetuksen käytäntöjä, ja niiden yhtensovittamiselle tulisi varata riittävästi aikaa ja tilaa. Rajat saattavat olla epämielisiä paikkoja (Edwards 2010, 2011, 2017), sillä omia ajatuksia täytyy osata perustella toisesta instituutiosta tuleville ja ne saatetaan kyseenalaistaa uudella

tavalla. Tämä voidaan kuitenkin nähdä mahdollisuutena uudenlaisen yhteisen toimintakulttuurin ja tiedon syntyiselle (Lipponen & Paananen, 2013; Thompson ym., 2017).

Rajojen ylittäminen vaatii kaikilta osapuolilta yhteistyön opettelemista ja uuden oppimista yhdessä muiden kanssa (Akkerman & Bakker, 2011; Lipponen & Paananen, 2013; Toiviainen & Hänninen, 2006). Rajapinnoilla syntyvien epäjatkuimoiden ylittäminen on osa ammatillista oppimista (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017). Rajapinnat ja niiden ylittäminen ovat kulttuurien sekä käytäntöjen törmäyskohtia, minkä vuoksi niihin liittyy potentiaali uuden oppimiseen ja luomiseen (Lipponen & Paananen, 2013). Rajavyöhyketoiminnan haasteellisuus olisi tärkeää tunnistaa, ja erilaisten taustojen tunnistaminen ja ajattelutapojen keskustelu yhteistyön alkuvaiheessa olisi keskeistä (Edwards, 2010, 2011; Peters, 2014). Yhteistyön tulisi olla vapaaehtoista, ja tavoitteiden tulisi olla ammattilaisten itsensä suunnitteleimia (Dockett & Perry, 2014; Peters, 2014). Ei kuitenkaan riitä, että ammattilaiset kokoontuvat säännöllisesti yhteen, ellei heidän keskusteluissaan muodostu sellaista vuorovaikutuksen tilaa, jossa yhteistä tietoa on mahdollista rakentaa (Lipponen ym., 2013; Edwards, 2010, 2011; Hopps, 2014). Rajavyöhyketoimintaa on kuvattu sellaisiksi sosiaalisiksi konstruktioiksi, jotka määrittelevät, millainen tieto tai merkityssysteemi on vuorovaikutuksessa relevanttia (Edwards, 2011, 35).

Instituutioille tämä tarkoittaa sellaisia mahdollisuuksia, joissa resurssit eli tässä tutkimuksessa erityisesti tiedot voidaan yhdistää. Tilanteissa auttaa, kun ammattilaiset toimivat demokraattisesti ja huomioivat toistensa aloitteet päätöksentekotilanteissa (Edwards, 2010, 2011; Peters, 2014; Kienig & Margetts, 2013). Oman instituution ja ammatillisten rajojen tunnistamisesta voidaan hyötyä rajavyöhyketoiminnassa. Silloin on mahdollisuus tunnistaa, jos oman instituution tai ammattilaisten asiantuntijuus ei ole riittävä yhteisen ongelman ratkaisemiseksi. Puuttuvaa asiantuntijuutta tai tietoa tarvitaan vastaavasti toisesta instituutiosta, jotta voidaan ratkaista yhteinen ongelma (Edwards, 2010, 2011). Vain rajoja ylittävällä yhteistyöllä voidaan luoda yhteistä tietoa instituutioiden välille, ja tämä vaatii onnistuakseen toimivia käytäntöjä (Edwards, 2010, 2011; Hopps, 2014; Duhn ym., 2016). Rajavyöhyketoiminnassa tunnistetut haasteet ja ymmärrys sen hyödyistä herättävät kiinnostuksen siihen, miten onnistunutta rajavyöhyketoimintaa voidaan tukea. Rajavyöhykkeellä tapahtuvien käytäntöjen rakentumisessa on tärkeää tunnistaa, millaiset asiat edistävät onnistunutta yhteistyötä. Onnistuneessa rajavyöhyketoiminnassa on tunnistettu keskeisimpinä asioina yhteisen tavoitteen selkiyttäminen kaikille, arvojen ymmärtäminen sekä toiminnan kohteen – tässä yhteydessä lapsen – näkeminen laajemmassa kontekstissa (Edwards, 2010, 2011).

Voidaksemme ymmärtää ja edelleen tukea onnistunutta rajavyöhyketoimintaa esi- ja alkuopetuksen siirtymässä tarvitsemme lisätietoa niistä prosesseista, joissa yhteistyö rakentuu. Rajavyöhyketoimintaa on tutkittu kansainvälisesti erilaisten instituutioiden ja ammattilaisten välillä (Edwards, 2017) sekä Suomessa erityisesti opiskelijoiden maailmassa (Engeström, 2004) ja terveydenhoitoalalla (Sannino & Engeström, 2017), mutta Suomessa ei ole tutkittu rajavyöhyketoimintaa joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Rajavyöhyketoiminnassa esiintyvien kulttuuristen eroavaisuuksien tunnistamisessa käytettäviä käsitteitä esitellään seuraavassa luvussa.

## 1.4 Kulttuuriset käsikirjoitukset esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä

Tämän tutkimuksen kontekstissa kohtaavat koulun ja esiopetuksen kulttuurit. Kulttuurisen käsikirjoituksen käsite (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995; Tan, 2015) on auttanut tässä tutkimuksessa analysoimaan, miten kulttuuriset arvot, olettamukset ja uskomukset ilmentyvät moniammatillisissa keskusteluissa rajavyöhykkeellä. Kulttuurisia käsikirjoituksia pidetään vuorovaikutuksen järjestyksinä tietyssä kontekstissa. Niihin sisältyy myös se, kenelle annetaan asiantuntijan asema tai millaiset tiedot tai käytännöt ovat hyväksyttäviä tietyssä kulttuurissa (Gutierrez ym., 1995; Jurasite-Harison & Rex, 2010). Käsikirjoitukset opitaan keskusteluun osallistumalla. Kulttuuriset käsikirjoitukset voivat ohjata ammattilaisten valintoja ja toimintaa yhteisten käytäntöjen aikana. Kulttuuriset käsikirjoitukset saattavat ohjata myös sitä, miten ihmiset odottavat asioiden tapahtuvan tietyllä tavalla tai tietyssä järjestyksessä (Lipponen & Paananen, 2013; Tan, 2015).

Esi- ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä kulttuuriset käsikirjoitukset taustoittavat esiopetuksen ja koulun yhteisöihin liittyvää toimintaa, ja kielessä käsikirjoitukset ilmentävät niitä kulttuurisia normeja, joita eri instituutioista tulevat ammattilaiset tuovat mukanaan rajavyöhykkeelle (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019). Rajavyöhykkeellä on mahdollista syntyä uudenlainen, esi- ja alkuopetuksen yhteinen käsikirjoitus, jolloin vanhat kulttuuriset toimintatavat kohtaavat ja parhaimmassa tapauksessa ovat vuorovaikutuksessa keskenään (Gutierrez ym., 1995; Tan, 2015). Olemassa olevat kulttuuriset käsikirjoitukset saattavat ohjata tilanteita tiedostamattomasti, sillä ammattilaiset eivät välttämättä tunnista omasta kulttuuristaan nousevia ajattelutapoja, vaikka toimivatkin niiden mukaisesti tai toteuttavat esimerkiksi työnjakoaan yhteistyössä käsikirjoitusten mukaan (Lipponen & Paananen, 2013). Koulun kulttuu-

rissa ovat erilaiset asiat kiellettyjä kuin esiopetuksen kulttuurissa, tai käsitys todellisuudesta, esimerkiksi millainen ja kenen tieto on arvokasta tai oikeaa, saattaa olla erilainen kuin esiopetuksessa (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) ja Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteita (2014) käsittelevissä opetussuunnitelmatutkimuksissa on löydetty kulttuurisia valtakäsikirjoituksia esimerkiksi vanhempien kanssa tehtävästä yhteistyöstä nivelvaiheessa, kun sitä on tarkasteltu huoltajille tehtävän tiedottamisen näkökulmasta (Lipponen & Paananen, 2013; Turunen, Määttä & Uusinautti, 2012).

Toisaalta kulttuuriset käsikirjoitukset saattavat johtaa tilanteisiin, joissa kaikkien ammattilaisten ei ole mahdollista osallistua tasapuolisesti keskusteluun. Esimerkiksi joissain tilanteissa erilaiset tavat tietää arvotetaan tärkeysjärjestyksessä eri tavoin, tai keskustelua hallitsee dominoiva kulttuurinen käsikirjoitus. Ammattilaisille saatetaan antaa eriarvoinen positio sen mukaan, kenen katsotaan omistavan kulttuurisesti arvostetumpaa tai oikeaa tietoa (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019). Kulttuuristen käsikirjoitusten ja rajavyöhyketoiminnan tunnistaminen vie seuraavaksi pohtimaan, mitä oman asiantuntijuuden liittämistä yhteiseen käyttöön voi seurata ja miten sitä voisi kollektiivisesti tukea. Tätä on jäsenetty Edwardsin (2010, 2011) käsitteiden relationaalinen asiantuntijuus ja yhteinen tieto avulla. Käsitteet esitellään seuraavissa luvuissa.

## 1.5 Relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteet rakentuvat yhteistyössä

Oman asiantuntijuuden tuominen esiin voi olla haastavaa erilaisten ammatillisten taustojen ja institutionaalisten kulttuurien kohdatessa rajavyöhykkeellä (Edwards, 2011; Sannino & Engeström, 2017; Montecinos, Leiva, Campos, Ahumada & Galdames, 2017). Tässä väitöstutkimuksessa kuvattua haastetta lähestytään Edwardsin (2010, 2011, 2017) relationaalisen asiantuntijuuden käsitteen avulla. Asiantuntijuuden tutkimuksessa käytetään käsitettä relationaalinen käänne asiantuntijuudessa (engl. relational turn), jossa relationaalisuuden nähdään tuovan asiantuntijuuteen uudenlaisen luonteen (Edwards, 2010). Relationaalisuus viittaa siihen, miten toisten tuomat resurssit ongelmanratkaisutilanteessa voivat lisätä ymmärrystä yhteisestä ongelmasta (Edwards, 2010, 2011; Duhn, Fleer & Harrison, 2016). Tämä vaatii ammattilaisilta sensitiivisyyttä, jotta toisten resurssit voidaan tunnistaa sekä pitää niitä yhteisinä. Ammatilliset resurssit ovat tietoa ja asiantuntijuutta, jota on tärkeää saada yhteiseen käyttöön (Edwards, 2010; Sannino & Engeström, 2017).

Laadukkaaksi määritelty yhteistyö lähtee yhteisesti muodostetuista tavoitteista (Edwards, 2010; Engeström, 2003). Tämä vaatii rajoja ylittävää vuorovaikutusta (Edwards, 2010; Lipponen & Paananen, 2013; Hakkarainen, Hytönen, Vekkaila & Palonen, 2017). Rajat ovat tässä tutkimuskontekstissa institutionaalisia, kulttuurisia tai ammatillisia. Vuorovaikutustilanteissa rajat saattavat näyttäytyä valtana: kenen tieto on tärkeää? Omien rajojen suojeleminen ja valtakamppailu tiedon ensisijaisuudesta estävät relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista (Duhn ym., 2016; Edwards, 2010, 2011, 2017; Montecinos, Leiva, Campos, Ahumada & Galdames, 2017). Lisäksi esteeksi muodostuu se, jos toisten ammattilaisten arvoja ei oteta huomioon tai ei olla kiinnostuneita siitä, miksi toiset toimivat käytäntöjä rakennettaessa niin kuin toimivat (Edwards, 2010, 2011; Hedegaard, 2017; Perry, Dockett & Petriwskyj, 2014).

Tutkimuskirjallisuudessa korostetaan sitä, että ammattilaisten tulisi keskustella käytäntöjen takana olevista arvoista. Miksi toiset toimivat työssään niin kuin toimivat, ja millainen arvopohja heillä on toimintansa taustalla? Relationaalisen asiantuntijuuden oppiminen edellyttää kiinnostusta ja keskustelua toisten kanssa arvokysymyksistä. Mikäli oman instituution toimintakulttuuria tai omaa tietoa pidetään ehdottomana totuutena, tai sitä ei olla valmiita muuttamaan, sillä saatetaan hiljentää toisten tieto ja asiantuntijuus (Edwards, 2010; Lipponen & Paananen, 2013).

Relationaalinen asiantuntijuus on luottamista toisen asiantuntijuuteen neuvottelutilanteissa sekä tilan antamista toisen tiedolle, vaikka se eroaisi omista ajattelutavoista tai oman instituution kulttuurisesti hyväksytyistä ajattelutavoista (Edwards, 2010, 2011; Hedegaard, 2017; Sannino & Engeström, 2017). Tämä näkyy siinä, miten suhtaudutaan ongelmiin ja miten ammatillista tietoa tuodaan esiin. Relationaalinen asiantuntijuus näkyy käytäntöjen ja toimintakulttuurin uudelleenrakentumisessa: tehdään uudella yhteisellä tavalla arkisia käytäntöjä, ratkaistaan ongelmia yhdessä sekä keskustellaan toiminnan taustalla olevista kulttuurisista eroavaisuuksista ja arvoista. Relationaalinen asiantuntijuus voi toteutuessaan luoda yhteistyöhön syvyyttä ja auttaa toimijoita ratkaisemaan ja tunnistamaan yhteisestä toiminnan kohteesta nousevia ongelmia (Duhn ym., 2016; Edwards, 2010, 2011; Sannino & Engeström, 2017). Saatuttaessaan relationaalisen asiantuntijuuden ammattilaiset tuovat oman asiantuntijuutensa esiin keskusteluissa ja siten mahdollistavat yhteisen tiedon rakentumiselle hyvät lähtökohdat (Edwards, 2010, 2017).

Tässä tutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteissa ymmärretään tärkeäksi, että erilaisista taustoista tulevat ammattilaiset ottavat huomioon toisten asiantuntijuuden sekä tuovat oman asiantuntijuutensa esiin (Duhn ym., 2016; Edwards, 2017). Oleellista on tunnistaa olemassa olevat resurssit moniammatillisessa yhteis-

työssä, jotta kaikki ryhmässä oleva tieto ja asiantuntijuus saadaan käyttöön. Relatiionaalinen asiantuntijuus ja yhteinen vuorovaikutuksen tila on osa yhteisen tiedon muodostumista (Edwards, 2010, 2011; Rai, 2017). Moniammatillisessa yhteistyössä haasteena onkin saada kaikki olemassa oleva tieto esiin siten, että kaikki haluavat osallistua keskusteluun ja tuoda omat näkökulmansa esiin muille (Edwards, 2010, 2011; Perry ym., 2014). Mikäli yhteisen toiminnan kohteesta on hyvin erilaisia tulkintoja tai yhteisissä käytännöissä on taustalla erilaiset arvot, niistä on tärkeää keskustella.

Relatiionaalista asiantuntijuutta tarvitaan työelämässä, jossa vaaditaan yhä enemmän yhteistyötä yli ammatillisten ja institutionaalisten rajojen (Boyle & Wilkinson, 2018; Peters, 2014; Pylväs, 2018). Yhteistyöltä myös odotetaan tuloksia: enää ei riitä se, että kokoonnutaan ryhmässä jonkin ylhäältä annetun tehtävän äärelle, vaan tavoitteena on luoda uutta tietoa sekä vastata toiminnan kohteesta nouseviin ongelmiin. Duhn ja kollegat (2016) ovat käsitteellistäneet Edwardsin relatiionaalisen asiantuntijuuden kehittymisen ehdoiksi toisten huomioimisen siten, että ammatilliset ovat responsiivisia toisten ongelmille sekä kiinnostuneita siitä, millaisia tulkintoja muut ovat tehneet yhteisestä toiminnan kohteesta.

Moniammatillisessa yhteistyössä on tyypillistä, että ammatilliset tulkitsevat toiminnan kohdetta omasta näkökulmastaan. Esiopettajat saattavat painottaa lasta koskevien ongelmien ratkaisussa enemmän kokonaiskuvaa, kuten perheen kanssa tehtävää yhteistyötä, sekä kokonaisvaltaista lapsen kehitystä. Luokanopettajat puolestaan voivat korostaa, miten lapsi on saavuttanut koulun opetussuunnitelman tavoitteet ja luokanopettaja lähestyy ongelmia oppimisen ja oppiaineiden näkökulmasta. Relatiionaalisen asiantuntijuuden avulla yhteinen tavoite muodostuisi siten, että nähtäisiin kokonaiskuva lapsesta, jossa tiedon rakentumisessa otetaan huomioon niin esiopettajien, alkuopettajien kuin perheidenkin tieto. Relatiionaalinen asiantuntijuus on selaista asiantuntijuutta, joka tuo jotain uutta olemassa olevaan tietoon (Edwards, 2010, 2011; Duhn ym., 2016). Se ei kuitenkaan ole dominoivaa suhteessa vanhaan tietoon, vaan tuottaa hyvät lähtökohdat uudelleenlaisille moniulotteisille näkökulmille toiminnan kohteesta ja yhteisestä ongelmasta (Edwards, 2010, 2011, 2017; Fleer ym., 2017; Hedegaard, 2017). Aikaisemmat tutkimukset osoittavat, miten ongelmatilanteissa ilmevä demokraattinen päätöstenteko on osa relatiionaalisen asiantuntijuuden rakentumista (Duhn ym., 2016; Edwards, 2010, 2011, 2017). Yhteisten ongelmien ratkaiseminen demokraattisesti toisten asiantuntijuus huomioiden on merkittävä tekijä relatiionaalisen asiantuntijuuden olosuhteiden rakentumisessa.

## 1.5.1 Relationaalinen asiantuntijuus ja yhteisen tiedon rakentuminen

Tutkimuksen tavoitteen toteutumisen kannalta on oleellista ymmärtää, mitä uutta relationaalisen asiantuntijuuden avulla on mahdollista saavuttaa. Tästä syystä valitsin väitöstutkimukseen keskeiseksi käsitteeksi yhteisen tiedon (Edwards, 2010, 2011). Yhteinen tieto on käsitteenä tunnettu tutkimuksissa jo pitkään (esim. Edwards & Mercer, 1987; Engeström, 2004; Middleton, 1996), mutta relationaalisen asiantuntijuuden ja yhteisen tiedon rakentumisen suhdetta moniammatillisen työn kontekstissa on tutkittu vähemmän. Edwardsin (2017) painotus tuoreimmista tutkimuksista korostaa ammattilaisten motiivin merkitystä yhteisen tiedon rakentamisessa, mutta tässä väitöstutkimuksessa lähestyn yhteisen tiedon rakentumista ammattilaisten resurssien yhdistämisen ja rajavyöhyketoiminnan näkökulmasta (Edwards, 2010, 2011). Carlile (2004) on tutkinut tiedon liikkumista yli organisaatioiden ja käytäntöjen rajojen, ja hänen tutkimustensa mukaan tiedon liikkumiseen voidaan vaikuttaa sitä edistävällä johtamisella. Tiedon relationaalinen luonne saavutetaan, kun ammattilaiset oppivat rakentamaan oman tietonsa osaksi muiden tietoa, jolloin se muuttuu yhteiseksi tiedoksi (Carlile, 2004). Tässä väitöstutkimuksessa näkökulma ei ole tiedon liikkuvuudessa, vaan tavoitteena on ymmärtää, miten yhteistä tietoa voidaan rakentaa rajavyöhykkeellä erilaisista taustoista huolimatta.

Relationaalisessa asiantuntijuudessa uutta yhteistä tietoa on mahdollista rakentaa rajavyöhykkeellä, jossa kaikkien asiantuntijuutta arvostetaan yhtä paljon (Edwards 2010, 2011). Osallistujien tulee tuoda oma asiantuntijuutensa ja tietonsa muiden käyttöön mutta olla myös responsiivisia muiden tiedolle. Kun ammattilaiset puhuvat yhteisestä toiminnan kohteesta – lapsista – ja siitä, mikä heille on työssään tärkeää, he voivat oppia laajentamaan tulkintaansa yhteisestä objektista. Nämä laajentuneet tulkinnat ovat yhteistä tietoa, jonka rakentuminen on aikaa vievä prosessi. Yhteinen tieto voi rakentua, kun kaikkien olemassa oleva tieto saadaan esiin, ja tämä voi tapahtua rajavyöhykkeellä rakennetuissa yhteisissä käytännöissä ja keskusteluissa.

Edwards (2010, 2011) korostaa rajavyöhykekäytäntöjen olevan pohja yhteisen tiedon rakentumiselle. Ammattilaisten pedagoginen ote työhön ja responsiivisuus toisten tiedolle keskusteluissa ovat perusteina yhteiselle tiedolle (Edwards, 2010, 2011). Edwards käyttää teoriansa pohjana Benhabibin (1992) ja Taylorin (1991) tutkimuksia, joissa korostetaan yhteisten eettisten tavoitteiden olevan osa yhteisen tiedon prosessia. Yhteistä tietoa koskevien keskustelujen ajatellaan olevan sellaisia, että niissä halutaan löytää toisten kanssa yhteisymmärrys toiminnan kohteesta nousevista eettisistä ongelmista. Tiedon ajatellaan rakentuvan rajavyöhykkeellä vuorovaikutuksessa.

On tärkeää tunnistaa, kenen tieto on tärkeää yhteisessä prosessissa, ja olla vastaanottavainen muiden tiedolle. Yhteinen tieto on yhteydessä rajavyöhyketoimintaan ja siellä muodostuviin käytänteisiin ja keskusteluun.



## 2 TUTKIMUKSEN TAVOITE JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Väitöstutkimuksen tavoitteena on ymmärtää relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteita ja dynamiikkaa esi- ja alkuopetuksen toimintakulttuurien rajavyöhykkeellä. Toimintakulttuurien rajavyöhyke on tässä tutkimuksessa joustava esi- ja alkuopetus. Tutkimuksen keskeisenä käsitteenä toimii relationaalinen asiantuntijuus. Sen rakentumisessa tarkastellaan yhteistyössä ilmeneviä olosuhteita. Ne tuottavat mahdollisuuksia yhteisen tiedon rakentumiselle. Ammattilaisilla on mahdollisuus rakentaa yhteistä tietoa moniammatillisten keskustelujen aikana, jos he ovat vastaanottavia toisten tiedolle. Tieto voi rakentua yhteiseksi kahden instituution rajavyöhykkeellä, jos ammattilaiset käyttävät toisten tietoa osana oman tiedon rakentumista.

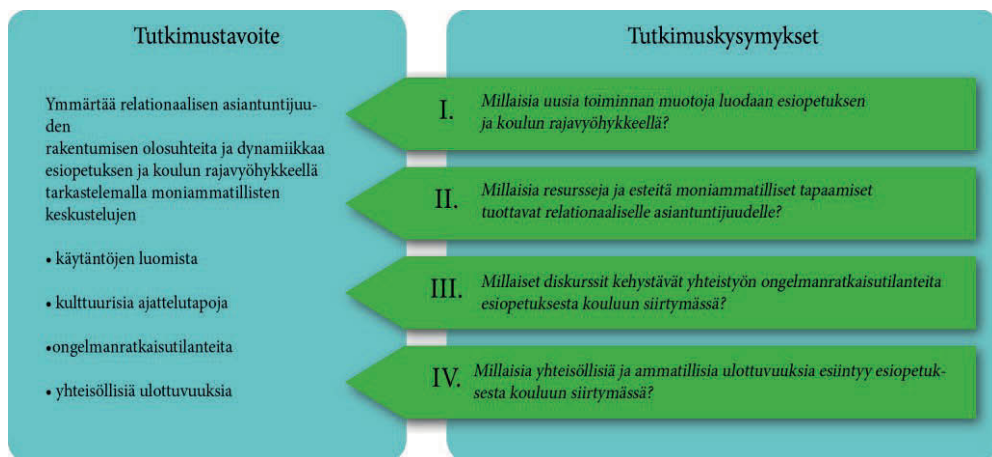
Kahden instituution yhteistyö tekee näkyväksi instituutioista lähtöisin olevia kulttuurisia ajattelutapoja. Väitöstutkimuksessa analysoidaan esi- ja alkuopetuksen siirtymätilannetta instituutioiden ja ammattilaisten välisenä haastavana yhteistyönä. Tutkimus koostuu neljästä artikkelista, joissa on erilaiset analyysit tutkimusaineistosta. Artikkeleiden tutkimuskysymykset avaavat artikkeleiden eri näkökulmia:

- I. Millaisia uusia toiminnan muotoja luodaan esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä?
- II. Millaisia resursseja ja esteitä moniammatilliset tapaamiset tuottavat relationaaliselle asiantuntijuudelle?
- III. Millaiset diskurssit kehystävät yhteistyön ongelmanratkaisutilanteita esiopetuksesta kouluun siirtymässä?
- IV. Millaisia yhteisöllisiä ja ammatillisia ulottuvuuksia esiintyy siirtymässä esiopetuksesta kouluun?

Artikkeleiden tutkimuskysymykset on esitetty rinnakkain tutkimuksen tavoitteiden kanssa taulukossa 1 seuraavalla sivulla. Ensimmäisessä artikkelissa rajavyöhyketoimintaa tarkasteltiin, miten ammattilaiset luovat uusia käytäntöjä esiopetuksen ja alkuopetuksen toimintakulttuurien rajavyöhykkeellä. Toisessa artikkelissa tarkasteltiin

kulttuuristen käsikirjoitusten avulla, millaisia esteitä ja mahdollisuuksia moniammatillisissa keskusteluissa tuotetaan relationaaliselle asiantuntijuudelle. Niitä analysoitiin tunnistamalla kulttuurisia olettamuksia moniammatillisissa keskusteluissa. Kolmas artikkeli kohdentui siihen, millaiset diskurssit kehystävät ongelmanratkaisun tilanteita moniammatillisessa yhteistyössä. Artikkelissa tarkasteltiin erityisesti, miten ammattilaiset ratkaisevat yhteisiä ongelmia rajavyöhykkeellä. Neljännessä artikkelissa analysoitiin relationaalisesta asiantuntijuudesta rakentumista tapaustutkimuksena kahden koulu-esiopetusyksikön työyhteisöjen näkökulmasta. Tässä tutkimuksessa työyhteisö viittaa siihen joukkoon ihmisiä, jotka toimivat saman perustehtävän toteuttamiseksi. Tämän tutkimuksen kontekstissa yhteinen perustehtävä on joustava esi- ja alkuopetus. Organisaationaaliset narratiivit, jotka tunnistettiin analyysissä, kuvaavat hyvin erilaisten ulottuvuuksien merkitystä työyhteisössä rakentuvassa relationaalisessa asiantuntijuudessa. Yhteistyössä ilmenneitä ulottuvuuksia olivat eroavaisuudet työyhteisöjen tavoitteen asettamisessa, yhteistyökäytännöissä ja tiedon rakentumisessa.

**Taulukko 1.** Tutkimustavoitteet ja tutkimuskysymykset



## 3 TUTKIMUSMENETELMÄT

Tässä luvussa kuvataan ensin tutkimuksen aineistonkeruun toteutustapa, aineiston sisältö ja eri osioiden tavoitteet sekä tutkimuksen osallistujat. Tällä järjestyksellä, jossa poikkeavasti esitellään aineisto ennen ontologisia ja epistemologisia sitoumuksia, halutaan auttaa lukijaa ymmärtämään, mitä tutkimuksen kontekstissa on tapahtunut. Aineisto-osuuden jälkeen esitellään tutkimuksen ontologiset ja epistemologiset sitoumukset, minkä jälkeen kuvataan kunkin artikkelin metodologiset painotukset ja analyysimenetelmät. Lopuksi pohditaan koko tutkimuksen metodologista kokonaisuutta ja esitellään tutkimuksen metodologinen kartta. Tutkimus on laadullinen tutkimus, joka perustuu sosiokonstruktivistiseen lähestymistapaan (Burr, 1995; Gergen, 1999). Lähtökohtana on olettaus, että kieli on toiminnan muoto, jolla on keskeinen rooli sosiaalisessa elämässä (Burr, 1995). Tutkimuksessa käytetyt laadulliset menetelmät auttoivat ymmärtämään syvällisesti, miten relationaalinen asiantuntijuus rakentuu esi- ja alkuopetuksen ammattilaisten keskusteluissa. Tutkimuksen aineistonkeruutavaksi valittu videokuvaus mahdollisti ammattilaisten keskustelun tarkastelun, mikä auttoi hahmottamaan relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä sekä lisäsi tietoa yhteisten käytäntöjen rakentumisesta ja ongelmista.

### 3.1 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineisto on kerätty kahdesta koulu-esiopetuyksiköstä samasta kaupungista joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämismallin ensimmäisenä toimintavuonna 2012–2013. Ensimmäisen tapauksen koulussa oli kaksi esiopetusryhmää, joista toinen oli koulurakennuksessa ja toinen sijaitsi koulurakennusta vastapäätä tien toisella puolella. Toisen tapauksen koulussa esiopetus sijaitsi koulurakennuksessa. Tutkijana toimin itse aineistonkerääjänä ja vastasin videokuvauksista sekä päiväkirjalomakkeiden ja alkukartoituskyselyn laatimisesta. Ennen aineistonkeruuta pyysin tutkimusluvan kaupungilta sekä esittelin tutkimuksen tavoitteita, aineistonkeruuta, aineiston säilytystä ja anonyymiteetin turvaamista tutkimukseen osallistuville. Esiopetuksen ja kou-

lun ammattilaiset suunnittelevat ja toteuttavat toimintaa käyttäen joustavasti sekä päiväkodin, esiopetuksen että koulun tiloja ja resursseja. Tämän aineiston tapauksissa joustavaa esi- ja alkuopetustoimintaa toteutettiin 4–6 oppituntia viikossa ja lisäksi oli yhden tunnin viikoittainen suunnittelu-aika, johon osallistuivat esiopettajat ja alkuopettajat. Lastenhoitaja ja erityisopettaja osallistuivat suunnitteluun vaihtelevasti. Taulukossa 2 havainnollistetaan tutkimuksen aineiston välineet, aineistonkeruun aikataulu sekä tavoitteet ja analyysin kohteet kullekin aineistolle.

**Taulukko 2.** Aineistonkeruun toteutus ja tavoitteet

Aika	Sisältö	Analyysin kohde	Väline
Syky 2012	Alkukartoitus ennen yhteistyötä	Ennakkokäsitykset ja kulttuuriset ajattelutavat	E-lomake
Lukuvuosi 2012-2013	Ammattilaisten omat kuvaukset yhteistyökäytännöistä	Ammattilaisten reflektioinnit arjen yhteistyötilanteista ja kulttuurisista käytännöistä	Päiväkirjat
Lukuvuosi 2012-2013	Yhteiset työprosessit ja kohtaamiset viikkopalaverissa ja seminaaripäivissä	Kulttuuriset käytännöt ja yhteinen tieto	Videokuvaus ja havainnointi

Toukokuussa 2012 tutkimukseen pyydettiin mukaan kaksi koulu-esiopetusyksikköä. Toisessa yksikössä työskenteli kaksi moniammatillista yhteistyöryhmää, ja toisessa moniammatillisia yhteistyöryhmiä oli yksi. Aineistonkeruussa hyödynnettiin aineistotriangulaatiota, kun samojen ammattilaisten kokemuksia tarkasteltiin eri aineistojen perusteella.

Aineistoon kuuluivat sähköinen alkukartoituskysely (N = 10), videoidut moniammatilliset suunnittelu- ja arviointipalaverit (22,5 tuntia), yksilölliset päiväkirjat (N = 10) sekä neljä virallista yhteistyösuunnitelmadokumenttia syksyltä ja keväältä, joita ammattilaiset täyttivät kaupungin toimintamallia varten. Syksyllä 2012 alkukartoituskyselyyn vastanneita oli 10 ja päiväkirjan täyttäjää yhtä monta (N = 10). Sähköinen alkukartoituskysely toteutettiin syksyllä 2012 projektin alussa. Kysely (liite 1) koostui avoimista kysymyksistä, jotka liittyivät ammattilaisten odotuksiin, tavoitteisiin ja kulttuurisiin ajattelutapoihin esiopetuksesta ja koulusta sekä joustavasta esi- ja alkuopetuksesta. Kyselyyn kuului lisäksi taustakysymyksiä, jotka liittyivät työkokemukseen ja koulutukseen. 10 henkilöä vastasi kyselyyn, mikä oli 76,9 % kaikista luokanopettajista, esiopettajista ja lastenhoitajista, jotka kuuluivat aineistoon syksyllä 2012. Kolme

henkilöä ei vastannut kyselyyn (N = 3), ja johtajien (N = 3) ei ollut tarkoitus osallistua kyselyyn.

Aineistoon kuuluvat kahden koulu-esiopetusyksikön ammattilaiset. Valitsemalla kaksi erilaista tapausta tutkin rajavyöhyketoimintaa erilaisissa konteksteissa, joissa esiopetuksen ja koulun ammattilaiset toimivat yhdessä.

### 3.1.1 Videokuvatut ja litteroidut moniammatilliset suunnittelu- ja arviointikeskustelut

Moniammatilliset suunnittelu- ja arviointitapaamiset toteutuivat viikoittain. Tutkija videokuvasi tapaamiset ja osallistui viikkotapaamisiin aineistonkerääjänä ennalta sovitusti lukuvuoden aikana yhteensä 12 kertaa aikavälillä elokuu 2012 – elokuu 2013. Tutkija videokuvasi itse tapaamiset lukuun ottamatta yhtä seminaaripäivää, jolloin tutkija oli käynnistämässä kameran tapaamisen alussa ja sammutti sen suunnittelu-päivän päätteeksi. Videoitua aineistoa oli yhteensä 22 tuntia, 46 minuuttia ja 43 sekuntia. Tapauksessa nro 1 kuvattiin yhteensä 17 tuntia 15 minuuttia ja 8 sekuntia, kun taas tapauksessa nro 2 videokuvattua aineistoa oli vähemmän, yhteensä 5 tuntia, 31 minuuttia ja 35 sekuntia. Viikkopalaverien lisäksi aineistoon kuului seminaaripäiviä tai -tunteja.

Eroavaisuudet videokuvatun aineiston määrässä selittyvät sillä, että ensimmäiseen tapaukseen kuului koko päivän kestäviä (8 h) suunnitteluseminaaripäiviä. Lisäksi moniammatillisia pienryhmiä oli ensimmäisessä tapauksessa yksi enemmän, jolloin myös viikoittaisia suunnittelutapaamisia oli enemmän. Syksyllä 2013 kuvattiin lisäksi uusien henkilöiden liittyminen joustavan esi- ja alkuopetuksen prosessiin, sillä ensimmäisen tapauksen henkilökuntaan tuli paljon muutoksia ja joustavaan esi- ja alkuopetukseen tulivat mukaan lisäksi 2. luokkien opettajat vuonna 2013.

Toisessa tapauksessa ei ollut kokonaisia (8 h) suunnitteluseminaaripäiviä, vaan tapaamiset toteutettiin lyhyempinä suunnittelutunteina. Rehtori ja iltapäiväkerhon vastuuhenkilö olivat mukana kaksi kertaa vuodessa. Tähän liittyy luotettavuuden problematiikkaa on kuvattu luvussa 6.1. Tutkijana vastasin itse litteroinnista 12 tunnin osalta, 8 tuntia videokeskustelua litteroivat Tutkimustie Oy:n työntekijät ja 2,5 tuntia litteroi graduopiskelija. Litteroinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, että puheen sisällön lisäksi diskursiivisessa näkökulmassa on tärkeää ottaa huomioon puhe-tapa. Litteroinnin tasona oli eksakti litterointi, joka soveltuu hyvin puheen ja vuoro-vaikutuksen tutkimiseen. Eksaktiin litterointiin kuului sanatarkka kirjaaminen puhe-

kieliset ilmaiset ja tunneilmaiset mukaan lukien. Tauot puheessa, keskeytetyt puheen-  
vuorot, pois jäänyt sana tai sanan osa, painolliset sanat tai jaksot sekä päällekkäinen,  
hiljainen tai epäselvä puhe kirjattiin erityisillä litterointimerkinnöillä.

Litteroidut aineistot lisättiin Atlas.TI-ohjelmaan Word-tiedostoina ja tallennettiin  
primaaridokumenteiksi. Sitä ennen Atlas.TI-ohjelmaan perustettiin tutkimuksen ko-  
konaisuuden kattava yksi hermeneuttinen yksikkö. Siihen kuuluivat primaaridoku-  
mentteina päiväkirjat, litteroidut videoaineistot ja alkukartoituskyselyn vastaukset.  
Hermeneuttisen yksikön primaaridokumentit koodattiin ja luokiteltiin episodeiksi  
analyysivaiheessa artikkelien tutkimustehtäviin nähden tarkoituksenmukaisesti. Ana-  
lyysivaiheissa luokiteltiin koodaamalla puheen sisältöä ja puhetapoja, muodostettiin  
koodeille hierarkioita, käsittekarttoja ja sisäkkäisiä koodeja sekä yhdistettiin koodeja  
koodiperheiksi tutkimustehtävän mukaisesti. Koodauksen yhteydessä lisättiin muis-  
tiinpanoja Atlas.TI-ohjelman memo-toiminnolla, jolla kuvattiin keskustelun konteks-  
tia, sillä litteroitua aineistoa analysoitiin rinnakkain videomateriaalin kanssa. Aineis-  
toa säilytetään Atlas.TI-ohjelman tiedostoissa, ja tutkijalla on varmuuskopiot aineis-  
tosta muistitikuilla, joita säilytetään lukitussa tilassa. Taulukossa 3 on kuvattuna vi-  
deokuvatun aineiston jakautuminen tapausten välillä.

**Taulukko 3.** Videokuvattu aineisto

Videokuvattu aineisto yhteensä 22, 5 tuntia vuosina 2012-2013	
Tapaus 1	Tapaus 2
<p>videokuvattu aineisto yhteensä: 17 h 15 min 8 s</p> <p>4 seminaaritapaamista 8 viikkopalaveria 2 pienryhmää</p>	<p>videokuvattu aineisto yhteensä: 5 h 31 min 15 s</p> <p>3 seminaaritapaamista 4 viikkopalaveria (n. 45 min/palaveri) 1 pienryhmä</p>

### 3.1.2 Tutkimukseen osallistujat

Ammattiryhmien jakautuminen sekä tutkimukseen osallistuneiden lukumäärä on ku-  
vattu taulukossa 4. Taulukosta ilmenee, että tapauksessa 1 oli enemmän osallistujia  
esiopetuksesta. Tämä selittyy sillä, että esiopetuksen henkilöstöä on enemmän yhtä  
lapsiryhmää kohden. Lastenhoitajat olivat harvoin mukana suunnittelutapaamisissa,  
sillä samaan aikaan oli lasten lepoaika, jossa he olivat läsnä. He olivat kuitenkin mu-  
kana toiminnan toteutuksessa ja seminaaripäivissä, joissa toimintaa suunniteltiin ja

arvioitiin. Toisessa tapauksessa yksikössä oli vähemmän osallistujia kuin ensimmäisessä tapauksessa. Toisessa tapauksessa oli vain yksi luokanopettajan ja esiopettajan yhteistyöpari, ja erityisopettaja osallistui satunnaisesti viikoittaisiin suunnittelupalavereihin. Neljännesvuosittain toteutetuissa arviointi- ja suunnittelupäivissä erityisopettaja oli aktiivisesti mukana.

**Taulukko 4.** Tutkimukseen osallistujat

Instituutio	Ammattiryhmä	Tapaus 1	Tapaus 2
Koulu	Luokanopettaja	2 + 2*	1
	Erityisopettaja	1 + 1*	1
	Rehtori	1	1
Esiopetus	Esiopettaja	4	1
	Lastenhoitaja	2	1
	Päiväkodin johtaja	1	-
* Syksystä 2013 lähtien			
Yhteensä		14	5

Syksyllä 2013 oli videokuvauksissa ensimmäisessä tapauksessa yksi suunnitteluseminaaripäivä, jolloin mukaan tuli uusia osallistujia, jotka on taulukossa merkitty tähdellä. Toimintaa laajennettiin siten, että mukana olivat lisäksi toisen luokan opettajat (2 henkilöä) ja yksi uusi erityisopettaja muiden ammattilaisten lisäksi. Uudet ammattilaiset eivät osallistuneet enää alkukartoituskyselyyn, johon muut ammattilaiset osallistuivat yhteistoiminnan alussa. Ammattiryhmiin jakaminen on oleellista aineistokuvauksissa, sillä analysoitaessa ammatillisia diskursseja ja kulttuurisia ajattelutapoja on ammattilaisten taustoilla merkitystä.

Tapauksessa 1 ammattilaiset eivät tunteneet toisiaan aiemmin. Mukana oli täysin uusia työyhteisön jäseniä. Luokanopettajia oli kaksi, ja he tekivät oman luokkansa kanssa kumpikin yhteistyötä yhden esiopetusryhmän kanssa. Luokanopettajista toisella oli ennestään runsaasti kokemusta esi- ja alkuopetuksen yhteistyöstä toisessa työpaikassa. Tapauksessa 2 osallistujat tunsivat toisensa ja heillä oli takanaan usean vuoden työhistoria samassa yksikössä. He olivat tottuneita yhteistyöhön, mutta joustavan esi- ja alkuopetuksen mallin aikana heidän yhteistyön määrä lisääntyi entisestään ja muuttui säännölliseksi.

### 3.1.3 Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli tutkimuksen kontekstina

Tampereen kaupungin joustava esi- ja alkuopetuksen toimintamalli aloitti toimintansa portaittain vuonna 2012. Kaikki kaupungin koulu- ja esiopetusyksiköt eivät olleet silloin mukana, vaan toimintaan osallistuivat vapaaehtoiset yksiköt. Kaupungin tavoitteena joustavassa esi- ja alkuopetuksessa on ollut luoda yhteistä vuosiluokkiin sitomatonta toimintaa lapsille kahtena tai kolmena päivänä viikossa sekä mahdollistaa säännölliset moniammatilliset suunnittelutapaamiset esi- ja alkuopetuksen henkilöstölle. Toiminnan tavoitteena on ollut lisäksi luoda mahdollisimman onnistunut siirtymä lapsille, tuottaa yhteistä toimintakulttuuria esi- ja alkuopetuksen välille, tukea oppilaita oikea-aikaisesti, muodostaa yksilöllisiä oppimistavoitteita sekä mahdollistaa tulevaisuudessa joustava koulunaloitus. Tampereen kaupungin hankekoordinaattori toimi yhdyshenkilönä koulun toimijoiden kanssa. Kaikki toimintaan osallistuneet koulu- ja esiopetusyksiköt laativat yhteistyösuunnitelmat, jotka palautettiin Tampereen kaupungin edustajille. Kaupunki järjesti joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeeseen osallistuneille koulutuspäiviä, ja koordinaattorit kiersivät katsomassa yksiköissä toteutettua toimintaa.

Kehittämismallin suunnitteluun osallistuivat kaupungin toimijat. Opettajat eivät osallistuneet mallin koko kaupungin tavoitteiden suunnitteluun. Opettajille ja esiopetuksen henkilöstölle järjestettiin yhteistä suunnitteluaikaa, jolloin heidän oli mahdollista ottaa sijaiset omaan työhön ja osallistua koko päivän kestäviin seminaareihin. Arjessa he osallistuivat viikoittain pienryhmissä toteutettuun suunnitteluun. Viikoittaiset suunnitteluajat toteutuivat yleensä luokanopettajilla opetustuntien jälkeen ja esiopettajilla lasten lepohetken aikana. Opettajat tapasivat toisiaan koululla tai esiopetuksen tiloissa. Pienryhmätapaamisten keskustelunaiheet nousivat opettajista ja esiopetuksen ammattilaisten omista lähtökohdista ja liittyivät arkiseen toiminnan toteutukseen. Seminaaripäivissä suunnittelu oli strukturoidumpaa, jolloin rehtori tai päiväkodin johtaja oli mukana ainakin osan päivästä ja johti yhteisen aloituksen. Myös seminaaripäivissä oli varattu pienryhmille suunnitteluaikaa. Ammattilaiset saivat suunnitella seminaaripäivissä pienryhmien keskustelut itse, mutta yhteistyösuunnitelmakaavakkeen täyttö ohjasi tavoitteiden asettamista syksyllä. Yhteistyösuunnitelmassa oli kuitenkin avoimia kohtia, ja sitä ei pyydetty täydentämään sen palauttamisen jälkeen. Yhteistyösuunnitelma oli jaoteltu kohtiin esi- ja alkuopetuksen yhteiset tavoitteet, esi- ja alkuopetuksen toiminnan kuvaaminen, esi- ja alkuopetuksen resurssi, tuki, tilojen käyttösuunnitelma sekä yhteistyön arviointi.



Rehtori oli toisessa koulu-esiopetusyksikössä laatinut toiminnan arviointiin nelinkentän, jossa pohdittiin, mikä oli ollut onnistunutta ja onko jotain, mitä voisi toiminnasta jättää pois. Näitä keskusteluja käytiin lukukausien lopussa arviointitapaamisissa. Keskusteluja ei kuitenkaan muuten ohjattu, ja etenkin arjessa opettajia ei ohjattu suunnittelussa tai toteutuksessa. Arviointitapaamisissa rehtori ja päiväkodin johtaja esittivät välillä tarkentavia kysymyksiä toiminnan arvioinnista, käytännön tila-asioista tai erityisopetuksen resursseista.

## 3.2 Tutkimuksen ontologisena ja epistemologisena lähtökohtana sosiaalinen konstruktionismi

Tämä väitöstutkimus on laadullinen tutkimus, joka esittelee neljän artikkelin kokonaisuuden. Jokaisen artikkelin laadulliset menetelmät on valittu huolellisesti, jotta mahdollistettaisiin opettajien ja muiden ammattilaisten autenttinen keskustelu ja tilanteiden tarkastelu esi- ja alkuopetuksen yhteistyömallin ensimmäisenä vuonna. Toisaalta, keskustelut eivät voineet olla täysin autenttisia, sillä olin itse tutkijana paikalla videokuvaamassa heidän keskustelujaan. Artikkeleiden tutkimusongelmat ovat muotoutuneet sillä perusteella, että relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista voidaan ymmärtää kokonaisvaltaisesti erilaiset lähestymistavat huomioon ottaen. Tässä väitöstutkimuksessa on analysoitu yksityiskohtaisesti, miten ammattilaiset tuottavat sosiaalista todellisuutta rajavyöhykkeen sosiaalisissa käytännöissä. Tutkimus pohjautuu sosiaaliseen konstruktionismiin, jossa lähtökohtana on ajatus, että kieli on toiminnan muoto, ja sillä on merkittävä rooli sosiaalisessa elämässä (Burr, 1995; Gergen, 1999; Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016). Kielenkäyttö ei ole totuuden instrumentti, jolla saadaan tietoa todellisuudesta, vaan se on osa todellisuutta. Aineistoa on tutkittu diskursiivisesta näkökulmasta, joka tukeutuu konstruktionistiseen näkökulmaan.

Tämän väitöstutkimuksen jokaisessa artikkelissa on käytetty erilaisia diskurssi-analyttisen tutkimuksen metodologisia painotuksia ja metodeja kysymyksenasettelun mukaan. Tärkeimpänä asiana sosiaalisessa konstruktionismissa ja tutkimuksen punaisena lankana pidettiin Vivien Burrin (1995) esittämiä väitteitä, jotka yhdistävät konstruktionisteja. Burr (1995, 2) toteaa, että ”itsestään selvänä pidettyyn tietoon suhtaudutaan kriittisesti. Maailma on sosiaalisesti luotu, joten tieto syntyy sosiaalisissa prosesseissa. Käsitteet ovat historiallisesti ja kulttuurisesti muotoutuneita ja totuus on se, mikä ihmisten välisessä vuorovaikutuksessa totuudeksi tunnustetaan ja tunnustetaan.” Tässä tutkimuksessa tiedon ja sosiaalisen toiminnan ajatellaan kon-

struktionistiseen tapaan kuuluvan yhteen. Sillä, mikä hyväksytään totuudeksi missäkin sosiaalisessa kontekstissa, ajatellaan olevan vaikutuksia toimintaan. Tietoon ja siihen, mikä hyväksytään arvokkaaksi tiedoksi, sisältyy myös valtaa. Nämä edellä kuvatut periaatteet toimivat tutkimuksessa punaisena lankana, ja niiden pohjalta tehtiin metodiset valinnat, joita seuraavaksi esitellään.

### 3.2.1 Diskursiivinen näkökulma

Tarkastellakseni yksityiskohtaisesti niitä vuorovaikutustilanteita, joissa ammattilaiset rakentavat todellisuutta, olen valinnut diskursiivisen näkökulman. Diskurssianalyysi on hyvin monin eri tavoin ymmärretty ja tulkittu tutkimusmenetelmä (Jokinen, Juhila & Suoninen, 2016; Wood & Kroger, 2000), joka sallii erilaisia sovelluksia ja painotuksia. Ennen painotusten valintaa diskursiivinen näkökulma kuitenkin rakentuu tiettyille teoreettisille lähtöoletuksille. Tässä väitöstutkimuksessa painopistealueet hie-man vaihtelevat artikkeleiden kysymyksenasettelujen mukaan, mutta lähtökohtana on korostaa erityisesti oletusta kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta, oletusta merkityksellisen toiminnan kontekstisidonnaisuudesta sekä kielenkäytön seurauksia tuottavasta luonteesta.

Kielenkäytön sosiaalista todellisuutta rakentavasta luonteesta on tutkittu tässä väitöstutkimuksessa sitä, millaisia merkityksiä ammattilaiset yhteistyölle rakentavat sekä millaisia puhetapoja kouluun ja esiopetukseen liitettiin (Karila & Rantavuori, 2014). Koulun ja esiopetuksen käsitteitä ei otettu itsestään selvinä, vaan analysoitiin sitä, millaisia merkityksiä ammattilaiset antoivat instituutioille. Diskurssianalyysin avulla tuotiin esiin ja tehtiin näkyväksi niitä konstruktioita, joita instituutioihin liitettiin. Kouluun ja esiopetukseen liitettyjä merkityksiä analysoitiin suhteessa toisiinsa, mikä liittyy kielen jäsentämiseen sosiaalisesti jaettuihin merkityssystemeihin. Tutkija oli kiinnostunut niistä kulttuurisista puhetavoista, joita kouluun ja esiopetukseen liitettiin, sekä siitä, miten puhetavat tuotettiin, milloin ja miten niihin liittyviä määrittelyjä tuotiin keskusteluihin sekä mitä määrittelyillä tehtiin.

Merkitykset rakentuvat osana sosiaalisia käytäntöjä (Jokinen ym., 2016; Parker, 1992, Potter & Wetherell, 1987). Tässä tutkimuksessa merkityksellistämisen tavat rakentuivat luotaessa uusia ammatillisia käytäntöjä, sillä ammattilaiset olivat uuden yhteistyön alussa, jossa ei vielä ollut olemassa olevia käytäntöjä. Tutkimuksen tuloksia raportoidessa kiinnitettiin huomiota siihen, että kirjoitettu kieli ei ole todellisuuden kuvausta, vaan sosiaalinen todellisuus nähtiin sekä analyysin kohteena että tuotteena (Dant, 1991; Wetherell & Potter, 1992). Taulukossa 5 kuvataan tiivistetysti kunkin

artikkelin analyysin sisällöt, tehtävät ja metodit. Analyysin yksityiskohtainen eteneminen kuvataan taulukon jälkeen.

**Taulukko 5.** Aineiston analyysiprosessit artikkeleittain

	Analyysin sisältö	Analyysin tehtävä	Metodi
I.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Luokiteltiin kulttuurisesti rakentuneita ajattelutapoja esiopetuksesta ja koulusta</li> <li>2. Analysoitiin ammattilaisten puheessa ilmeneviä sosiaalisia konstruktioita liittyen esiopetuksen ja koulun instituutioihin</li> <li>3. Rajavyöhyketoiminta luokiteltiin kolmeen diskursiiviseen kehykseen</li> </ol>	<p>Millaisia historiallis-kulttuurisesti rakentuneita ajattelutapoja ammattilaiset toivat rajavyöhykkeelle</p>	<p>Diskursiiviset kehykset (Goffman, 1986)</p>
II.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Kategorisoitiin episodit: Millaisia asioita pidettiin normaalina tai hyväksyttynä esiopetukseen ja koulun liittyen, sekä millaisia asioita ei hyväksytty.</li> <li>2. Analysoitiin argumentaatiota puheessa ja tunnistettiin tilanteet, jossa nousi esiin esteitä tai resursseja relationaaliselle asiantuntijuudelle.</li> <li>3. Esteistä ja resursseista tunnistettiin ulottuvuudet aika, tilat ja tieto. Ulottuvuuksia analysoitiin käsitteiden kulttuuristen käsikirjoitusten avulla.</li> </ol>	<p>Ymmärtää, millaisia esteitä ja mahdollisuuksia vaihtelevat kulttuuriset ajattelutavat tuottivat relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle</p>	<p>Kulttuuriset käsikirjoitukset, argumentaatio puheessa, retoriset keinot</p>
III.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tunnistettiin episodit, joissa ongelmatilanteita</li> <li>2. Analysoitiin niissä olevia kielellisiä piirteitä, muodostettaessa diskursseja kiinnitettiin huomiota ammattilaisten toimintaan ja ilmaisiin, sosiaaliseen kontekstiin, kulttuuriseen kontekstiin ja responsiivisuuteen ongelmille</li> <li>3. Analysoitiin diskursseja suhteessa ammattilaisten resursseihin ratkaista ongelmia</li> </ol>	<p>Ymmärtää, millaiset diskurssit kehystävät ongelmanratkaisutilanteita moniammatillisissa keskusteluissa</p>	<p>Diskurssit</p>
IV.	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Analysoitiin tapaustutkimuksen näkökulmasta koulu-esiopetusyksiköt erillään: Litteroiduista keskusteluista tunnistettiin osateemoja, joissa näkyi kehittyminen</li> <li>2. Osateemoja analysoitiin suhteessa ammattilaisten resursseihin työskennellä relationaalisesti (tulkinat projektin tarkoituksesta, sensitiivisyys toisten asiantuntijuudelle ja tiedolle, kapasiteetti jakaa tietoa ja asiantuntijuutta päätöksentekotilanteissa)</li> <li>3. Analysoitiin osateemoja rinnakkain käsitteiden relationaalinen asiantuntijuus ja yhteinen tieto (Edwards, 2010; Duhn ym. 2016) kanssa</li> <li>4. Kokonaiskuvan jälkeen tunnistettiin kaksi organisaationaalista narratiivia, sekä haasteita ja mahdollisuuksia relationaalisen asiantuntijuuden kehittymiselle</li> </ol>	<p>Tunnistaa organisaationaaliset ulottuvuudet relationaalisen asiantuntijuuden kehittymisen prosessissa</p>	<p>Organisaationaaliset narratiivit, tapaustutkimukset</p>

Ensimmäisen artikkelin (Karila & Rantavuori, 2014) aiheena olivat diskursiiviset kehykset rajavyöhyketoiminnassa. Artikkelissa I analysoitiin, millaisia kulttuurisesti rakentuneita ajattelutapoja ammattilaiset toivat instituutioista rajavyöhykkeelle. Tutkimuskysymys oli: Miten ammattilaiset luovat uudenlaista toimintaa esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä? Analyysimenetelminä olivat diskursiivinen näkökulma (Potter & Wetherell, 1987; Wood & Kroger, 2000), ammatilliset diskurssit sekä diskursiivisesti rakentuneet kehykset (vrt. Goffman, 1986) keskusteluissa.

Aineistossa oli mukana videoiden lisäksi alkukartoituskyselyn aineisto ja päiväkirjat. Ensimmäisessä analyysivaiheessa luokiteltiin kulttuurisesti rakentuneita ajattelutapoja koulusta ja esiopetuksesta alkukartoitusten vastauksissa. Analysointi toteutettiin Atlas.TI-ohjelman avulla, jossa kiinnitettiin huomiota kouluun ja esiopetukseen liittyvään tekstiin sekä jaoteltiin niitä käyttäen koodausta apuna aineistonhallinnassa. Esiopetukseen ja kouluun liittyvää tekstiä analysoitiin yksityiskohtaisesti ja koodit nimettiin ja luokiteltiin käytäntöihin, pedagogisiin valintoihin, oppimisympäristöihin, tiloihin sekä suunnittelukulttuureihin. Näistä koodeista muodostetut koodiperheet jaoteltiin esiopetuksen ja koulun yhteisiin asioihin ja eroavaisuuksiin.

Ensimmäisen artikkelin toisessa analysointivaiheessa tutkittiin, miten ammattilaiset tuottivat puheessaan diskursiivisesti rakentuneita sosiaalisia konstruktioita, jotka liittyivät esiopetuksen ja koulun instituutioihin. Nämä diskursiivisesti rakentuneet kehykset (vrt. Goffman, 1986) kuvasivat, millaisia institutionaalisia ja ammatillisia resursseja oli tuotu rajavyöhykkeelle. Kolmannessa analyysivaiheessa rajavyöhyketoiminta ja relationaalinen toimijuus luokiteltiin kolmeen diskursiiviseen kehykseen (vrt. Goffman, 1986), jotka nimettiin aloitteentekokehykseksi, konsensuskehykseksi ja yhteistyökehykseksi. Kehyksen käsite auttoi ymmärtämään, miten toiminta on tilanteesta riippuvaa ja rakentuu sekä yksilöiden ajattelutavoista että tietystä yhteisestä toiminnasta. Diskursiiviset kehykset kuvaavat subjektiivista kokemusta, jolla käynnissä olevaa tilannetta ja toimintaa tulkitaan. Toimintaa voidaan lisäksi tulkita usean eri kehyksen kautta; tutkimuksessa huomattiin, että toimintaa voidaan tulkita institutionaalisten tilojen kehyksessä. Toiminta tulkitaan erilaiseksi sen perusteella, millaisessa institutionaalisessa tilassa se tapahtuu.

Aloitteentekokehyks oli tuotettu puheessa ehdotuksin uusista ideoista ja kysymyksin. Aloitteentekokehyksen analyysissa tunnistettiin halu ottaa toisten ideat huomioon ja antaa puheessa ideoille tilaa. Konsensuskehys puolestaan kuvaa sensitiivistä ja yhteiseen ymmärrykseen pyrkivää vuorovaikutuksen tapaa, joka tunnistettiin keskustelunkulussa. Aineiston analyysissa tämä näkyi puheessa esimerkiksi silloin, kun ammattilaiset käyttivät sellaista pedagogista käsitettä, joka oli omassa instituutiossa tuttu.

Ammattilaiset halusivat selvittää ja varmistaa, että myös toisen instituution ammattilaiset ymmärtävät käsitteen merkityksen samalla tavalla. He rakensivat yhteistä pedagogista kieltä ja ymmärrystä konsensuskehyksessä.

Yhtenä esimerkkinä yhteisen pedagogisen käsitteen rakentamisesta oli oppiaineiden integroinnin käsite, jota avattiin keskustelussa yhteisesti. Konsensuskehyksessä rakennettiin yhteistä ymmärrystä ja saavutettiin kompromisseja päätöksentekotilanteissa. Yhtenä kehyksenä tunnistettiin yhteistyön kehys. Yhteistyön diskursiivinen kehys rakentui ”jaetun objektin puheesta”, jossa lapsi kuvattiin yhteisenä toiminnan kohteena, sekä arviointipuheesta, jossa tehtyä yhteistyötä arvioitiin ja refleктоitiin yhdessä. Tämän ensimmäisen (I) artikkelin analyysi antoi arvokasta tietoa instituutioiden resursseista sekä siitä, millaisista kehyksistä ammattilaiset tulkitsevat rajavyöhyketoimintaa.

Jokinen ja kollegat (2016) ovat tarkastelleet erilaisia määritelmiä diskursseille ja todenneet, että joskus ne määritellään kuten merkityssysteemit (Foucault, 1986; Jokinen & Juhila, 1991a; Parker, 1992) ja toisaalta ne ovat lähellä samaa merkitystä kuin tulkintarepertuaarit (Gilpert & Mulkay, 1984; Potter & Wetherell, 1987). Tässä tutkimuksessa käytän Jokisen ja kollegoiden (2016, 34) määritelmää diskursseista: ne ovat ”verrattain eheitä säännönmukaisia merkityssuhteiden systeemejä, jotka rakentuvat sosiaalisissa käytännöissä ja samalla rakentavat sosiaalista todellisuutta”. Diskurssin käsite sopii hyvin tutkimuksiin, joissa tarkastellaan institutionaalisia sosiaalisia käytäntöjä. Tutkijana mielenkiintoni kohdistuu lisäksi diskurssien välisiin suhteisiin sekä siihen, millaisia valtasuhteita niissä esiintyy.

Tämän väitöstutkimuksen analyysissa diskurssin käsite liittyy vahvimmin kolmannen (III) artikkeliin (Rantavuori, 2018) nimeltään Diskurssit rajavyöhyketoiminnan ongelmanratkaisutilanteissa. Artikkelissa (III) analysoitiin diskurssien avulla ongelmanratkaisun tilanteita moniammatillisissa keskusteluissa. Diskurssit analysoitiin suhteessa keskusteluprosessiin. Keskeisin piirre oli puheen ja kielen toiminnallisuus. Analysoimalla kielellisiä piirteitä oli mahdollista tunnistaa, miten kielenkäytöllä oli vaikutuksia toimintaan. Tätä refleктоitiin ammattilaisten tulkinnassa ja käytänteissä. Tutkimuksessa analysoitiin, mistä puhuttiin ja miten siitä puhuttiin suhteessa diskursseihin. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa litteroituja videoaineistoja luettiin huolellisesti läpi ja tunnistettiin tilanteet, joissa esiintyi ongelmanratkaisua. Ongelmanratkaisutilanteet koodattiin episodeiksi Atlas.TI-ohjelmaa käyttäen. Toisessa vaiheessa analysoitiin ja kuvailtiin episodit, joissa ongelmanratkaisua oli. Kuvailemalla ongelmanratkaisutilanteiden episodit saatiin kokonaiskuva niistä tilanteista, joissa ongelmanratkaisukeskustelut käytiin. Kolmannessa analyysivaiheessa luettiin ja observoi-

tiin, millaista kieltä ongelmanratkaisutilanteissa käytettiin, sekä muodostettiin diskurssit. Analyysin tavoitteena oli tunnistaa yleiset piirteet kielestä, jota ongelmanratkaisuepisodeissa käytettiin. Diskurssien rakentamisessa tarkkailtiin seuraavia asioita: ammattilaisten toiminta ja kielellinen ilmaisu (kielelliset piirteet), sosiaalinen konteksti (vuorovaikutus), kulttuurinen konteksti (erilaiset kulttuurit) sekä responsiivisuus ongelmille (ammattilaisten resurssit ratkaista ongelmia). Neljännessä analyysivaiheessa diskurssit analysoitiin ja kuvattiin käyttäen kategorioita sisältö, kielelliset piirteet sekä diskurssien tehtävät. Tämän tavoitteena oli saada yleinen kuva diskurkseista. Viimeisessä eli viidennessä analyysivaiheessa diskurssit analysoitiin suhteessa ammattilaisten resursseihin ratkaista ongelmia. Tämän tavoitteena oli ymmärtää, miten diskurssit ja merkitykset ovat laajemmin yhteydessä ongelmien ratkaisun ilmiöön.

### 3.2.2 Retorinen analyysi ja argumentaation tutkimus

Toisessa artikkelissa (II) (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019), nimeltään Siirtymäkäytännöt relationaalisen asiantuntijuuden kehittymisen areenana, analysoitiin kulttuurisia ajattelutapoja ja sitä, millaisia esteitä ja mahdollisuuksia ne tuottivat relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle. Kulttuurisia ajattelutapoja analysoitiin käyttämällä kulttuurisen käsikirjoituksen käsitettä (Gutierrez ym., 1995). Tutkijana minun oli oltaava tarkkana, etten huomaamattani uusintanut olemassa olevia käsitteistöjä tai kategorioita, joita jo kouluun tai esiopetukseen liitetään. Olen itse työelämässäni osana oman kouluyhteisöni työkulttuuria ja elän silloin etäisesti sen kulttuurin sisällä, jota tutkitaan (Jokinen ym., 2016; Wetherell & Potter, 1992). Varsin stereotyyppisenä nousseet puhuvat instituutioiden tehtävistä ja resursseista tunnistettiin tutkimuksessa, ja tämä oli tärkeää kirjoittaa tutkimustuloksissa reflektoiden esiin. Jokinen ja kollegat (2016, 31) toteavatkin, miten tutkijan on tärkeää reflektoida ja tunnistaa entuudestaan tuttuja kategorioita. Tutkijana tunnistan oman positioni tutkittavan kulttuurin sisällä toimiessani vastaavanlaisessa koulukulttuurissa vain eri yksikössä, mutta tämä osaltaan auttoi minua tunnistamaan instituutioihin liittyviä stereotyyppisiä puhetapoja sekä kyseenalaistamaan niitä pohdinnoissa. Osana tutkimustehtävää oli analysoida, millaisia kulttuurisia ajattelutapoja ammattilaiset tuottavat, joten aineistolle oltiin analyysissa kuitenkin avoimia.

Toisessa artikkelissa käytettiin kulttuuristen käsikirjoitusten rinnalla retorista analyysia (Rantavuori, Karila & Kupila, 2019). Artikkelissa (II) tarkasteltiin kulttuurisia käsikirjoituksia ja niihin liittyviä vakuuttelun ja suostuttelun keinoja ammattilaisten välillä. Retoriikkaa argumentaation näkökulmasta ovat tehneet tunnetuksi erityisesti

Aro (1999), Billig (1987), Jokinen (2016), Perelman (1996) ja Summa (1995). Retoriikan tutkimuksessa yleisösuhte on erityisen tärkeä näkökulma, sillä retorisisessa analyysissä tarkastellaan, miten yleisöä pyritään saamaan vakuuttuneeksi puheessa (ks. Jokinen, 2016). Retorisessa argumentoinnissa ei ole lopullista päätöstä, sillä siinä vastaukset jäävät aina avoimeksi ja retorisen argumentoinnin vastakkaiset väitteet voivat olla yhtä järkeviä. Avoimuuteen kuuluu se, että samalla kun pyritään vahvistamaan omaa väitettä, hiljennetään tai vaiennetaan vastakkaista väitettä tai kilpailevia väitteitä (Jokinen, 2016; Billig, 1987). Perelman (1996) edustaa uutta retoriikkaa, jossa ollaan perehtyneitä argumentaatioissa käytettäviin keinoihin. Diskurssianalyttinen painotus retoriikan tutkimuksessa näkyy siinä, että tutkitaan retorisia keinoja osana kulttuuristen merkitysten tuottamista ja ihmisten välistä vuorovaikutusta (Jokinen, 2016, 261). Toisessa artikkelissa diskurssianalyttinen painotus näkyi niissä retorisisissa keinoissa, joilla ammattilaiset pyrkivät keskusteluissa vakuuttamaan toisesta instituutiosta tulevia ammattilaisia. He käyttivät retorisia keinoja oman instituutiossa kulttuurisille merkityksille perustuvia tapoja toimia. Kielenkäytön vakuuttavuuden tarkastelu toi erittäin tärkeän lisänäkökulman ammattilaisten rajavyöhyketoiminnan tarkasteluun.

Lähtökohtana ei ollut ainoastaan tunnistaa, millaisia retorisia keinoja on käytetty, vaan tarkastella retoriikkaa ”ihmisten välisenä kommunikaationa argumentaatioissa ja merkitysten tuottamista kielellisissä prosesseissa siitä näkökulmasta, miten jotkin todellisuuden versiot pyrittiin saamaan vakuuttaviksi ja kannatettaviksi ja kuinka kuulijat pyrittiin saamaan sitoutumaan niihin” (Jokinen, 2016, 338). Ensimmäisessä analyysivaiheessa kaikki episodit kategorisoitiin ja koodattiin Atlas.TI-ohjelmaa käyttäen. Kategorisoinnissa kiinnitettiin huomiota siihen, miten ammattilaiset puhuivat koulusta ja esiopetuksesta: millaisia asioita pidettiin normaaleina koulun ja esiopetuksen yhteydessä tai millaisia asioita ei hyväksytty. Episodien kategorioiden tunnistamisen jälkeen analysoitiin argumentaatiota puheessa. Toisessa analyysivaiheessa tunnistettiin moniammatillisissa keskusteluissa tilanteita, joissa nousi esiin esteitä ja resursseja relationaaliselle asiantuntijuudelle. Esteistä ja resursseista tunnistettiin kolme ulottuvuutta: aika, fyysiset tilat ja tieto. Näitä ulottuvuuksia analysoitiin kulttuurisen käsikirjoituksen käsitteiden kautta.

Analysoimalla kulttuurisia käsikirjoituksia keskusteluissa saatiin tietoa siitä, miten kulttuuriset kontekstit ovat vuorovaikutuksessa keskenään ja miten ne säätelevät kasvattajien keskinäistä vuorovaikutusta kouluun siirtymän kontekstissa. Tällä analyysimenetelmällä saatiin arvokasta tietoa niistä relationaalisen asiantuntijuuden muodostumisen esteistä, jotka ilmenivät vuorovaikutustilanteissa. Tutkimuksissa on korostettu eri kasvatus- ja koulutusinstituutioiden toimijoiden vuorovaikutuksen ja suhteiden



den tutkimisen tärkeyttä (Soini ym., 2013). Argumentaatiopuhetta analysoimalla saatiin arvokasta lisätietoa siitä, millaisia tapoja ja puhetta käytettiin argumentaationa erilaisissa esi- ja alkuopetuksen vuorovaikutustilanteissa.

### 3.2.3 Organisaationaaliset narratiivit ja tutkimusasetelma

Neljäs artikkeli (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017) on nimeltään Relationaalinen asiantuntijuus esiopetuksesta kouluun siirtymässä. Artikkelissa hyödynnettiin organisaationaalisten narratiivien (Edwards & Thompson, 2013) käsitettä analyysissa. Tapaustutkimuksen näkökulmasta analysoitiin relationaalista asiantuntijuutta ja sen muotoutumista organisaationaalisen tasolla. Tässä väitöstutkimuksessa organisaationaalinen taso tarkoittaa niitä koulujen ja esiopetusten yksiköitä, joissa joustavaa esi- ja alkuopetusta paikallisesti toteutettiin. Autenttiset tilanteet ja videoidut moniammatilliset keskustelut esiopetuksen ja koulun yhteistyöstä muodostivat aineiston, josta saattoi tutkia relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteita ja dynamiikkaa kahden instituution rajavyöhykkeellä. Erityisesti kiinnostuksen kohteena oli se, millaisia organisaationaalisia ja ammatillisia ulottuvuuksia tunnistettiin yhteistyössä relationaalisen asiantuntijuuden rakentuessa. Organisaationaaliset narratiivit on määritelty sellaisiksi, että ne ovat ”osallistujien tekemiä ja uudelleenmuokkaamia silloin kun he yrittävät yhdessä rakentaa merkityksiä muuttuvissa työkäytäntöjen tilanteissa. Narratiivinen työkalu tuo yhteen kollektiivisen ja luovan vision tulevaisuudesta, joka muokkaa nykyisyyttä.” (Edwards & Thompson, 2013, 1.)

Punaisena lankana koko tutkimuksessa huomioitiin lisäksi kontekstuaalisuus. Erityisesti tässä tutkimuksessa tarkasteltiin vuorovaikutuskontekstia sekä kulttuurista kontekstia. Tämä tarkoitti analyysissa sitä, että toimintaa tarkasteltiin huomioimalla vuorovaikutuksen ominaisuudet. Videoaineistojen analyysissa se tarkoitti keskustelujen kulun analysointia. Tässä tutkimuksessa oli keskeisenä tavoitteena analysoida sitä, miten ja millaiseksi sosiaalinen todellisuus ammattilaisten puheessa todentuu.

Tutkimuksen tavoitteet osatutkimuksittain ja metodologiset lähtökohdat on kuvattu tiivistettynä taulukossa 6.

Taulukko 6. Tutkimusasetelma

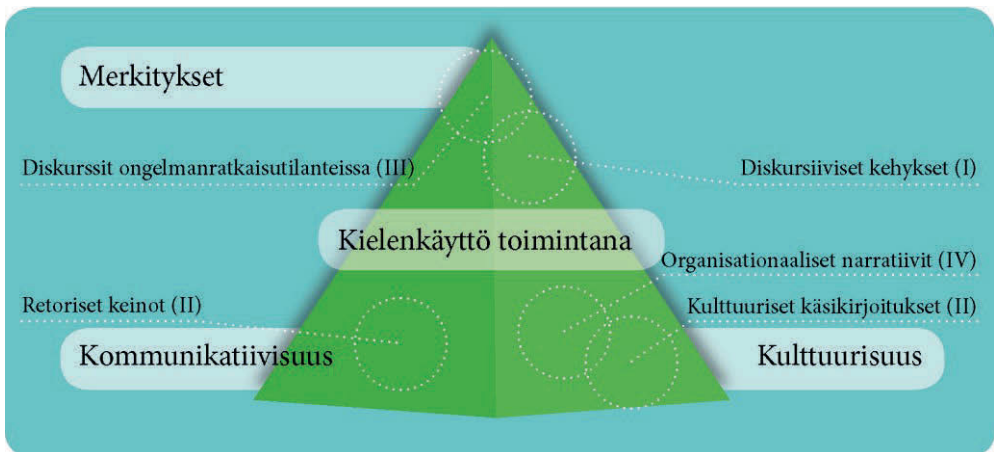
	Tavoite	Osallistujat	Aineisto	Metodologia ja analyysi
Artikkeli 1	Ymmärtää, miten ammattilaiset luovat uutta toimintaa rajavyöhykkeellä	Kaikki ammattilaiset n=19	Videot, päiväkirjat, alkukartoitus	<u>Diskursiivinen näkökulma</u> <i>diskursiiviset kehukset</i>
Artikkeli 2	Ymmärtää, millaisia resursseja ja esteitä moniammatilliset tapaamiset luovat relationaaliselle asiantuntijuudelle	Tapaus 1 ammattilaiset n=14	Videot, alkukartoitus	<u>Diskursiivinen näkökulma, retorinen diskurssianalyysi argumentaatiopuheessa</u> <i>kulttuuriset käsitteelliset keinoet</i> <i>retoriset keinot</i>
Artikkeli 3	Ymmärtää, millaiset diskurssit kehystävät ongelmanratkaisua esi- ja alkuopetuksen moniammatillisissa keskusteluissa	Kaikki ammattilaiset n= 19	Videot	<u>Diskurssianalyysi</u> <i>diskurssit ongelmanratkaisutilanteissa</i>
Artikkeli 4	Ymmärtää, millaisia ammatillisia ja organisatorisia tekijöitä voidaan tunnistaa relationaalisen asiantuntijuuden kehittämisessä	Kaikki ammattilaiset n= 19	Videot	<u>Tapaustutkimus</u> <i>organisaationaaliset narratiivit</i>

Videokuvatut keskustelut analysoitiin diskursiivisesta näkökulmasta erilaisin menetelmin. Analyysimenetelmien valinnoissa huomioitiin väitöstutkimuksen kokonaisuus sekä se, mistä näkökulmasta tutkittavaa ilmiötä haluttiin kussakin artikkelissa lähestyä. Kaikissa osatutkimuksissa hyödynnettiin Atlas.TI-analysointiohjelmaa aineiston luokittelussa ja kategorisoinnissa, koodauksessa sekä kokonaisuudessaan aineistonhallinnassa. Tutkimustehtävän kannalta merkitykselliset litteroidut tekstikatkelmat valittiin, merkittiin ja nimettiin Atlas.TI-ohjelmalla, mikä lisää tutkimuksen läpinäkyvyyttä. Kussakin artikkelissa analyysiprosessi ja metodiset valinnat rakentuvat tutkimusongelman ja tutkimuskysymysten jälkeen.

### 3.2.4 Tutkimuksen metodologinen kartta ja pohdinta

Tässä tutkimuksessa valitut erilaiset metodiset painotukset diskurssianalyysin tutkimuksen ytimessä mahdollistivat tutkittavan ilmiön moniulotteisen ymmärryksen kahden erilaisen instituution rajavyöhykkeellä. Artikkeleiden metodiset painotukset auttoivat ymmärtämään kulttuurisia merkityksiä ja niiden muuntumista, pysymistä yllä tai rakentumista ammattilaisten välisessä vuorovaikutuksessa rajavyöhyketoiminnassa. Tutkimuksen metodologisessa kartassa olen käyttänyt pohjana Jokisen ja Juhilan (2016, 268) diskurssianalyysin kolmiota, jossa kolmion kärjissä ovat merkitykset, kommunikatiivisuus ja kulttuurisuus. Diskurssianalyttisessä tutkimuksessa tukeudutaan kaikkiin kolmion kärjissä oleviin osa-alueisiin. Kärkien ajatellaan olevan toisiinsa kietoutuneita, ja eri osa-alueiden huomiointi auttaa tuottamaan kokonaisvaltaisen kuvan sosiaalisesta todellisuudesta (Berger & Luckmann, 1994; Jokinen ym., 2016). Diskurssianalyysin kenttä ei ole kuitenkaan yhtenäinen, vaan sille ovat tyypillistä erilaiset painotukset ja ratkaisut, jotka ovat tässäkin tutkimuksessa painottuneet pragmatistisen tradition mukaisesti artikkeleiden tutkimusongelmien ja tutkimuskysymysten kautta. Kuviossa 1 esitettyyn diskurssianalyysin tutkimuksen kolmioon on asemoitu tässä tutkimuksessa käytetyt metodiset painotukset artikkeleittain (I–IV), ja niiden hienovaraiset painotuserot täydentävät kolmion kärkien välisiä suhteita.

**Kuvio 1.** Artikkeleiden metodiset painotukset diskurssianalyysin kolmiossa (Jokinen ym., 2016, 268)



Ensimmäisessä artikkelissa (I) käytetyt diskursiiviset kehykset (Goffmann, 1986) sijoittuvat diskurssianalyysin kolmiossa merkitykset-kärjen läheisyyteen, sillä kehysanalyysejä pidetään merkityssystemien rinnakkaiskäsitteenä. Ensimmäisessä artikkelissa

käyttämämme analyysi oli sekoitus Goffmannin (1986) kehysanalyysia sekä Potterin ja Wetherellin (1987) tulkintarepertuaareja. Instituutioiden käytäntöjen tutkimisessa käytetyssä kehysanalyysissä tulkitaan, miten instituutioiden toiminnasta voidaan jäsentää erilaisia kehyksiä. Artikkeleissa tutkittiin, millaisia diskursiivisesti tuotettuja sosiaalisia konstruktioita ammattilaiset tuottivat esiopetuksen ja koulun instituutioista. Tämä lisäsi ymmärrystä siitä, millaisia resursseja ammattilaiset toivat mukanaan rajavyöhykkeelle. Diskursiivisten kehysten avulla jäsensimme rajavyöhyketoimintaa ja ymmärsimme, miten ammattilaiset tulkitsevat yhteistyötilanteita. Tutkimuksessa nousi esiin, miten kulttuurisilla ajattelutavoilla oli merkitystä rajavyöhyketoiminnalle.

Toisessa artikkelissa (II) valittiin metodiseksi työkaluksi kulttuuriset käsikirjoitukset (Gutierrez, Rymes & Larson, 1995). Ne auttoivat tunnistamaan kulttuurisia arvoja, uskomuksia ja olettamuksia, joita esiopetuksen ja koulun kulttuurista kävi ilmi moniammatillisissa keskusteluissa. Kulttuuriset käsikirjoitukset toimivat analyysin kehystäjänä, joten diskurssianalyttinen tutkimus sidottiin osaksi kulttuurisuutta. Kulttuurisuuteen diskurssianalyysissä kuuluu ajatus siitä, että kulttuurista kontekstia ei ajatella selittäväksi kehykseksi, vaan se on avoin erilaisille tulkinnoille, ja kulttuurin muotoutuminen on keskeinen kohde ja analyysin tulos (Jokinen ym., 2016; Wetherell & Potter, 1992). Analyysissä on otettu huomioon kontekstualisointi, jossa vuorovai-  
kutustilanteissa kohtaavat kaksi erilaista kulttuuria. Koulun ja esiopetuksen instituutioiden historiallisesti muotoutuneet erilaiset tehtävät, ajattelutavat ja toimintatavat tulivat näkyviin kulttuurisissa käsikirjoituksissa. Diskurssianalyysille ominaisesti aineistoa tutkittiin avoimesti, ja tapahtumia analysoitiin välttämällä päätelmiä ulkopuolisista kulttuurisista jäsenyksistä käsin.

Toisen artikkelin (II) metodologisissa valinnoissa liikuttiin diskurssianalyysin kolmiossa kulttuurisuuden lisäksi kommunikatiivisuuden kärjessä, sillä analysoinnissa käytettiin retoristen keinojen ja argumentaation analyysia tarkasteltaessa ammattilaisten välistä kommunikaatiota. Analysoitaessa kielenkäytön vakuuttavuuden rakentamista yhdistettiin kulttuuristen käsikirjoitusten ja retoriikan analyysia, jolloin saatiin kokonaiskuva kulttuuristen ajattelutapojen yhteydestä argumentointipuheeseen. Tällä menetelmällä saatiin tietoa siitä, miten eri tavoin instituutiot, asiantuntijat ja tietämisen tavat olivat positioituneet keskusteluissa ja miten kulttuurisia ajattelutapoja käytettiin retorisisina keinoina keskusteluissa. Toisessa artikkelissa (II) saatiin arvokasta tietoa siitä, millaisia esteitä relationaaliselle asiantuntijuudelle muodostuu, kun kaikkien tieto ei pääse esiin. Tietoa hiljennettiin kulttuurisia ajattelutapoja retorisisina keinoina käyttäen. Kulttuuristen käsikirjoitusten ja retoristen keinojen yhdistäminen metodologisissa valinnoissa osoittautui erinomaiseksi ratkaisuksi, jolla saatiin

hyödyllistä tietoa kulttuuristen ajattelutapojen merkityksistä moniammatillisissa keskusteluissa ja kokonaiskuvaa instituutioiden epätasaisista positioinneista. Toisen artikkelin metodologiset valinnat tuottivat arvokasta tietoa niistä esteistä, joita kahden erilaisen kulttuurin rajavyöhyketoiminnassa ilmeni.

Kolmannessa artikkelissa (III) haluttiin päästä syvemmälle niihin tilanteisiin, joissa ongelmista keskusteltiin. Tutkimuksessa haluttiin saada ymmärrystä ongelmanratkaisutilanteista, joten puheessa tuotettujen merkitysten yksityiskohtainen analysointi oli tärkeää. Metodisessa valinnassa päädyttiin tarkastelemaan ammatillisia diskursseja (Potter & Wetherell, 1987). Diskurssit käsitteellistettiin merkityssysteemiin, jotka sijoittuvat aiemmin kuviossa 1 kuvatussa diskurssianalyysin kolmiossa lähelle merkityksen kärkeä. Diskurssien avulla analysoitiin ongelmanratkaisutilanteita: mitä ja miten niissä puhuttiin. Myöhemmässä vaiheessa analysoitiin diskurssien suhdetta toisiinsa. Näin saatiin tietoa siitä, miten diskurssit ja merkitykset liittyivät kokonaisvaltaisesti ongelmanratkaisun ilmiöön.

Viimeisen artikkelin (IV) tavoitteena oli muodostaa kokonaiskuva organisaatiotodalla tutkittavasta ilmiöstä. Valitsimme tapaustutkimuksen näkökulman, jossa tarkasteltiin kokonaiskuvaa relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisesta kussakin organisaatioyksikössä. Organisationaaliset narratiivit muodostuvat osallistujien kautta, kun he yhdessä yrittävät rakentaa merkityksiä muuttuvissa työkäytänteiden maailmoissa (Edwards & Thompson, 2013). Analyysivaiheessa kiinnitettiin huomiota siihen, millaisia osateemoja kullekin organisaatiolle rakentui. Myöhemmin analyysin edetessä pohdittiin, miksi toisessa tapauksessa relationaalinen asiantuntijuus onnistuttiin saavuttamaan ja miksi toisessa sille rakentui esteitä. Lopuksi aineistoa analysoitaessa muodostui kokonaiskuva kahdesta erilaisesta organisationaalista narratiivista. Organisationaaliset narratiivit sijoittuvat aiemmin kuviossa 1 esitetystä diskurssianalyysin kolmiossa merkityksen kärjen lähelle, sillä niiden muotoutumisessa analysoitiin sitä, miten ”ammattilaiset rakensivat merkityksiä” (Edwards & Thompson, 2013, 1). Tapaustutkimuksessa oli tärkeää tunnistaa metodisen valinnan rajoitteet, sillä jokainen yhteisö on omanlaisensa sosiaalinen yksikkö, joten ei voida ajatella, että organisationaalisia narratiiveja voisi sellaisenaan siirtää. Toisaalta organisationaaliset narratiivit muodostivat tutkimuksen kokonaiskuvan tapauksista ja niissä ilmenevät kulttuurit tulivat niissä esiin. Kokonaiskuvan ansiosta oli mahdollista luoda sellaista tietoa, jota tarvitaan instituutioiden ja organisaatioiden välisessä rajavyöhyketoiminnassa. Tapaustutkimuksen tavoitteena on laajentaa ajattelutapoja päinvastoin kuin tilastollisessa ajattelutavassa, jossa tuloksia pyritään yleistämään (Yin, 2014).

Metodien moninaisuuden ansiosta saavutettiin väitöstutkimuksen kokonaisuudessa laaja ymmärrys tutkittavasta ilmiöstä. Metodiset painotukset olivat tiiviisti yhteydessä toisiinsa, ja kaikki metodiset painotukset olivat diskurssianalyysin kenttää kuvaavan kolmion sisällä. Metodiset painotukset oli huolellisen pohdinnan tuloksena valikoitu avaamaan juuri tutkimuskysymysten tavoitteita aineistosta. Tutkimuksen punainen lanka oli huolellisesti suunniteltu jo tutkimussuunnitelmavaiheessa ja tarkentui hieman metodisilla valinnoilla tutkimuksen edetessä.

## 4 TULOKSET

Tässä osiossa esitetään ensin kunkin artikkelin keskeisimmät tulokset tiivistettyinä, mutta ei enää toisteta yksittäisiä aineistoesimerkkejä, jotka ovat luettavissa kunkin artikkelin tulososioista erikseen. Lopuksi esitellään tutkimustulosten kokonaisuutta ja merkityksiä. Ensimmäisen artikkelin tuloksissa esiopetuksen ja alkuopetuksen rajoja tarkastellaan tiloina, joihin erilaiset institutionaaliset ja ammatilliset resurssit on tuotu yhteen. Tavoitteena on ymmärtää, millaisia kulttuuris-historiallisesti rakentuneita ajattelutapoja ammattilaiset toivat rajavyöhykkeelle. Lisäksi tutkimustuloksissa esitellään diskursiivisia kehyksiä, jotka ilmentävät rajavyöhyketoimintaa. Tuloksissa vastataan kysymykseen, millaisia uusia toiminnan muotoja luodaan esiopetuksen ja alkuopetuksen rajavyöhykkeellä. Toisessa artikkelissa tavoitteena oli ymmärtää, millaisia esteitä ja resursseja vaihtelevat kulttuuriset ajattelutavat tuottivat relationaaliselle asiantuntijuudelle. Esteistä ja resursseista tunnistettiin ulottuvuudet aika, tila ja tieto. Ulottuvuuksia analysoitiin kulttuuristen käsikirjoitusten avulla. Kolmannen artikkelin fokus on ongelmanratkaisutilanteiden diskursseissa, joista ilmenee ammattilaisten kapasiteetti ratkaista yhteisiä ongelmia. Viimeisessä artikkelisessa esitellään kahden eri tapauksen organisaationaaliset narratiivit. Tuloksissa vastataan kysymykseen, millaisia ammatillisia ja organisatorisia tekijöitä voidaan tunnistaa relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteissa ja dynamiikassa.

*Erilaiset resurssit, kulttuuriset käytännöt ja kompetenssit kontribuutiona siirtymävaiheen yhteistyölle*

Yhtenä tutkimuksen tavoitteena oli ymmärtää, millaisia uusia toiminnan muotoja luodaan esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä. Rajavyöhyketoimintaa tarkasteltiin analysoimalla, millaisia diskursiivisia kehyksiä ammattilaisten puheessa nousi esiin.

Tutkimuskysymys:

- I. Millaisia uusia toiminnan muotoja luodaan esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä?

Ammattilaisten aloittaessa uutta joustavaa esi- ja alkuopetuksen toimintamallia syksyllä 2012 heitä pyydettiin osallistumaan tähän tutkimukseen. Aineistonkeruu toteutettiin ajankohtana, jolloin ammattilaiset aloittivat uudenlaista joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintaa ja toteuttivat tämän aineistonkeruun aikana sitä yhden lukuvuoden ajan. Aineistonkeruun ajankohta oli otollinen tuottamaan hyvän aineiston tärkeästä vaiheesta, jolloin luotiin uudenlaisia toiminnan muotoja.

Ensimmäisen koulu-esiopetusyksikön tapauksen kaikki ammattilaiset eivät tunteet toisiaan ennestään eivätkä olleet tehneet aiemmin yhteistyötä toistensa kanssa. Mukana oli uusia työyhteisön jäseniä, jotka eivät olleet toimineet kyseisessä koulu-esiopetusyksikössä aiemmin. Toisen tapauksen ammattilaiset olivat tuttuja toisilleen ja olivat työskennelleet samassa rakennuksessa. He eivät olleet tehneet joustavan esi- ja alkuopetuksen kaltaista yhteistyötä aiemmin, vaikka yhteistyö oli heille muuten tuttua. Nämä lähtökohdat huomioon ottaen aineiston tapaukset olivat erilaisia, sillä kasvatus- ja opetusalan ammattilaisten väliset suhteet olivat historialtaan erilaisia.

Viikoittain yhteistyötä tekivät luokanopettajat, esiopettajat ja lastenhoitajat. Eri-tyisopettaja oli mukana satunnaisesti ja rehtori ja päiväkodin johtaja ainoastaan lukuvuoden alussa, keskellä ja lopussa seminaaritapaamisissa. Esiopetuksen ja koulun ammattilaiset tapasivat kerran viikossa, jolloin he suunnittelivat lapsille järjestettäviä joustavia oppimistuokioita ja keskustelivat niistä. Tätä luokanopettajan ja esiopettajien yhteistä suunnittelu-aikaa heillä oli noin tunti viikossa. Lasten kanssa toteutettavan joustavan esi- ja alkuopetuksen tuokioita heillä oli 4–6 tuntia viikossa. Suunnittelu-aika oli yleensä esiopetuksen lasten päivälevon kanssa samaan aikaan, minkä vuoksi lastenhoitaja ei voinut osallistua suunnitteluun. Lisäksi opettajilla ja hoitajilla oli lukuvuodessa neljä laajempaa seminaaritapaamista, johon osallistuivat opettajien ja lastenhoitajien lisäksi päiväkodin johtaja ja rehtori. Seminaareissa suunniteltiin lukuvuoden kokonaisuuden teemoja ja arvioitiin kulunutta lukukautta.

Ensimmäisessä artikkelissa tutkittiin, millaisia käytäntöjä ja ajattelutapoja esiopetuksen ja koulun ammattilaiset toivat rajavyöhykkeelle omista instituutioistaan. Molemmissa instituutioissa on oma toimintajärjestelmänsä, joissa kummassakin on omat merkityssystemit, prioriteetit, tarinat, aikataulut, käytännöt ja suunnittelukulttuurit. Laadukas yhteistyö toisesta instituutiosta tulevien ammattilaisten kanssa edellyttää Edwardsin (2011) mukaan toisten taustojen ja toimintakulttuurin ymmärtämistä. Tutkimuksessa analysoitiin ammattilaisten tuottamia kulttuurisia konstruktioita, joita he tuottivat eri instituutioiden – esiopetuksen ja koulun – työnkuvista. Tulokset osoittivat, että mielikuvat toisten työstä olivat aluksi stereotyyppisiä, mutta ne muuttuivat yhteistyövuoden aikana.



Tutkimuksessa esiopetuksen ja koulun rajat ovat tiloja, joissa eri instituutioiden (esiopetus ja koulu) ja ammattilaisten (luokanopettaja, esiopettaja, erityisopettaja, lastenhoitajat ja johtajat) resurssit on tuotu yhteen. Institutionaalsiin resursseihin kuuluivat suunnittelukulttuuri, institutionaaliset käytännöt, pedagogiset metodit ja oppimisympäristöt. Ammatillisiin resursseihin kuuluivat oppimisen, koulutuksen ja kasvatuksen asiantuntijuus, tieto ja osaaminen.

Tulokset osoittivat, että joustavan esi- ja alkuopetuksen alussa kulttuuriset konstruktiot esiopetuksen ja koulun ammattilaisten työnkuvista olivat ensimmäisessä tapauksessa miltei stereotyyppisiä. Luokanopettajan työtä koulussa kuvattiin alkukartoituksessa useimmiten ”yksintyöskentelyksi” ja esiopetuksen instituutiossa työnte-koä kuvattiin ”tiimityöksi”. Koulun työhön liitettiin ensimmäisessä tapauksessa kiire, ja opetussuunnitelman vaativat tavoitteet koulun puolella kuvattiin yhdeksi syyksi siihen, ettei esiopetuksen kanssa toteutettavaan yhteistyöhön haluttu käyttää liikaa aikaa.

Joustavan esi- ja alkuopetuksen henkilöstö osallistui suunnittelupäivään, jota kutsuttiin seminaariksi. Siihen osallistuivat opettajien ja lastenhoitajien lisäksi rehtori ja päiväkodin johtaja. Seminaarin keskusteluaineistosta analysoitiin diskursiivista pu-hetta, jossa määriteltiin, millaista resurssia ja millaisia käytäntöjä esiopetuksen ja alkuopetuksen ammattilaiset tuovat rajavyöhykkeelle. Keskustelussa nousi esiin, miten luokanopettajat ja esiopettajat ovat aiemminkin tottuneet tekemään yhteistyötä, mutta nyt uutena pürteenä on säännöllinen yhteissuunnittelu. Rehtori korosti, miten suunnittelu ja tekeminen yhdessä ovat eri asioita. Lisäksi rehtori kuvasi keskusteluissa, miten opettajat eivät ole instituution historiassa tottuneet siihen, että samassa luokahuoneessa on toinen opettaja, sillä koulussa on pitkät perinteet yksin opettamiseen. Esiopetuksen toimintakulttuurissa puolestaan yhteistyöhön ollaan tottuneempia, mutta keskusteluissa korostettiin, että tiimityötä on täytynyt yhdessä opetella. Esiopettajista puhuttiin työntekijöinä, jotka ovat tottuneet tiimityöhön.

Tulokset osoittivat, että ensimmäisessä tapauksessa opettajat pitivät yhdessä opettamista haasteena. Yhteistyön alussa ensimmäisessä tapauksessa, jossa ammattilaiset eivät olleet niin tuttuja toisilleen, korostettiin puheessa enemmän esiopetuksen ja koulun eroavaisuuksia kuin yhteisiä asioita. Toisessa tapauksessa eroavaisuuksia esiopettajien ja luokanopettajien välillä ei tuotettu niin jyrkkinä. Luokanopettaja ja esiopettaja olivat jo tottuneet tekemään yhteistyötä samassa rakennuksessa, ja heille toinen instituutio ja toisen työnkuva olivat tutumpia. Alkukartoituksessa luokanopettajan näkemys oli, ettei mikään koulun ja esiopetuksen eroavaisuus ole niin merkittävä, jotta se toisi eroavaisuuksia heidän työkuulttuurinsa.

Instituutioiden resursseista tuotiin esiin erilaiset pedagogiset painotukset. Yhteistyön alussa esiopetuksen pedagogiikkaan liitettiin vahvasti leikki, kun taas koulu kuvattiin paikkana, jossa on enemmän opettajajohtoista, opetussuunnitelman tavoitteisiin perustuvaa pedagogiikkaa. Tällaisia kulttuurisia konstruktioita tuotettiin tasapuolisesti kaikissa ammattiryhmissä ja molemmissa koulu-esiopetuyksiköissä. Ensimmäisen artikkelin tulokset, joissa oli analysoitu ammatillisessa puheessa ilmeneviä, esiopetuksen ja koulun instituutioihin liittyviä sosiaalisia konstruktioita, on kuvattu tiivistettyinä taulukossa 7.

**Taulukko 7.** Esiopetuksen ja kouluun liitetyt sosiaaliset konstruktiot

	Esiopetus	Koulu
<b>Suunnittelukulttuuri</b>	Tiimityö ja moniammatillinen yhteistyö	Itsenäinen työ ja päätöksenteko
<b>Käytännöt</b>	Jaetut tehtävät	Luokanopettajan vastuu oppilaan oppimisesta ja opettamisesta
<b>Pedagogiikka</b>	Lapsilähtöinen pedagogiikka, kuten leikki ja toiminnallisuus	Erilaiset pedagogiset menetit oppiaineittain ja opetussuunnitelman tavoitteista riippuen  Asiantuntijuus erityisopetuksessa ja oppimisen haasteiden tukemisessa  Oppimisen arvioinnin asiantuntijuus  Opettajajohtoinen pedagogiikka
<b>Oppimisympäristö</b>	Kodinomainen ympäristö  Pitkät ulkoiluaajat	Systemaattinen ympäristö: •Pulpetit tai omat paikat luokassa. •Oppiainekohtaiset luokkahuoneet musiikissa, liikunnassa, kuvataiteessa ja käsitöissä.  Lyhyet välitunnit oppituntien välissä

Taulukko 7 ja tulokset auttavat ymmärtämään, millaisista lähtökohdista yhteistyö aloitettiin ja millaisia ajattelutapoja ammatillaiset toivat mukanaan rajavyöhykkeelle. Taulukosta voidaan nähdä, että esiopetuksen ja koulun toimintakulttuurit tuotettiin stereotyyppisinä. Ne vahvistivat kulttuuris-historiallista ajattelutapaa, jossa esiope-

tuksen ja koulun instituutioita pidetään erilaisina toimintaympäristöinä pedagogiikaltaan, aikatauluiltaan, oppimisympäristöiltään, suunnittelukulttuureiltaan ja käytännöiltään.

Ammattilaiset loivat seminaaripäivänä yhteisen suunnitelman koko lukuvuodelle. Heidän tehtävänä oli kirjata se kaupungin hankkeen koordinaattorille palautettavaan suunnittelulomakkeeseen. Ammatilaiset saivat vapaasti suunnitella, miten toimintaa toteutetaan. He muotoilivat itse toiminnalleen tavoitteet. Kaupungin hankkeen koordinaattorit tai johtajat eivät ohjeistaneet tavoitteiden luomista, eikä yhteistyösuunnitelmaan velvoitettu tekemään korjauksia tai täydennyksiä myöhemmin. Ainoastaan lomake ohjasi raportointia ja keskustelua. Lomakkeeseen oli otsikoitu kohdat esi- ja alkuopetuksen yhteiset tavoitteet, esi- ja alkuopetuksen toiminnan kuvaaminen, esi- ja alkuopetuksen resurssi, tilojen käyttösuunnitelma sekä esi- ja alkuopetuksen yhteistyön arviointi.

Tulokset osoittivat, että ensimmäisen tapauksen yhteistyösuunnitelmaa tehtäessä ammatilaiset eivät huomioineet opetussuunnitelmia suunnittelun lähtökohtina. Ammatilaiset kirjasivat toiminnalle tavoitteet keskustellen, ja yhteistyösuunnitelmaan kirjatut tavoitteet joustavan esi- ja alkuopetuksen toiminnalle jäivät hyvin konkreettiseksi: ”Oppija tutustuu erilaisiin teemoihin (hyvä kaveruus, syksy, KiVa, minä ja ympäristö)”, ”Oppija harjaantuu auttamaan muita” ja ”Oppija toimii yhteistoiminnallisesti eri-ikäisten ryhmässä”. Ammatilaisten omiksi tavoitteiksi he asettivat ”Aikuiset oppivat yhdessä suunnittelemaan ja toteuttamaan toimintaa- jaettu opettajuus, sekä jakavat osaamistaan”. Edellä kuvatussa ensimmäisessä tapauksessa, jossa ammatilaiset eivät tunteneet toisiaan niin hyvin eikä opetussuunnitelmaa käytetty aktiivisesti yhteisiä tavoitteita rakennettaessa, myös suunnittelukäytännöt olivat eriytyneitä. Heikkoutena uusien suunnittelukäytäntöjen luomisessa oli se, että toimintaa toteutettiin usein yksin. Vaikka aiheet oli yhdessä päätetty suunnittelutapaamisissa, toiminnan varsinainen suunnittelu jäi kunkin ammatilaisen omalle vastuulle. Arjessa jokainen ammatilainen suunnitteli oman toimintansa lasten kanssa yksin. Tilanteet purettiin kuitenkin yhdessä ja toiminnasta keskusteltiin jälkeen päin, ja nämä koettiin arvokkaiksi hetkiksi.

Toisen tapauksen yhteistyösuunnitelman lähtökohtana olivat sekä esiopetuksen opetussuunnitelma että perusopetuksen opetussuunnitelma. Tämä näkyy dokumenttiin kirjatun yhteistyösuunnitelman kielessä:

”Joustavan esi- ja alkuopetuksen hankkeen pedagogisen suunnitelman raamina ovat esiopetuksen ja alkuopetuksen ympäristö- ja luonnontiedon opetussuunnitelmat. Toiminnan suunnittelun pohjana ovat lukuvuonna 2012- 2013 ensimmäisen luokan ympäristöopin sisällöt huomioiden myös esiopetuksen ops:n.”

Käytäntöjä luotiin eri tavalla eri tapauksissa. Pienemmässä yksikössä, tapaus nro 2:ssa, josta edellä oleva tavoitteen teksti on lainattu, opetussuunnitelmat olivat heti alusta lähtien vahvasti mukana. Erityisopettajan oli lisäksi mahdollista osallistua tapaamisiin. Esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmia käytettiin rinnakkain, ja sisällöksi valitun ympäristöopin teemasta ammattilaisten oli helppo löytää yhteneväisyyksiä. Laajoista teemoista muokattiin viikkopalaverissa lapsiryhmille soveltuvat kokonaisuudet ja niistä keskusteltiin yhdessä.

Voidaksemme ymmärtää laajemmin uusia toiminnan muotoja ja uusien käytänteiden rakentamista seuraavaksi kuvataan, mitä nämä uudet käytännöt olivat. Merkittävimpiä uusia käytäntöjä oli kolme:

- 1) esi- ja alkuopettajien yhteiset viikoittaiset suunnitteluajat
- 2) esi- ja alkuopettajien yhteisopettajuus
- 3) lasten joustavat oppimistilanteet vaihtelevissa ympäristöissä ja ryhmissä.

Vaikka eri instituutioista tulevat ammattilaiset tekivät yhteistyötä ja olivat luoneet uusia yhteisiä toiminnan muotoja, tulokset osoittavat, ettei ammattilaisten välinen yhteinen tieto rakennu automaattisesti. Yhteisissä toiminnan muodoissa tunnistettiin ensimmäisessä artikkelissa diskursiivisia kehyksiä, joissa oli merkkejä tahdosta ja aikomuksista tehdä yhteistyötä demokraattisesti toisen näkökulmia huomioiden. Jotta voitaisiin rakentaa yhteistä tietoa, tulee lisäksi tunnistaa kulttuurisia ajattelutapoja sekä historiallisesti rakentuneita kulttuurisia käytäntöjä, jotka vaikuttavat yhteistyön taustalla. Demokraattisessa puheessa ja päätöksentekotilanteissa oli merkkejä siitä, että toisille ammattilaisille annettiin tilaa tuoda omat näkökulmat keskustelussa esiin. Tästä huolimatta koulun käytännöt olivat keskusteluissa vahvemmin esillä luotaessa uusia yhteisiä käytäntöjä. Tämä on hyvin luontevaa, sillä rakennettaessa siirtymäkäytäntöjä tavoitteena on luoda lapsille sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun.

Tulosten perusteella relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteille on tärkeää, että ammattilaiset tunnistavat yhteiset resurssit, joita rajavyöhykkeellä on. Resurssit ovat instituutioiden kulttuurisia ja historiallisia käytäntöjä sekä ammattilaisten erilaisia asiantuntijuuden muotoja. Molemmissa tapauksissa esiopetuksen ja koulun instituutioiden resurssit kuvattiin stereotyyppisiksi. Vaikka ammattilaiset tekivät yhteistyötä, tällaiset stereotyypit toisen työtä ja institutionaalisia taustoja kohtaan näyttivät tuottavan eriytymistä ja haasteita yhteistyölle. Toisaalta tämä tulos nosti esiin, että yhteisten toiminnan muotojen rakentaminen vaatii enemmän aikaa kuin yhden lukuvuoden.

Tuloksissa ilmeni, että ammattilaisilla oli lisäksi muita yhteistyömuotoja ja rajavyöhykkeitä, joilla he toimivat. Esiopetuksen ammattilaiset tekivät yhteistyötä lisäksi päiväkodin ammattilaisten kanssa, ja koulun ammattilaiset tekivät yhteistyötä luokkatason opettajien kanssa. Ammattilaisten piti keskittyä lukuisiin yhteistyön muotoihin, ja osa koki tämän kuormittavaksi. Tulokset osoittivat, että muut yhteistyön muodot tuottivat tähän prosessiin omia vaikutteita. Tuloksista voidaan päätellä, että rajavyöhyketoimintaa kehystäviin käytäntöihin tulee kiinnittää enemmän huomiota. Jotta rajavyöhyketoiminta voi olla tavoitteellista ja yhteisen tiedon rakentumista tukevaa, siinä tapahtuvaa toimintaa tulee johtaa.

Tämän tutkimuksen tulosten jälkeen oli tärkeää analysoida tarkemmin niitä tilanteita, joissa kulttuuriset ajattelutavat nousevat esiin. Tilanteet näkyivät uusia yhteisiä käytäntöjä rakennettaessa. Kulttuuristen ajattelutapojen tutkimusta esitellään seuraavassa tulososiossa.

### *Kulttuuriset käsikirjoitukset siirtymäkäytännöissä*

Toisen osatutkimuksen tavoitteena oli tutkia relationaalista asiantuntijuutta (Edwards, 2010) rajoja ylittävässä yhteistyössä. Tutkimuksen fokuksena oli tutkia niitä tilanteita, joita moniammatilliset suunnittelu- ja arviointitapaamiset kulttuurisine käsikirjoituksineen tarjoavat relationaaliselle asiantuntijuudelle.

Tutkimuskysymys:

- II. Millaisia resursseja ja esteitä moniammatilliset tapaamiset tuottavat relationaaliselle asiantuntijuudelle?

Tulokset osoittivat, miten kulttuuristen käsikirjoitusten eriarvoiset positiot keskusteluissa tuottivat esteitä hyödyntää ammattilaisten ja instituutioiden resursseja. Esimerkkeinä hyödyntämättä jääneistä resursseista olivat esiopetuksen fyysiset tilat sekä yhteinen tieto vanhempien ja esiopetuksen ammattilaisten kanssa. Esiopetuksen ja koulun fyysiset tilat eivät positioituneet tasavertaisina oppimisen paikkoina. Esiopetuksen tilat jäivät osin hyödyntämättä, sillä koulun erikoisluokat, kuten liikuntatilat, tietokoneluokka, musiikkiluokka tai tavallinen koululuokka, koettiin tärkeämmiksi oppimisen paikoiksi. Esiopetuksen tiloja moitittiin ahtaiksi, ja niistä keskusteltiin toisarvoisina paikkoina, sillä yhtenä tavoitteena pidettiin kouluun tutustumista. Esiopetuksen tiloista käytettiin välillä ilmaisua ”joutua” tai puhuttiin, miten toiset ammattilaiset saataisiin ”suostumaan” siirtymään esiopetuksen tiloihin koulun tilojen sijaan.

Toinen hyödyntämättä jäänyt resurssi oli esimerkki yhteisen tiedon rakentamisesta vanhempien ja esiopetuksen ammattilaisten kanssa. Artikkelissa oli esimerkki tilanteesta, jossa esiopetuksen ammattilaiset olivat sopineet palaverin vanhempien kanssa keskustellakseen lasta koskevasta asiasta ja lapsen oppimisesta. Tulokset osoittivat, että päätös lapsen koulun aloitukseen liittyvistä erityisjärjestelyistä oli koulun puolelta jo tehty, ennen kuin vanhempien ja esiopettajien yhteinen tapaaminen järjestettiin. Esiopettajien asiantuntemus ohitettiin ja heidän tietonsa hiljennettiin koulun kulttuurisen käsikirjoituksen avulla rehtorin päätöksellä ja mielipiteellä. Rehtori otti keskustelussa asiantuntijan ja päätöksentekijän position, tuotti esiopettajille kuuntelijan position ja ohitti vanhempien tiedon. Tulokset osoittivat tilanteen, jossa pedagogiset käytännöt rakentuvat koulun kulttuurissa opettajan johdolla. Vanhempien positio on ottaa koulussa päätetyt pedagogiset käytännöt tietona vastaan eikä olla mukana päätöksentekotilanteissa. Tästä on aineistoesimerkki keskustelusta, miten vaativaksi koettu lapsi voidaan jättää pois koulun retkeltä opettajan päätöksellä ja vanhemmille tiedotetaan asiasta.

Pedagogisista käytännöistä keskusteltaessa kävi ilmi koulun ja esiopetuksen kulttuurien eroavaisuus. Esiopettajat nostivat puheessaan systemaattisesti esiin vanhemmat tärkeissä päätöksentekotilanteissa. Eriarvoiset käsikirjoitukset tuottivat keskusteluissa valta-asetelmia, sillä kaikkien ammattilaisten tietoa ei kuultu tai se hiljennettiin. Koska koulun kulttuurinen käsikirjoitus oli yhteisissä tapaamisissa dominoiva, se tuotti koululle ensisijaisen instituution position. Tämä tuli esiin sekä päätöksentekotilanteissa että pedagogisten käytänteiden ja koulun fyysisten tilojen arvostuksessa. Keskusteluissa oli merkkejä siitä, että esiopettajat ja lastenhoitajat vastustivat koulun kulttuurista käsikirjoitusta ja koulun käsikirjoitusta pyrittiin murtamaan uusilla, esiopetuksesta tutuilla toimintatavoilla. Tästä huolimatta koulun dominoiva kulttuurinen käsikirjoitus kehysti siirtymäkäytäntöjen rakentamista.

Tulokset näyttivät, miten relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisessa on tärkeää tunnistaa, mikä omassa toiminnassa nousee kulttuurisista ajattelutavoista. Pohja relationaaliselle asiantuntijuudelle rakennetaan sillä, että ylitetään olemassa olevia kulttuurisia, ammatillisia ja institutionaalisia rajoja, jotta voidaan rakentaa uutta tietoa. Kulttuuristen rajojen ylittäminen sekä niille vuorovaikutuksen tilan luominen edistävät yhteisen tiedon rakentamista. Tutkimustulosten perusteella ehdotetaan, että kulttuuristen käsikirjoitusten tunnistamisesta on hyötyä: keskustelu niistä moniammatillisen yhteistyön alussa auttaa toisen ammatin arvostamisessa riippumatta ammattialasta tai instituutioista. Onnistuneiden siirtymäkäytäntöjen luomisessa olisi oleellista ottaa kaikkien asiantuntijuus huomioon ja tavoitella keskusteluissa sitä, ettei hiljennetä toisten tietoa. Tulokset vahvistavat teoreettista olettamusta siitä, että edellä

kuvattu relationaalinen tapa toimia vuorovaikutustilanteissa on yksi tärkeimmistä ulottuvuuksista, jotta kaikkien ammattilaisten resurssit saadaan käyttöön. Toisin sanoen toisten tiedon hiljentäminen omaan ammatilliseen positioon tai instituution kulttuurisiin toimintatapoihin vedoten estää yhteisen asiantuntijuuden rakentumista.

### *Ongelmanratkaisun diskurssit osana rajavyöhyketoimintaa*

Kolmannen artikkelin (III) tulokset osoittivat, että esiopetuksen ja koulun ammattilaisten ongelmaratkaisutilanteita kehysti neljä erilaista diskurssia: huolen, idealin, työn ja puolustuksen diskurssit. Tuloksissa ilmeni, että toisten ammattilaisten tiedon tunnistaminen ongelmaratkaisutilanteissa ei vielä riitä, vaan ratkaisevaa oli neuvottelujen jälkeen tiedon siirtäminen käytäntöön.

Huolen diskurssissa ilmeni, miten ongelmiksi tunnistettujen asioiden muuttaminen käytännössä vaatii rohkeutta. Siitä oli apua, jos ammattilaiset saivat näissä tilanteissa tukea johtajalta tai kollegoilta. Ideaalidiskurssi antoi tietoa siitä, miten ammattilaiset vastustivat muutosta, jos uudet käytännöt ja muutokset olivat liian kaukana omista kokemuksista ja totutuista tavoista toimia. Ennen kuin ammattilaiset voivat ottaa vastuuta muuttaa omaa toimintaansa ratkaistakseen ongelmia, heillä tulee olla rohkeutta ja ymmärrystä siitä, miksi uusi yhdessä rakennettu tieto on arvokkaampaa kuin vanha tuttu tapa tehdä työtä. Uusien käytäntöjen luominen vaatii luottamista uusiin ja erilaisiin ratkaisuihin ongelmatilanteissa. Puolustuksen diskurssi ilmentää ammattilaisten ennakkoluuloja toisesta instituutiosta tulevien käytäntöjä kohtaan. Tulokset osoittivat, että vasta sen jälkeen, kun ennakkoluuloista oli keskusteltu yhdessä, oli mahdollista rakentaa luottamusta toisten tietoon. Tämä oli avain onnistuneeseen rajavyöhyketoimintaan.

Diskurssien asemoituminen suhteessa toisiinsa ilmentää, miten huolen diskurssiin vastattiin usein ideaalidiskurssilla. Näissä tilanteissa ongelma ohitettiin, eikä siihen kiinnitetty responsiivista huomiota. Tällaisissa tilanteissa esiin tuotua huolta tai ongelmaa ei käsitellä tai ratkaista yhdessä, vaan se ohitetaan puhumalla ideaalitilanteista. Työn diskurssille oli ominaista, että se esiintyi huolen diskurssin sivulauseessa: ammattilaiset varoivat kertomasta omaan työhönsä liittyvistä epäkohdista omasta positiostaan käsin ja oikeuttivat omat ongelmansa usein lasten ongelmien kautta. Ongelmanratkaisutilanteissa osoittautui tärkeäksi olla aktiivinen toimija keskustelussa. Osallistuminen ongelman ratkaisuun aktiivisena toimijana yhdessä toisten kanssa edisti ongelmatilanteiden ratkaisua. Osa ammattilaisista antoi kuitenkin ongelmanratkaisusta vastuun instituutiolle tai sen systeemeille eikä kuullut toisten ammattilaisten ideoita tilanteiden ratkaisumalleista. Tämä vahvistaa sitä teoreettista olettamusta,

että ammattilaisilla tulee olla rohkeutta muuttaa historiallisesti rakentuneita käytäntöjä (Edwards, 2010). Joustavan esi- ja alkuopetuksen toimintamalli kuvattiin itselle merkitykselliseksi vasta, kun toisten tietoa osattiin hyödyntää osana omaa työtä.

### *Organisationaaliset narratiivit relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisessa*

Neljännessä artikkelissa (IV) tarkasteltiin relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteita ja siihen liittyviä tekijöitä tapaustutkimuksen näkökulmasta. Tutkimuskysymyksessä kysyttiin, millaisia yhteisöllisiä ja ammatillisia ulottuvuuksia voidaan tunnistaa esiopetuksesta alkuopetukseen siirtymän kontekstissa. Analyysissa kiinnitettiin huomiota siihen, millaisia tulkintoja ammattilaisilla oli joustavan esi- ja alkuopetuksen tarkoituksesta, miten sensitiivisiä ammattilaiset olivat toistensa asiantuntijuudelle sekä miten ammattilaiset osaavat jakaa yhteistä tietoa ja asiantuntijuutta päätöksentekotilanteissa.

Tuloksissa tunnistettiin kaksi erilaista organisationaalista narratiivia. ”Puuttuvan yhteistyön narratiivissa” oli haasteita asettaa yhteistä tavoitetta, suunnittelukäytänteet olivat eriytyneitä ja jaettu ymmärrys oli haastavaa. ”Rajoja ylittävissä narratiivissa” tavoitteet puolestaan oli rakennettu yhteisesti molempia opetussuunnitelmia hyödyntäen ja tavoitteet olivat selkeitä. Lisäksi rajoja ylittävissä narratiivissa suunnittelu ja pedagogiset käytänteet lasten kanssa toteutettavasta toiminnasta olivat yhteisiä ja yhteistä tietoa käytettiin keskusteluissa yhteisenä resurssina. Rajoja ylittävä narratiivi ilmentää niitä ulottuvuuksia, jotka voivat johtaa organisaatioita kohti relationaalista asiantuntijuutta. Konkreettisia esimerkkejä rajoja ylittävän narratiivin teemoista olivat erityisopettajan kanssa käydyt keskustelut oppilaista tilanteissa, joissa esiopettaja tai luokanopettaja ja erityisopettaja ohjasivat yhdessä oppilaita. Näissä tilanteissa erityisopettajan oli helppo havainnoida lapsia ryhmässä ja näyttää lasta tukevia toimintatapoja nopeasti sillä hetkellä, kun apua tarvittiin. Keskustelut näiden tilanteiden jälkeen olivat erityisesti luokanopettajien ja esiopettajien mukaan tärkeitä ja tukivat heitä ammatillisen asiantuntijuuden rakentamisessa. Lasten oppimisen tukemista pohdittiin yhdessä moniammatillisesti. Kun erityisopettaja oli ollut pedagogisissa tilanteissa itse mukana, tieto lapsesta rakentui yhteisistä havainnoista keskustellen.

Tulokset vahvistivat teoreettista olettamusta siitä, että relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle otollisten olosuhteiden muodostumista auttaa ammatillisten ja institutionaalisten rajojen ylittyminen, yhteiset käytännöt sekä yhdessä asetetut tavoitteet. Luokanopettajien ja esiopettajien yhteiset suunnittelukäytänteet olivat avainasemassa yhteisen tiedon rakentamisessa. Ellei yhteiselle suunnittelulle ja arvi-



oinnille ole aikaa, yhteisen tiedon rakentuminen ei ole mahdollista. Lisäksi neljännessä (IV) artikkelissa pohdittiin sitä, että silloin kun tavoitteet ovat yhteisesti rakennettuja ja suunnittelukäytänteet yhteisiä, on relationaalista asiantuntijuutta mahdollista rakentaa yhden toimintavuoden aikana. Samaan aikaan tulokset osoittavat, että johtajan tulisi tunnistaa, jos ammattilaisten yhteistyö ei ole tavoiteorientoitunutta, ja tukea heitä luomaan yhteinen tavoite. Kokonaisuudessaan tulokset osoittivat, että organisaatioiden ja ammattilaisten täytyy rakentaa yhteinen tavoite yhteistyölle, jotta voidaan mahdollistaa onnistunut siirtyminen lapsille.

### *Tulosten yhteenveto*

Tässä väitöstutkimuksessa tarkasteltiin relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen olosuhteita joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa. Tulokset osoittivat, että esiopetuksen ja koulujen historiallisesti rakentuneet institutionaaliset käytännöt ja kulttuuriset ajattelutavat ovat erilaisia, ja yhteistyö institutionaalisella rajavyöhykkeellä on ammattilaisille haastavaa. Esiopetuksen resurssit jäivät yhteistyössä osittain hyödyntämättä. Koulun vahvempi kulttuurinen käsikirjoitus tuotti haasteita relationaalisen asiantuntijuuden rakentumiselle ja esiopettajien asiantuntijuuden hyödyntämiselle moniammatillisissa keskusteluissa. Tämä näkyi erityisesti päätöksentekotilanteissa, yhteisen tiedon rakentumisessa ja siinä, että koulun pedagogisia käytäntöjä arvostettiin enemmän kuin esiopetuksen käytäntöjä. Ammattilaisten on tärkeää tunnistaa omia kulttuurisia ajattelutapojaan ja pohtia, mitkä omat tavat toimia työssä nousevat instituutioiden kulttuureista. Erilaiset kulttuuriset käsikirjoitukset eivät ole este yhteistyölle, jos käsikirjoitukset ovat vuorovaikutuksessa eivätkä estä asiantuntijuuden tai toisten tiedon nousua esiin. Jaettu vuorovaikutuksen tila luo mahdollisuuden uuden oppimiselle ja yhteisen tiedon rakentumiselle. On tärkeää tunnistaa, että relationaalisen asiantuntijuuden rakentuminen vaatii aikaa.

Tämän tutkimuksen perusteella voidaan todeta, että relationaalisen asiantuntijuuden oppiminen oli kuitenkin mahdollista yhden toimintavuoden aikana. Neljännen artikkelin (IV) tulosten ”rajoja ylittävä organisationaalinen narratiivi” kuvaa niitä asioita, jotka voivat johtaa organisaatioita kohti relationaalista asiantuntijuutta erilaisista taustoista huolimatta. Keskeinen asia oli ylittää olemassa olevia kulttuurisia, ammatillisia ja institutionaalisia rajoja, jotta voidaan luoda uutta tietoa. Toiminnan tavoitteiden selkiinnyttäminen ja yhdessä muodostaminen opetussuunnitelmia hyödyntäen oli erittäin tärkeä lähtökohta onnistuneelle yhteistyölle. Molempien ohjaavien asiakirjojen eli opetussuunnitelmien tunteminen ja hyödyntäminen oli keskeistä. Tuloksissa tunnistettiin tärkeäksi pitää yllä yhteisiä suunnittelukäytäntöjä, joissa toiminta

suunniteltiin ja osin toteutettiin yhdessä. Tämä mahdollisti sen, että voitiin yhdessä käsitellä toiminnan kohteista eli lapsista nousevia ongelmia ja rakentaa yhteistä tietoa.

Tuloksissa tunnistettiin lisäksi, ettei instituutioiden tule asettaa liian kapea-alaisia tavoitteita, jotta ammattilaisilla on vapautta muodostaa tavoitteet itse. Samaan aikaan on kuitenkin tärkeää ohjata ammattilaisia suunnittelemaan tavoitteellista yhteistyötä ja asettamaan tavoitteita yhdessä. Tämä vaatii johtajilta kykyä tunnistaa, mikäli näin ei ole toimittu. Organisaatioiden ja ammattilaisten tulisi rakentaa ymmärrys toiminnan tavoitteista, jotta voidaan rakentaa onnistunut oppimisympäristö ja jatkumoa lapsen siirtymävaiheessa. Yhteistyötä on tärkeää tehdä relationaalisesti ja kokonaisvaltaisesti lasten etua tavoitellen. Tulokset yhdessä aikaisempien tutkimustulosten kanssa rajavyöhyketoiminnassa rakennetusta yhteisestä tiedosta ja relationaalisesta asiantuntijuudesta ovat rohkaisevia – yhteistyön mahdollisuudet siirtymävaiheessa ovat hyvät. Vahvistamalla yhteistyökäytänteitä esiopetuksen ja koulun välillä on mahdollista tukea onnistunutta siirtymää kouluun, mutta myös ammattilaisten relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista.

# 5 POHDINTA

## 5.1 Tutkimuksen kasvatustieteellinen merkitys

Tämän väitöstutkimuksen merkitystä voidaan tarkastella kasvatustieteellisesti pohtimalla, millaiset edellytykset kasvatuksen ja opetuksen ammattilaisilla on rakentaa relationaalista asiantuntijuutta. Tulokset osoittivat, että relationaalisen asiantuntijuuden rakentumista estää se, jos ammattilaiset pitävät kiinni omista institutionaalisista rajoistaan ja suunnittelukäytänteet ovat eriytyneet, jolloin yhteinen tieto ei pääse rakentumaan. Tulokset vahvistivat aikaisempia tuloksia, joiden mukaan relationaalisen asiantuntijuuden keskeinen tekijä on rajojen ylittäminen ja ammattilaisen asiantuntijuus tulee tuoda kollektiiviseen käyttöön sekä tunnistaa toisten ammattilaisten asiantuntijuus (Edwards, 2010, 2011, 2017; Duhn ym., 2016; Nowotny, 2003). Yhteisen tiedon rakentumisessa tarvitaan tutkimusten mukaan toisten tukea ja yhteistä kieltä, jotta tieto voi liikkua yli ammatillisten rajojen (Edwards, 2010; Carlile, 20014; Duhn ym., 2016). Kumpikaan näistä ei yksinään riittänyt yhteisen tiedon rakentumiseen, vaan tarvittiin lisäksi kulttuuristen käsikirjoitusten vuoropuhelua, tavoitteen asettamista yhdessä ja yhteisen vuorovaikutustilan syntymistä. Aiempien tutkimusten mukaan yhteisten tavoitteiden asettaminen on tärkeä vaihe yhteisen tiedon rakentumisessa ja vaatii vuorovaikutusta (Edwards, 2010, 2011, 2017; Paavola & Hakkarainen, 2005; Lipponen & Paananen, 2013).

Kolmannessa artikkelissa (III) toisten asiantuntijuuden kuuleminen ja vastaanottaminen ongelmanratkaisun diskursseissa nousi keskeiseksi tutkimustulokseksi ongelmanratkaisun kannalta (Rantavuori, 2018). Tutkimustulokset vahvistivat teoreettista olettamusta, että responsiivisuus toisen tiedolle on relationaalisessa asiantuntijuudessa tärkeää (Edwards, 2010, 2011; Carlile, 2004). Lisäksi erityisesti koulun kulttuurinen käsikirjoitus näytti useimmiten haastavan esiopetuksen ammattilaisten näkökulmien esiinnousua sekä esiopettajien tiedon hyödyntämistä tai esiopetuksen tilojen näkemistä resursseina. Jännitteet esiopetuksen ja koulun välillä sekä eroavaisuudet taustoissa on tunnistettu aiemmissa tutkimuksissa (Forss-Pennanen, 2006; Siniharju, 2007). Yhteiset käytännöt toivat instituutioita lähemmäs toisiaan ja auttoivat ammattilaisia rakentamaan tietoa yhdessä. Samansuuntaisia tuloksia on tunnistettu

instituutioiden ja organisaatioiden välisen rajavyöhyketoiminnan tutkimuksissa (Edwards, 2010, 2011; Sannino & Engeström, 2017)

Yhteisessä tiedon rakentumisessa on tärkeää kiinnittää huomiota siihen, että jokaisen ammattilaisen tieto pääsee esiin keskusteluissa. Tutkimustuloksissa ilmeni, miten organisaatioiden ja instituutioiden tulisi antaa ammattilaisille riittävästi vapautta, jotta instituutiot eivät aseta liian kapea-alaisia tavoitteita yhteistyölle. Tutkimuksen tärkein tulos oli, että organisaatioilla ja ammattilaisilla tulee olla jaettu näkemys yhteistyön tavoitteista voidakseen luoda onnistuneen siirtymän lapsille. Yhteistyön ydin on tehdä työtä relationaalisesti lapsen parasta tavoitellen. Tutkimustulokset lisäävät tietoa siitä, millaisia tekijöitä ilmenee, kun relationaalinen asiantuntijuus rakentuu organisatorisella tasolla, ja miten sujuva siirtymä esiopetuksesta kouluun mahdollistuu yhteistyössä ammatillisia ja institutionaalisia rajoja ylittämällä.

Ristiriitaisia tuloksia aiempiin tutkimuksiin oli siinä, että perinteisesti relationaalista asiantuntijuutta oli pidetty yhteistyön lähtökohtana (Duhn ym., 2016). Tässä tutkimuksessa relationaalisen asiantuntijuuden oppimiseen tarvittiin aikaa, ja kaikki eivät siitä huolimatta saavuttaneet sitä. Yhteinen tieto (engl. common knowledge) on määritelty syntyvän relationaalisen asiantuntijuuden jälkeen (Duhn ym., 2016). Tässä tutkimuksessa yhteinen tieto ja relationaalisen asiantuntijuuden merkit rakentuivat rinnakkain keskusteluissa ja vuorovaikutustilanteissa.

Tutkimus toi uutta tietoa siitä, että esiopetuksen ja perusopetuksen opetussuunnitelmien tulkitseminen ja käyttäminen suunnittelun pohjalla oli ammattilaisille haastavaa. Toisen instituution opetussuunnitelmaan ei aina tutustuttu yhteistyön aikana eikä siitä keskusteltu. Lisäksi ammattilaisten puheessa tieto opetussuunnitelmien tavoitteista ei aina siirtynyt, ja puhuttiin enemmän toiminnan sisällöistä kuin tavoitteista. Haasteiksi yhteisessä esi- ja alkuopetuksen opetussuunnitelmaprosessissa on todettu aiemminkin erityisesti sen aikaa vievä luonne ja ammattilaisten keskustelun sisällön liikkuminen käytännöllisellä tasolla (Poikonen, 2003; Peters, 2010). Tässä tutkimuksessa uutta tietoa oli se, miten olemassa olevia opetussuunnitelmia ei käytetty arjen suunnittelussa lähtökohtana ja millaisia heikentäviä vaikutuksia sillä oli yhteistyöhön. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) painottaa ammattilaisten yhteistyötä nivelvaiheissa siirryttäessä esiopetuksesta kouluun. Tämä tutkimus tarjoaa työkaluja siihen, millaisia asioita tulisi ottaa huomioon joustavaa esi- ja alkuopetusta suunniteltaessa.

Väitöstutkimukseni metodologisella osuudella on ymmärrykseni mukaan merkitystä ja painoarvoa kasvatustieteen kentällä. Yhdistin artikkeleiden analyysissä diskursiivisen näkökulman osa-alueita merkitykset, kulttuurisuus ja kommunikatiivisuus

(Jokinen & Juhila, 2016) ja olen näin tehnyt uudenlaisen avauksen diskursiivisen näkökulman ja relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteiden tutkimuksessa. Metodologiset ratkaisut, jotka on kuvattu luvussa 3.2, ovat uudenlaisia ja poikkeuksellisen moniulotteisia. Vaikka relationaalista asiantuntijuutta on tutkittu aiemminkin, ei relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteita ole tutkittu empiirisesti diskursiivisesta näkökulmasta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen konteksti tuottaa kasvatustieteelle uutta tietoa, sillä siinä kontekstissa ei ole aiemmin tutkittu relationaalista asiantuntijuutta. Tutkimus avaa uuden näkökulman siihen, millainen esiopetuksen ja koulun yhteistyö luo hyvät olosuhteet relationaaliselle asiantuntijuudelle. Tutkimus esittelee, millaisia edellytyksiä joustavassa esi- ja alkuopetuksessa tarvitaan relationaalisen asiantuntijuuden olosuhteiden syntymiseen.

## 5.2 Tulosten yhteiskunnallinen merkitys: kehittämissuhteet

### 5.2.1 Kansallinen taso

Tämä tutkimus tarjoaa näkökulmia esi- ja alkuopetuksen siirtymän kontekstissa tapahtuvasta yhteistyöstä, sen haasteista ja mahdollisuuksista. Tutkimustulosten tuottama tieto on hyvä ottaa huomioon suunniteltaessa siirtymiin liittyviä käytäntöjä ja päätettäessä niistä. Kansallisella tasolla niin Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) kuin Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet (2014) ohjaavat ammattilaisia ja opetuksen järjestäjiä tavoitteelliseen yhteistyöhön nivelvaiheissa. Tutkimusten mukaan yhteistyökäytänteet vaihtelevat tästä huolimatta Suomessa paikallisesti, ja tähän on kiinnitetty huomiota OECD:n (2017) laajassa raportissa. Suomen kehittämiskohteeksi todettiin, että meiltä puuttuvat selkeät kansallisen tason linjaukset ja yhteinen siirtymää koskeva viitekehys. Sen sijaan Suomi sai kiitosta joustavista siirtymäkäytännöistä ja siirtymiin liittyvästä tutkimuksesta – tämäkin tutkimus antaa arvokasta tietoa joustavan esi- ja alkuopetuksen kontekstissa tehtävästä rajoitustyöhyke-toiminnasta ja nostaa esiin niin nykyisiä haasteita kuin toimivia käytänteitä. Yhtenä painopistealueena Suomea kehoitettiin tukemaan sellaisia toimia, joilla tutkimus, arviointi ja seuranta tuottavat parempia siirtymiin liittyviä käytäntöjä ja päätöksentekoa (OECD, 2017). Kansallisessa kehittämisessä on tärkeää huomioida lapsilähtöinen siirtymävaihe, josta esimerkkinä ovat tässä tutkimuksessa esitetyt joustavat oppimisen käytännöt ja lasten tarpeista lähtevä moniammatillinen suunnittelu.

Tässä tutkimuksessa yhteisten ja säännöllisesti toteutuvien suunnittelukäytänteiden merkitys nousi keskeiseksi tekijäksi rakennettaessa laadukasta siirtymää. Tulokset antavat arvokasta tietoa siitä, miten laadukkaan yhteistyön tukemiseksi on tärkeää ottaa huomioon, että ammattilaisten yhteinen suunnittelu-aika on mahdollista hallinnollisista tai paikallisista vaihteluista riippumatta. Tutkimustuloksissa ilmeni, että esiopetuksen ja koulun instituutioiden toimintakulttuureilla sekä ammattilaisten kulttuurisilla ajattelutavoilla on paljon eroavaisuuksia, ja niistä keskusteluun sekä toimintakulttuurin yhteiseen rakentamiseen tulee kiinnittää huomiota. Tutkimustulosten mukaan tämä vaatii aikaa ja siihen ohjaavia yhteisiä linjauksia.

OECD:n tutkimusraportin (2017) mukaan toimintaa ohjaavilla asiakirjoilla – opetus- ja varhaiskasvatussuunnitelmilla – sekä lainsäädännöllä on merkittävä rooli siirtymien kehittämisessä ja kehittymisessä. Opetussuunnitelmien kehittäminen ja jatkumon huomiointi sekä opetussuunnitelmavaiheessa tehtävä paikallinen yhteistyö helpottavat yhteisten tavoitteiden asettamista. Yhteisten tavoitteiden asettaminen oli tässä tutkimuksessa laadukkaiden siirtymäkäytäntöjen ja relationaalisen asiantuntijuuden lähtökohta. Hyvien käytänteiden esiin tuominen tuottaa parempia siirtymiin liittyviä käytäntöjä ja päätöksentekoa, kuten tässä tutkimuksessa havaittiin. Laadukkaan ja suunnitelmallisen nivelvaiheen tukemiseksi tässä tutkimuksessa esitetyt haasteet ja mahdollisuudet yhteistyölle tulisi ottaa huomioon tulevaisuudessa. Kentän toimijat tarvitsevat yhteistyön rakentamiseen yhteiset lähtökohdat, joissa otetaan huomioon lisäksi siirtymien johtaminen.

Siirtymän merkitys lapsen oppimispolulla on laajalti tunnistettu tutkimuksissa, mutta sen turvaamiseen tarvitaan yhtenäisiä linjauksia koko Suomeen. Tämän väitöskäytännön tulokset osoittivat, että yhteistyö esi- ja alkuopettajien välillä auttaa rakentamaan yhteistä tietoa lapsesta sekä mahdollistaa olosuhteet, joissa ammattilaisten on mahdollista rakentaa relationaalista asiantuntijuutta. Yhteistyön tavoitteellisuus ja sen määrä vaihtelevat hyvin paljon, ja ilman kansallisia yhtenäisiä linjauksia koulunsa aloittavat oppilaat eivät ole tasa-arvoisessa asemassa siirtymäkäytäntöjen osalta.

## 5.2.2 Opettajankoulutus

Perusopetuksen ja esiopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa (2014) ohjataan ammattilaisia tekemään yhteistyötä sekä opetuksen järjestäjiä mahdollistamaan hyviä yhteistyökäytänteitä. Tarvitaan kuitenkin koulutusta siirtymävaiheen tunnistamisesta ja sen merkityksistä. Siirtymät ovat lapsille hyvin merkityksellisiä vaiheita (OECD,

2017), ja tämän tunnistaminen on keskeistä onnistuneiden siirtymäkäytäntöjen luomisessa ja yhteistyön lähtökohdissa. Edelleen on vallalla ajatus siitä, että ensimmäisen luokan oppilailta on tärkeitä oppimistavoitteita, joilta yhteistyö esiopetuksen kanssa vie aikaa (Karila & Rantavuori, 2014). Ajattelutapojen muuttaminen vaatii kouluttautumista, jotta siirtymävaiheen merkitys ymmärrettäisiin paremmin. Siksi tutkimustiedon saavutettavuutta ammattilaisille on tärkeää lisätä. Ammattilaiset tarvitsevat erityisesti tietoa siitä, miten onnistunut yhteistyö rakennetaan ja millaisia vaikutuksia sillä voi olla laadukkaan siirtymän rakentumisessa. Lisäksi jo opettajankoulutuksessa huomioitu varhaiskasvatuksen ja perusopetuksen opettajaopiskelijoiden yhteistyö sekä rajavyöhyketoiminnan teoreettinen taustan ymmärtäminen luovat vahvan pohjan onnistuneelle yhteistyölle. Ammattilaisilla, kentän toimijoilla ja opettajankouluttajilla tulee olla ajankohtaiseen tutkimukseen perustuvaa tietoa yhteistyön suunnittelun pohjalla.

Opettajankoulutuksessa siirtymävaiheisiin tulee kiinnittää opetussuunnitelmatyössä huomiota. Opettajankoulutuksen tutkimuksissa on todettu, että koulutuksessa tulee keskittyä sellaisiin asioihin, jotka ovat tärkeitä ajasta, uravaiheesta ja koulutusjärjestelmän rakenteista riippumatta (Pantic & Wubbless, 2010; Husu & Toom, 2016). Tällä hetkellä siirtymävaiheiden huomiointi opettajankoulutuksessa vaihtelee yliopistoittain. Siirtymävaiheiden tunnistamisesta ja laadukkaiden siirtymävaiheiden yhteisrakentamisesta tarvitaan koulutusta, ja siirtymätutkimus on tärkeää ottaa huomioon niin opettajankoulutuksessa kuin opettajien täydennyskoulutuksessa. Siirtymiä toteutetaan useissa nivelvaiheissa ja jokaisella koulutustasolla, joten niiden tunnistaminen ja niissä tehtävän rajavyöhyketoiminnan merkityksen ymmärtäminen on tärkeää opettajan koulukontekstista riippumatta. Opettajankoulutuksessa on perustana ajatus, että opettajan teoreettinen ymmärrys siirtyy käytännön kouluarkeen ja oppimisen ohjaamiseen. Prosessissa on tärkeää ottaa huomioon relationaalisen asiantuntijuuden tunnistaminen ja yhteisten keskustelujen hyödyntäminen teorian ja käytännön siltana, jolloin jaetun asiantuntijuuden avulla voidaan rakentaa ymmärrystä teorian ja käytännön välille.

### 5.2.3 Johtaminen ja yhtenäinen työkuulttuuri

Yhteinen toimintakuulttuuri ei rakennu itsestään, vaan sitä pitää johtaa. Yhteisen työkuulttuurin rakentamisen prosesseihin kiinnitetty huomio, edellytykset yhteiselle suunnitteluajalle ja kannustaminen esi- ja alkuopetuksen institutionaalisten rajojen häivytt-

tämiseen voivat osaltaan auttaa laadukkaan siirtymän rakentamisessa. Esteenä yhteistyölle eivät saisi olla instituutioiden hallinnolliset eroavaisuudet tai esiopetuksen sijaistaminen eri rakennuksessa, vaan opetuksen järjestäjällä on velvollisuus rakentaa yhteistyön mahdollistavat olosuhteet. Tutkimuksen tulokset osoittivat, että johtajan tulee tunnistaa sellainen yhteistyö, jossa ei ole osattu muodostaa yhteistä tavoitetta, ja tukea ammattilaisia käytäntöjen suunnittelussa aloittaen yhteisten tavoitteiden asetelusta (Rantavuori, Kupila & Karila, 2017). Paikalliset käytänteet luovat mahdollisuudet joustavan esi- ja alkuopetuksen rakentamiseksi, mutta siihen tarvitaan molempipuolista asiakirjojen tuntemista. Yhteinen opetussuunnitelmatyö on tärkeässä roolissa tavoitteellisen yhteistyön rakentamisessa.

Tutkimustulokset osoittivat, että yhteinen suunnittelu-aika ja sen mahdollistaminen esiopetuksen ja koulun johtajan yhteistyössä olivat edellytyksenä laadukkaiden siirtymäkäytäntöjen rakentamisessa ja relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisessa. Mikäli johtajat kiinnittävät paikallisesti huomiota yhteisen suunnitteluajan järjestämiseen, saadaan hyvät edellytykset toimivien yhteistyömallien luomiseen. Pedagogisen jatkumon turvaaminen on yksi keskeinen tekijä onnistuneessa siirtymässä, ja se ei voi toteutua, elleivät esiopettajat ja alkuopettajat tunne toistensa työkäytänteitä, arvoja tai toimintaympäristöjä. Säännöllinen ja johtajien organisoima yhteistyöaika mahdollistaa tämän tutkimuksen mukaan toisten työhön ja asiantuntijuuteen tutustumisen sekä myöhemmin yhteisen tiedon rakentumisen, mikäli yhteistyössä saavutetaan riittävä vuorovaikutus ja kaikkien asiantuntijuus pääsee esiin.

Tavoitteiden asettaminen yhteisistä lähtökohdista käsin saattaa olla haastavaa, ja silloin tarvitaan avuksi johtamista. Esiopetuksen ja koulun rajavyöhykkeellä johtamisen suorista vaikutuksista siirtymäkäytänteisiin on vain vähän tuoretta tutkimustietoa (OECD, 2017). Tuoreessa tutkimuksessaan (Boyle & Wilkinson, 2018) ovat vastanneet tutkimusaukkoon ja nostaneet esiin, miten yhteisten käytäntöjen johtaminen voi lähentää esiopetuksen ja koulun erilaisia maailmoja sekä edistää ammattilaisten yhteisen ymmärryksen rakentumista.

Yhtenäisen työkuultuurin rakentuminen edellyttää ammatillisten, institutionaalisten ja kulttuuristen rajojen ylittymistä. Tämä tutkimus on nostanut esiin rajojen ylittymistä helpottavia tekijöitä, joista tärkeimpiä ovat yhteisen tavoitteen muodostaminen sekä responsiivisuus ongelmanratkaisu- ja päätöksentekotilanteissa. Tässä tutkimuksessa tuli ilmi, että johtajien on kyettävä tunnistamaan sellainen yhteistyö, jossa yhteisiä tavoitetta ei ole vielä asetettu. Kyky tunnistaa ammattilaiset, joiden yhteistyö ei ole yhteisistä tavoitteista lähtevää, voi olla ratkaiseva siirtymäkäytänteiden laadun rakentumisen kannalta. Johtajilla on mahdollisuus kannustaa ja tukea ammattilaisia kahden erilaisen instituution eri toimintakulttuurien sijaan yhteiseen rajoja ylittävään



toimintakulttuurin rakentamiseen. Tämä vaatii kuitenkin riittävästi aikaa ja ammattilaisten sitoutumista yhteistyön prosessiin.

### 5.3 Tutkimuksen rajoitukset ja jatkotutkimusehdotukset

Sen sijaan, että tässä tutkimuksessa olisi tutkittu tilastollisesti yleistettäviä tekijöitä esiopetuksen ja koulun yhteistyössä tai relationaalisen asiantuntijuuden kehittymisessä, tämän väitöstutkimuksen tarkoituksena oli saavuttaa syvempää ymmärrystä analysoimalla keskustelutilanteita, joissa merkitykset rakentuivat. Tavoitteena oli ymmärtää esi- ja alkuopetuksen siirtymätilannetta instituutioiden ja ammattilaisten välisenä yhteistyön haasteena ammattilaisten sosiokulttuurisesta todellisuudesta katsottuna. Kuitenkin yhtenä tämän tutkimuksen rajoituksena on pieni aineisto (kaksi esiopetus–koulu-tapausta ja yhteensä 19 ammattilaista), joka rajoittaa tutkimustulosten siirrettävyyttä. Päiväkirjoista puuttui erityisesti lastenhoitajien näkemyksiä. Ne olisivat saattaneet tuoda lisätietoa siitä, miten omaa asiantuntijuutta on mahdollista tuoda esiin yhteisössä, jossa muut ovat korkeammin koulutettuja. Toisaalta jokainen yhteisö on omanlaisensa ainutlaatuinen sosiaalinen yksikkö, joten yhteistyön prosessit eivät ole suoraan siirrettävissä muihin yhteisöihin. Dynaamiset ja alati uudelleen muotoutuvat työyhteisöt ovat nykyajan organisaatioissa ja instituutioissa yleisiä. Siihen sopeutuminen ja uusien työyhteisön jäsenten vastaanottaminen on tärkeä osa rajavyöhyketoimintaa. Tämän tutkimuksen tulokset tarjoavat tietoa yleisellä tasolla tutkimuskohteena olevasta ilmiöstä, joka on instituutioiden välinen rajavyöhyketoiminta. Tapaustutkimuksen tavoitteena on laajentaa ja kehittää teoriaa tai analyttistä yleistystä, joka on vastakohtana tilastolliselle yleistämiselle (Yin, 2014).

Toinen rajoitus koskee aiheen ja tutkimuksen laajuuden rajausta tieteellisten lehtien kriteerien mukaisesti. Artikkelit ovat fokusoituneet rajattuun näkökulmaan kunakin tutkimuskysymyksen mukaisesti. Tästä syystä relationaalisen toimijuuden tarkastelu jäi ulkopuolelle tutkimusasetelmasta. Tutkimuksen syventäminen ottamalla relationaalisen toimijuuden ulottuvuuden osaksi analyysia olisi tuonut tälle tutkimukselle lisäarvoa ja uutta tietoa. Aineistossa oli merkkejä relationaalisesta toimijuudesta erityisesti niissä tilanteissa, joissa kulttuuriset käytännöt muuttuivat ja rakentuivat yhteistyön aikana uudelleen, esiopetuksen ja koulun toimintakulttuureja uudella tavalla yhdistäviksi. Tämän tutkimuksen tavoitteeksi rajattiin lisätä ymmärrystä niistä elementeistä, joiden avulla on mahdollista kehittää työyhteisössä toimintaa kohti relationaalista asiantuntijuutta. Relationaalinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja relatio-

naalinen toimijuus ovat kuitenkin läheisesti toisiinsa kytkeytynyt moniulotteinen ilmiö, jota voidaan tarkastella useista näkökulmista. Duhn, Fler ja Harrison (2016) puhuvat relationaalisen toimijuuden viitekehystä (engl. RAF eli relational agency framework), joka on Australiassa kehitetty analyttinen työkalu. Siinä on yhdistetty Edwardsin (2010, 2011) käsitteet relationaalinen asiantuntijuus, yhteinen tieto ja relationaalinen toimijuus yhteiseksi käsitteeksi relationaalisen toimijuuden viitekehys (Duhn ym., 2016). Relationaalisen toimijuuden viitekehystä on käytetty tutkittaessa valtion, ammattilaisten ja perheiden välisiä suhteita ja sitä, miten voidaan toimia saavuttaen holistinen näkökulma lasten ja perheiden parhaaksi. Relationaalisen toimijuuden viitekehysten mukainen tutkimus siirtymävaiheen moniulotteisesta yhteistyöstä toisi kokonaisvaltaista näkemystä Suomessa siirtymäkäytäntöjen kehittämiseen.

Tässä tutkimuksessa osallistujat olivat kasvatuksen ammattilaisia, mutta johtajien omaan näkökulmaan ei kiinnitetty huomiota seminaaripäivien keskusteluihin osallistumisen lisäksi. Tutkimus jätti aukkoja lisäksi siitä, millainen on vanhempien ja lasten näkökulma yhteisen tiedon rakentajina siirtymävaiheessa. Perheiden tuominen osaksi siirtymäkeskustelua ja lasta koskevia päätöksiä olisi tärkeä tutkimusaihe myös suomalaisissa tutkimuksissa, niin kuin jo kansainvälisissä tutkimuksissa onkin tunnistettu (Perry, Griebel & Dockett, 2017). Olisiko perheiden kanssa rakennetulla yhteisellä tiedolla mahdollista tukea onnistunutta siirtymää ja ammattilaisten moniulotteista tulkintaa lapsen kokonaistilanteesta? Esiopetuksesta kouluun siirtymävaiheen tutkimusta tarvitaan laajemmasta näkökulmasta ja pidemmältä aikaväliltä. Jatkotutkimusaiheena lasten oma kokemus ja toimijuus yksilöllisistä ja joustavista oppimisen poluista ja niiden vaikutuksesta myöhempään elämään koulupolulla toisi arvokasta lisätietoa ammattilaisten siirtymäkäytäntöjen rakentamiseen. Syvällisen ymmärryksen saavuttaminen edellyttää kaikkien osapuolten – ammattilaisten, lasten ja vanhempien – näkökulmien tarkastelua.

Suomessa esiopetuksen toteuttamisen paikat vaihtelevat suuresti. Joissain yksiköissä esiopetusta toteutetaan koulurakennuksissa, ja toisaalla esiopetuksen ja koulurakennusten välimatkat saattavat olla pitkiä. Varsinkin Suomen haja-asutusalueilla esimerkiksi Lapissa esiopetuksen ja koulun välillä saattaa olla todella pitkät välimatkat. Tämä tutkimus toteutettiin keskisuudessa kaupungissa, joten haja-asutusalueen näkökulma siirtymävaiheen yhteistyössä jäi puuttumaan. Tarvitsemme lisää tutkimustietoa siirtymäkäytännöistä erilaisissa ympäristöissä ja niiden vaikutuksista lapsiin. Suomeen tarvitaan yhtenäiset ohjeistukset laadukkaan, lapsilähtöisen ja suunnitelmallisen siirtymävaiheen rakentamiseksi, mutta sitä ennen tulee ottaa riittävästi huomi-

oon edellä esitetyt moniulotteiset näkökulmat. Lisäksi toimintaa ohjaavien asiakirjojen eli opetussuunnitelmien jatkumon tutkiminen ja kehittäminen on tärkeää, jotta toimijat kentällä voivat toteuttaa toimintaa, suunnitella ja arvioida yhteisesti ammatilliset ja institutionaaliset rajat ylittäen.

## 6 TUTKIMUKSEN LUOTETTAVUUS JA ETIIKKA

Tässä luvussa arvioin tutkimuksen luotettavuutta. Arvioimalla tutkimuksen eettisiä, teoreettisia ja metodologisia valintoja tutkimusprosessin aikana on tarkoitus lisätä tutkimuksen luotettavuutta. Kuvaamalla tutkimuksessa kohdattuja haasteita, niiden ylittämistä ja tutkimusprosessin aikana tekemiäni päätöksiä saadaan lisätietoa tutkimuksen luotettavuuden kannalta tärkeistä tekijöistä (Tuomi & Sarajärvi, 2004).

Tieteellisestä näkökulmasta tutkimuksen luotettavuuteen liittyy se, miten tutkijan onnistuu tarjota tutkimuksessaan totuudenmukaista tietoa tai todellisuutta aiheesta ja osa-alueesta, johon tutkimuksessa etsitään vastausta (Puolimatka, 2002). Tutkimusprosessin läpinäkyvyys sen kaikki vaiheet huomioiden ja perustelut siinä tehdyille valinnoille lisäävät luotettavuutta (Kuula, 2006; Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2008). Tässä tutkimuksessa tavoitteena oli löytää vastaus, miten esiopetuksen ja koulun ammattilaiset rakentavat yhteistyötä haastavassa tilanteessa kahden instituution rajavyöhykkeellä. Tutkimuskohteeksi valikoitui joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämismallin ensimmäinen vuosi. Valinnan taustalla olivat yhteiskunnallisesta elämästä nousevat intressit. Olen itse tunnistanut aiemmin siirtymävaiheiden haasteita omassa työssäni, mutta tutkimusaihetta valitessa oli sopivasti käynnistymässä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämismalli. Eettisesti tarkasteltuna tutkimuksenteon yhteiskunnalliseen vastuuseen kuuluu pyrkiä tieteellisen tiedon avulla tekemään yhteiskunnan ja yksilöiden elämästä parempaa. Tämä tutkimus tuottaa arvokasta tietoa niin kentän toimijoille kuin koulutuksen ja opetuksen järjestäjille, kouluttajille ja laajemmin siirtymäkäytäntöjen kehittäjille. Kasvatustieteen näkökulmasta instituutioiden ja kasvatuksen ammattilaisten relationaalisesta asiantuntijuudesta ei ole Suomessa vielä tutkimustietoa. Siirtymätilanne ja käynnistyvä joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämismalli tarjosivat erinomaisen mahdollisuuden kerätä tähän sopivaa aineistoa.

Oma esiymmärrykseni aiheesta nousee luokanopettajankoulutuksestani ja työelämästäni alkuopettajana. Oli tärkeää tunnistaa omat kulttuuriset ajattelutavat erityisesti koulua kohtaan, ja niistä käyty keskustelu väitöskirjan ohjaajien kanssa oli tutkimusprosessin alkuvaiheessa tärkeää. Opettajaidentiteetin muuntuminen kohti tutkijaidentiteettiä tapahtui irtautumalla työelämästä, sillä tutkimuksen aikana irtisanouduin luokanopettajan työstäni ja toimin päätoimisena tutkijana lähes koko tutkimus-

prosessin ajan. On huomattava, että tutkijan omat merkitykset tuovat tulosten tulkintaan subjektiivisuutta, vaikka tutkija pyrki objektiiviseen ja systemaattiseen analysointiin ja tulkintaan. Toisaalta tutkijan tulee olla perehtynyt tutkittavaan ilmiöön, ja siihen liittyvä taustatieto tuo asiantuntemusta ja laajaa ymmärrystä tutkimuksesta (Eskola & Suoranta, 2001).

Aineiston kohderyhmäksi valikoituivat kasvatuksen ja opetuksen ammattilaiset kahdesta koulu-esiopetusyksiköstä. Lähestyin tutkittavaa ilmiötä analysoimalla ja tulkitsemalla ammattilaisten luomia merkityksiä yhteistyön aikana. Kuten aiemmin tutkimuksen ontologisissa lähtökohdissa kuvattiin, kielenkäyttö nähdään osana todellisuutta eikä totuuden instrumenttina. Siirtymätilanteessa ammattilaiset rakentavat itse todellisuutta ja tietoa sosiaalisissa prosesseissa, joten siirtymätilanteessa on useita totuuksia ja tulkintoja. Tämän tutkimuksen aineistossa 19 opettajan ja kasvattajan totuudet ovat muotoutuneet tiettyssä sosiaalisessa todellisuudessa, jotka oli valikoitu erilaisista ympäristöistä. Tutkimuksen luotettavuutta lisäävät kahden erilaisen yksikön tapaukset. Tutkimuksen kohderyhmät valittiin joustavan esi- ja alkuopetuksen kehittämismalliin osallistuvista yksiköistä. Kriteerinä oli kutsua tutkimukseen mukaan kaksi mahdollisimman erilaista koulu-esiopetusyksikköä. Tutkijana pohdin aluksi kolmannen tapauksen ottamista mukaan aineistoon, mutta kahden tapauksen videokuvatut palaverit, päiväkirjat, alkukartoituskysely sekä yhteistyödokumentit muodostivat riittävän kattavan ja monipuolisen aineiston.

Tutkimuksen luotettavuutta lisäsivät autenttiset suunnittelupalaverit, joihin tutkijana en puuttanut tai ohjeistanut ammattilaisia aineistonkeruun aikana. Tutkijan läsnäololla ja videokuvauksella palaverien aikana on kuitenkin tutkimusten mukaan merkitystä aineistonkeruutilanteessa (Kuula, 2006), mutta moniammatilliset keskustelut etenivät hyvin luonnollisesti ja tutkittavat kertoivat itse lähes unohtaneensa kameroiden olemassaolon tietyn ajan jälkeen. Tutkijana pyrin ennen aineistonkeruuta ja sen taukojen aikana vapaamuotoiseen keskusteluun tutkittavien kanssa. Autenttiset videomateriaalit mahdollistivat monipuolisten analyysitapojen valinnan, jotka tarkentuivat kunkin osatutkimuksen tutkimusongelmien mukaisesti tutkimusprosessin aikana.

Haastavin metodologinen valinta oli viimeisen artikkelin (IV) analyysitapa lähestyä relationaalista asiantuntijuutta tapaustutkimuksena organisationaalisten narratiivien kautta. Organisationaaliset narratiivit valikoituivat yksiköiden kulttuuristen tekijöiden ja relationaalisen asiantuntijuuden muotoutumisen kokonaiskuvaan sopivaksi työkaluksi. Tapaustutkimuksena tulokset kertovat kohteena olevasta joukosta, joten analyysi kuvasi hyvin relationaalisen asiantuntijuuden muotoutumisessa ilmeneviä yksikkökohtaisia tekijöitä koulu-esiopetusyksiköiden tasolla. Analyysissa saavutettuja

organisaationaalisia narratiiveja ja niiden osateemoja verrattiin relationaalisen asian-tuntijuuden taustateoriaan, mutta ne rakentuivat aineistolähtöisen ja teorialähtöisen analyysin piirteitä yhdistelemällä. Aineiston analyysi eroaa puhtaasti aineistolähtöisestä analyysistä siten, että teoria oli mukana taustalla analyysin edetessä. Analyysiyksiköt ja osateemat muodostettiin aineiston pohjalta, mutta teorian tiedon käsitteet ja aikaisempi tieto, kuten yhteisen tiedon rakentuminen tai institutionaaliset rajoitukset, auttoivat analyysia. Teoreettisen tiedon merkitys ei ollut kuitenkaan sitä testaava, vaan enemmänkin analyysiprosessissa aineistosta tunnistettuja teemoja verrattiin olemassa olevaan tietoon (Tuomi & Sarajärvi, 2004). Tutkimukseen valittu teoreettinen viitekehys oli kantavana punaisena lankana koko tutkimuskokonaisuuden ajan. Tutkijana sain ansiokasta palautetta metodologisista valinnoista tiedeyhteisöltä useassa kansainvälisessä konferenssissa, tutkimusryhmän tapaamisissa sekä tohtoriopiskelijoiden seminaareissa. Lisäksi artikkelien kirjoittamisen prosesseissa referee-lausunnot auttoivat minua kehittämään tutkimusta edelleen, erityisesti analyysiprosessin etenemisen kuvaamista yksityiskohtaisesti.

Tutkimuksen tarkoituksesta, aineiston säilytyksestä ja tutkittavien anonymiteetin turvaamisen tavoista kerrottiin tutkittaville etukäteen, ja niistä oli mahdollisuus keskustella ennen tutkimuksen osallistumislomakkeiden täyttämistä. Tutkittaville jae-tuissa tiedotteissa kerrottiin lisäksi tutkijan yhteystiedot, tutkimuksen aihe, aineiston-keruun konkreettinen toteutustapa ja arvioitu ajankulu, kerättävän aineiston käyttö-tarkoitus ja tutkimukseen osallistumisen vapaaehtoisuus. Tutkijana sitouduin kirjoit-tamaan tutkimusjulkaisut siten, että niistä ei voida tunnistaa tutkittavia. Tutkijana suhtauduin tarkasti osallistujien anonymiteettiin ja kiinnitin kirjoittaessani huomiota siihen, etten kuvaa liian yksityiskohtaisesti tapausten ympäristöjä. Kvalitatiiviselle tut-kimukselle tyypilliseen tapaan tämä tutkimus sisälsi julkaisuissa suoria aineisto-otteita keskusteluista ja päiväkirjoista. Niistä raportoidessani kiinnitin erityistä huomiota sii-hen, etteivät katkelmat sisältäneet sellaisia epäsuoria tunnisteita, joista tutkittavat voisi tunnistaa. Samalla tämä antoi myös vapautta, sillä silloin tiesin, etten aiheuta tutkittaville haittaa. Tutkimustuloksissa ilmenneistä yhteistyön haasteista kirjoittaessa oli tärkeää kiinnittää huomiota luotettavaan analyysiin ja asialliseen argumentointiin, jotta tutkimuskohteena olevia henkilöitä ei voida tunnistaa tai heihin ei kohdistu so-siaalisia haittoja.

Tutkittaville kuvattiin, miten aineistoa säilytetään luotettavissa paikoissa ja se hä-vitetään viiden vuoden jälkeen väitöstutkimuksen julkaisemisesta. Samoin litteroin-nissa käytetyt suorat tunnistetiedot hävitetään. Yhtenä litterointiin liittyvänä luotet-tavuuden haasteena suurten ryhmien keskustelussa oli päällekkäin puhuminen, jonka

vuoksi litterointi oli osittain erittäin työlästä. Tutkimuksen kaikissa vaiheissa noudatettiin tutkimuseettisen neuvottelukunnan humanistisen, yhteiskuntatieteellisen ja käyttäytymistieteellisen tutkimuksen eettisten periaatteiden ohjeistusta (TENK, 2012). Kävin lisäksi kolme kertaa vuosina 2013–2014 esittelemässä alustavia tutkimustuloksia toisessa yksikössä tutkimukseen osallistuville, ja heillä oli mahdollisuus kommentoida tutkimustuloksia. Toiselle yksikölle tutkija tiedotti uusista julkaisuista ja piti molempia yksiköitä ajan tasalla tutkimustuloksista sillä tavoin.

Lähestyin tutkittavaa ilmiötä keräämällä erilaisia tutkimusaineistoja. Hyödynsin aineistotriangulaatiota tutkimuksessani, mikä lisää tutkimuksen luotettavuutta. Sähköisenä toteutettu alkukartoituskysely tuotti arvokasta tietoa ammattilaisten ajattelu-tavoista ennen yhteistyön aloittamista, ja vastaajilla oli mahdollisuus vastata nimettömänä. Alkukartoitusta arvioidessa sen ajankohta olisi ollut hyvä olla vielä aiemmin, jolloin ensimmäistä suunnittelutapaamista ei ollut vielä pidetty. Lisäksi kaikkien tutkimukseen osallistuvien vastaukset olisivat olleet hyödyllisiä. Muutosta ammattilaiset pääsivät kuvaamaan päiväkirjoissaan, mutta jälkepäin pohdittuna jakson lopussa oleva kysely olisi saattanut tuoda vielä lisäarvoa tutkimukselle. Alkukartoituskyselyn taustatiedoista kävi ilmi, että osallistujien työkokemus ja koulutustaustat ovat lisänneet vaihtelua ja moniammatillisten ryhmien moninaisuutta. Tässä tutkimuksessa analyysi tavoitti ammattilaisten ja eri instituutioista tulevien kokemusten ja ajattelu-tapojen eroja.

Eräs tutkimuksen luotettavuuteen liittyvä seikka oli aineiston epätasaisuus ajallisesti tapausten (koulu-esiopetusyksiköt) välillä. Tämä selittyi sillä, että toisessa tapauksessa oli vain yksi yhteistyötiimi, ja heillä ei ollut kokonaisia seminaaripäiviä suunnittelua varten. Toista tapausta kohden kerättiin ajallisesti yli kolme kertaa enemmän videokuvattua aineistoa verrattuna toiseen tapaukseen. Tätä voidaan pitää luotettavuuteen vaikuttavana tekijänä etenkin tilanteessa, jossa aineistoa analysoitiin verraten yksikköjä. Lisäksi ammattilaisten lähtökohdat yhteistyölle olivat erilaisia, sillä toisessa yksikössä ammattilaiset olivat tunteneet toisensa jo pidempään. Tämä kuitenkin kirjoitettiin artikkeleissa tarkkaan kuvaten ja otettiin analyysissä huomioon. Toisaalta se toi lisäarvoa tutkimukselle, sillä yhteistyöhistorialtaan samanlaiset taustat ja tapaukset eivät välttämättä olisi tuottaneet kahta erilaista relationaalisen asiantuntijuuden rakentumisen organisationaalista narratiivia.

Tutkijana minulle osoittautui yhdeksi haasteeksi diskurssianalyysin ja aineistokatkelmien kääntäminen englanniksi. Käytin kielentarkastuspalvelua artikkelien kirjoitusvaiheissa, ja kielentarkastuksesta tulleet ehdotukset piti käydä huolellisesti läpi, ennen kuin niitä voitiin hyväksyä. Tutkijana tein tiivistä yhteistyötä ohjaajien kanssa, ja aineistokatkelmien käännöksiä ja merkityksiä pohdittiin välillä kolmestaan ohjaajien

kanssa. Kiinnitin erityistä huomiota siihen, etteivät aineistokatkelmien merkitykset muuttuneet sen vuoksi, että niitä yritettiin kääntää englanniksi ymmärrettävään muotoon. Tämä luotettavuuden haaste ylitettiin käyttämällä useamman henkilön mielipidettä käännösten merkitysten pohdinnoissa.

Tapaustutkimuksen tuloksia ei ole tarkoitus siirtää sellaisenaan toiseen kontekstiin, mutta tulosten avulla ammattilaiset ja yksiköt voivat reflektoida omia toimintatapojaan ja kiinnittää huomiota siihen, millaisia haasteita heidän työssään nousee ja miten niitä voidaan ylittää.



# LÄHTEET

- Ahtola, A. 2012. Proactive and Preventive Student Welfare Activities in Finnish Pre- School and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and a National Anti-Bullying Program as Examples. University of Turku, Turku.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P., & Nurmi, J.-E. 2011. Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *Early Childhood Research Quarterly*, 26, 295-302. doi: 10.1016/j.ecresq.2010.12.002
- Akkerman, S. F., & Bakker, A. 2011. Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81, 132-169.
- Aro, J. 1999. *Sosiologia ja kielenkäyttö. Retoriikka, narratiivi, metafora*. Tampere: Acta Universitatis Tamperensis 654.
- Benhabib, S. 1992. *Situating the self*. New York: Routledge.
- Berger, P. L. & Luckmann, T. 1994. *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen*. [The Social Construction of Reality. 1966.] Helsinki: Gaudeamus.
- Billig, M. 1987. *Arguing and thinking. A rhetorical approach to social psychology*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Broström, S. 2005. Transition problems and play as a transitory activity. *Australian Journal of Early Childhood*, 30(3), 17–26.
- Boyle, T. & Grieshaber, S. 2017. Linking learning: developing cross-sector policies for transitions to school, teoksessa R. Maclean (toim.), *Linking learning: developing cross-sector policies for transitions to school*, Springer, Singapore. 369-384. ISBN: 9789811036521
- Boyle, T & Petriwskyj, A. 2014. Transitions to school: reframing professional relationships. *Early Years: An International Research Journal*, 34(4), 392-404.
- Boyle, T., Petriwskyj, A. & Grieshaber, S. 2018. Reframing transitions to school as continuity practices: the role of practice architectures. *Australian Education Research*, 45(4), 419-434. <https://doi.org/10.1007/s13384-018-0272-0>
- Boyle, T. & Wilkinson, J. 2018. Two worlds, one site: leading practices and transitions to school, *Journal of Educational Administration and History*, DOI: 10.1080/00220620.2018.1510384
- Burr, V. 1995. *An introduction to social construction*. London Routledge. <http://dx.doi.org/10.4324/978020329996>
- Carlile, P. 2004. Transferring, Translating, and Transforming: An Integrative Framework for Managing Knowledge Across Boundaries. *Organization Science*, 15, 555-568. 10.1287/orsc.1040.0094.
- Dant, T. 1991. *Knowledge, ideology and discourse: A sociological perspective*. New York, NY: Routledge.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. 2008. Facilitating optimal motivation and psychological well-being across life's domains. *Canadian Psychology*, 49, 14–23.

- Dockett, S & Einarsdóttir, J. 2017. Continuity and Change as Children Start School. Teoksessa *Pedagogies of Educational Transitions: European and Antipodean Research*, (toim.) Ballam, N., Perry, B. & Garpelin, A., 133–150. Dordrecht: Springer.
- Dockett, S., & Perry, B. 2007. *Transitions to school: Perceptions, expectations and experiences*. Sydney: UNSW Press.
- Dockett, S. & Perry, B. 2014. *Continuity of Learning: A resource to support effective transition to school and school age care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Duhn, I., Fler, M. & Harrison, L. 2016. Supporting multidisciplinary networks through relationality and a critical sense of belonging: three ‘gardening tools’ and the Relational Agency Framework. *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391. DOI: 10.1080/09669760.2016.1196578
- Dunlop, A.-W. 2017. Transitions as a tool for change. Teoksessa N. Ballam, B. Perry, & A. Garpelin (toim.), *Pedagogies of educational transitions: European and antipodean research*, 271–274. Cham: Springer.
- Dunlop, A.-W. & Fabian, H. 2007. *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- 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.
- Edwards, A. 2010. Being an Expert Professional Practitioner. *The Relational Turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning*. Vol. 3. Dordrecht: Springer.
- Edwards, A. (toim.) 2017. *Working Relationally In and Across Practices: Cultural-historical Approaches to Collaboration*. New York: Cambridge
- Edwards, D., & Mercer, N. 1987. *Common knowledge: The development of understanding in the classroom*. New York, NY, US: Methuen.
- Edwards, A. & Thompson, M. 2013. Resourceful leadership: revealing the creativity of organizational leaders. Teoksessa A. Sannino & V. Ellis (toim.), *Learning and Collective Creativity: Activity-Theoretical and Sociocultural Studies*, 49–64. London: Routledge.
- Einarsdóttir, J. 2003. When the bell rings we have to go inside. Preschool children’s views on the primary school. *European Early Childhood Educational Research Journal. Transitions. Themed Monograph Series*, 1, 35–50.
- Engeström, Y. 2004. New forms of learning in co-configuration work. *Journal of Workplace Learning*, 16(1/2), 11-21. <https://doi.org/10.1108/13665620410521477>
- Engeström, Y. 2003. The horizontal dimension of expansive learning: Weaving a texture of cognitive trails in the terrain of health care in Helsinki. Teoksessa F. Achtenhagen & E. G. John (toim.), *Milestones of vocational and occupational education and Training. Volume 1: The teaching-learning perspective*. Bielefeld: Bertelsmann.
- Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. [[https://www.oph.fi/download/163781\\_esiopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163781_esiopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)]
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2001. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. 5. painos. Tampere: Vastapaino.
- Fler, M., Duhn, I., & Harrison, L. J. 2017. The Relational Agency Framework as a Tool for Supporting the Establishment, Maintenance, and Development of Multidisciplinary Networks of Professionals. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices*, 209-226. New York: Cambridge. University Press.

- Forss-Pennanen, P. 2006. Uuden oppimista, kokeilua ja pohtimista. Yhteisöllisiä ja yksilöllisiä oppimispolkuja esi- ja alkuopetuksen yhteistyössä. Chydenius-instituutin tutkimuksia 3/2006. Jyväskylän yliopisto.
- Foucault, M. 1986. Of Other Space. *Diacritics*. 16, 22-27.
- Gergen, K. J. 1999. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Goffman, E. 1986. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Gutiérrez, K., Rymes, B. & Larson, J. 1995. Script, Counterscript, and Underlife in the Classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review*, 65(3), 445-472.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K., Vekkaila, J., & Palonen, T. 2017. Networked Expertise, Relational Agency, and Collective Creativity. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, 133-152.
- Haring, M. 2003. Esi- ja alkuopettajien pedagogisen ajattelun kohtaaminen. Joensuun yliopisto. Joensuun yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja 93.
- Hartikainen, T., Kauppinen, T & Sairanen A-L. 2002. Yhteistyötä lapsen parhaaksi Nojamaassa. Teoksessa A. Niikko (toim.) *Esiopetusta linnan liepeillä*. 109-115. Saarijärvi: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Hedegaard, M. 2017. When Daycare Professionals' Values for Transition to School Do Not Align with the Educational Demands from Society and School: A Practice Developing Research Project for Daycare Professionals' Support to Children's Transition to School. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, 247-264. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316275184.014
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2008. *Tutki ja kirjoita*. 15. uudistettu painos. Helsinki: Tammi.
- Hirst, M., Jervis, N., Visagie, K., Sojo, V. & Cavanagh, S. 2011. *Transition to primary school: a review of the literature*. Canberra: Commonwealth of Australia.
- Hopps, K. 2014. Preschool + school + communication = What for educator relationships?, *Early Years*, 34(4), 405-419. DOI: 10.1080/09575146.2014.963032
- Husu, J. & Toom, A. 2016. Opettajat ja opettajankoulutus – suuntia tulevaan. Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi. *Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 2016:33*. Ladattavissa [<http://julkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/75552/okm33.pdf?sequence=1&isAllowed=y>]
- Huusko, J., Pietarinen, J., Pyhältö, K. & Soini, T. 2007. Yhtenäisyyttä rakentava peruskoulu. Yhtenäisen perusopetuksen ehdot ja mahdollisuudet. Suomen Kasvatustieteellinen seura. *Kasvatusalan tutkimuksia* 34.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991a. Pohjimmaisat asuntomarkkinat. Diskurssianalyysi kuntatason viranomaiskäytännöistä. Helsinki: Sosiaaliturvan keskusliitto.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2016. Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö. Tampere: Vastapaino
- Jurasaite-Harison, E., & Rex, L. A. 2010. School cultures as contexts for informal teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26, 267-277.
- Kankaanranta, M. & Tiihonen, E. (toim.) 1994. *Joustavasti oppimaan. 5-8-vuotiaiden kasvatuksen ja opetuksen kehittämishankkeita*. Jyväskylä: Kopi-Jyvä Oy.

- Karikoski, H. 2008. Lapsen koulunaloittaminen ekologisena siirtymänä. Vanhemmat informanteina lapsen siirtymisessä esiopetuksen kasvuympäristöistä perusopetuksen kasvuympäristöön. *Acta Universitatis Ouluensis E* 100. Oulu: Oulun yliopisto.
- Karila, K., Kivimäki, M. & Rantavuori, L. 2013. Kasvatusinstituutit kohtaavat. Julkaisussa Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. (toim.) *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnalla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 25—38.
- Karila, K., Lipponen, L. & Pyhältö, K. 2013. Yhteenvetoa: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esiopetuksen ja perusopetuksen haasteena. Julkaisussa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö (toim.), *Päiväkodista peruskouluun: Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus: Raportit ja selvitykset 2013: 17, 53-54.
- Karila, K. & Rantavuori, L. 2014. Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377-391, DOI: 10.1080/09575146.2014.967663
- Kienig, A., & Margetts, K. 2013. International perspectives on transition to school: Reconceptualising beliefs, policy and practice. London: Taylor & Francis.
- Kopisto, K., Brotherus, A., Paavola, H., Hytönen, J. & Lipponen, L. 2011. Kohti joustavaa esiopetusta. Joustavan esi- ja alkuopetuksen tutkimus- ja kehittämishankkeen raportti. Helsingin kaupunki. Opetusviraston julkaisuja B1:2011.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka. Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Leppälä, R. 2007. Vuosiluokkiin sitoutumattoman opiskelun kehittäminen yhdistetyssä esi- ja alkuopetuksessa. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö. *Acta Universitatis Ouluensis*. Oulu: Oulun Yliopisto.
- Lillejord, S., Borte, K., Halvorsrud, K., Ruud, E. & Freyr., T. 2017. Transition from Kindergarten to School: A Systematic Review. Oslo: Knowledge Centre for Education.
- Lipponen, L. & Paananen, M. 2013. Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. Julkaisussa K. Karila., L. Lipponen. & K. Pyhältö (toim.) *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla*. Opetushallitus, raportit ja selvitykset 2013: 17.
- Lyytinen-Lund, A-S. (toim.) 1998. Alkuopetus – meidän mallimme. *Sexåringarna i skolan. D2*, Finra julkaisusarja.
- Middleton, D. 1996. Talking work: Argument, common knowledge, and improvisation in teamwork. In Y. Engeström & D. Middleton (toim.), *Cognition and Communication at Work* (233-256). Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/CBO9781139174077.010
- Montecinos, C., Leiva, M., Campos, F., Ahumada, L., & Galdames, S. 2017. An Analysis of the Use of Relational Expertise, Relational Agency, and Common Knowledge among Newly Appointed Principals in Chile's Public Schools. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, 78-95. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316275184.005
- Nowotny, H. 2003. Democratizing Expertise and Socially Robust Knowledge. *Science and Public Policy*, 30 (3), 151–156.
- OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*, OECD Publishing, Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264276253-en>.

- Ojala, M. & Siekkinen, M. 1998. Esi- ja alkuopetuksen kehittäminen: Valtakunnallisen akvaarioprojektin esi- ja alkuopetuksen aiheverkko arviointia. Joensuu: Joensuun yliopisto.
- OKM (Opetus- ja kulttuuriministeriö). 2017. (toim.) Alila, K. Finnish Country Note on Transitions in ECEC. Review of Policies and Practices for Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education. Publications of the Ministry of Education and Culture, Finland, Helsinki, 2017:27.
- Pantic, N., & Wubbels, T. 2010. Teacher Competencies as a Basis for Teacher Education—Views of Serbian Teachers and Teacher Educators. *Teaching and Teacher Education*, 26, 694-703. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2009.10.005>
- Parker, I. 1992. *Discourse dynamics: Critical analysis for social and individual psychology*. London: Routledge.
- Paukkeri, V., Pakarinen, E., Lerkkanen, M.-K., & Poikkeus, A.-M. 2015. Alaryhmätarkastelu matemaattisten taitojen kehityksestä esiopetuksesta neljännelle luokalle. *Psykologia*, 50, 277–291.
- Perusopetuslaki (628/1998), 26 a § (1040/2014). Lainattu 13.12.2018, saatavilla: <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980628>.
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. 2014. Opetushallitus. Lainattu 13.12.2018, saatavilla: [https://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf)
- Perelman, C. 1996. *Retoriikan valtakunta*. [L'empire rhétorique, 1977.] Suomentanut L. Lehto. Tampere: Vastapaino.
- Perry, R., Dockett, S., & Petriwskyj, A. 2014. *Transitions to School: International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer. DOI: 10.1007/978-94-007-7350-9
- Perry, R., Griebel, W., & Dockett, S. 2017. (toim.) *Families and Transition to School*. Families and Dordrecht: Springer.
- Peters, S. 2014. Chasms, Bridges and Borderlands: A Transitions Research 'across the Border' from Early Childhood Education to School in New Zealand. Teoksessa *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, (toim.) B. Perry, S. Dockett & A. Petriwskyj, 105-116. London: Springer.
- Peters, S. 2010. Literature review: Transition from early childhood education to school. Report to the Ministry of Education. New Zealand: the Ministry of Education
- Poikkeus, A.-M., Rasku-Puttonen, H., Lerkkanen, M.-K., Kuorelahti, M., Siekkinen, M., Kiuru, N., & Nurmi, J.-E. 2013. Syrjäytymisen ehkäiseminen koulussa: osallistavien vuorovaikutusprosessien tukeminen. Teoksessa J. Reivinen ja Leena Vähäkylä (toim.), *Ketä kiinnostaa? Lasten ja nuorten hyvinvointi ja syrjäytyminen*, 111–120. Jyväskylä: Gaudeamus.
- Poikonen, P.-L. 2003. Opetussuunnitelma on sitä elämää. Päiväkoti-kouluyhteisö opetussuunnitelman kehittäjänä. Jyväskylä Studies in Education, Psychology and Social Research 230.
- Potter, J., & Wetherell, M. 1987. *Discourse and Social Psychology; beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Puolimatka, T. 2002. Kvalitatiivisen tutkimuksen luotettavuus ja totuusteorioiden. *Kasvatus* (5), 466–474.
- Pyhäntö, K. M., & Vitikka, E. 2013. *Oppiminen ja pedagogiset käytännöt varhaiskasvatuksesta perusopetukseen*. (9. painos) Opetushallitus.
- Pylväs, L. 2018. *Development of Vocational Expertise and Excellence in Formal and Informal Learning Environments*. Acta Universitatis Tampereensis 2353. Tampere University Press: Tampere

- Rai, P. 2017. Building and Using Common Knowledge for Developing School–Community Links. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, 96-112. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316275184.006
- Rantavuori, L., Karila, K. & Kupila, P. 2019. Transition practices as an arena for the development of relational expertise. *Teacher development*, 23(2), 249-263, DOI: 10.1080/13664530.2018.1558106
- Rantavuori, L., Kupila, P. & Karila, K. 2017. Relational expertise in preschool-school transition. *Journal of Early Childhood Education Research*, 6(2), 230-248.
- Rantavuori, L. 2018. The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition. *International Journal of Early Years Education*, 26(4), 422-435, DOI: 10.1080/09669760.2018.1458600
- Sannino, A. & Engeström, Y. 2017. Relational agency, double stimulation and the object of activity: An intervention study in a primary school. Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working relationally in and across practices: Cultural-historical approaches to collaboration*, 58-77. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schulting, A. B., Malone, P. S., & Dodge, K. A. 2005. The effect of school-based kindergarten transition policies and practices on child academic outcomes. *Developmental Psychology*, 41(6), 860-871.
- Siniharju, M. 2007. Esiopetuksen laatu ja merkitys. Vanhempien ja perusopetuksen ensimmäisen vuosiluokan opettajien arvioimana. Helsinki, Finland: Opetushallitus
- Soini, T., Pyhältö, K. & Pietarinen, J. 2013. Horisontaaliset ja vertikaaliset siirtymät päiväkodin ja koulun rajapinnoilla. Teoksessa K. Karila, L. Lipponen & K. Pyhältö K. Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla, 6-16, Raportit ja selvitykset 2013:17. Opetushallitus.
- Summa, H. 1995. Retoriikka ja argumentaatioanalyysi yhteiskuntatutkimuksessa. Teoksessa Leskinen, J. (toim.). *Laadullisen tutkimuksen risteysasemalla*. Helsinki: Kuluttajatutkimuskeskus, 67–90.
- Tan, C. 2015. Education policy borrowing and cultural scripts for teaching in China. *Comparative Education*, 51(2), 196-211, DOI: 10.1080/03050068.2014.966485
- Taylor, C. 1991. *The ethics of authenticity*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Thompson, M., Dolan, C., Mayer, C., Roll, K., & Yeoman, R. (2017). *Common Knowledge: The Missing Link in Hybrid Value Chains?* Teoksessa A. Edwards (toim.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration*, 191-208. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316275184.011
- Tilastokeskus. 2017. Suomen virallinen tilasto (SVT): Esi- ja peruskouluopetus [verkkojulkaisu]. ISSN=1799-3709. 2017, Liitetaulukko 1. Peruskoulun oppilaat ja päättötodistuksen saaneet maakunnittain 2017. Helsinki: Tilastokeskus [ladattu: 6.12.2018]. Saatavilla: [http://www.stat.fi/til/pop/2017/pop\\_2017\\_2017-11-14\\_tau\\_001\\_fi.html](http://www.stat.fi/til/pop/2017/pop_2017_2017-11-14_tau_001_fi.html)
- Toiviainen, H. & Hänninen, H. (toim.) 2006. *Rajanylitykset työssä. Yhteistoiminnan ja oppimisen uudet mahdollisuudet*. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Turunen, T.A., Määttä, K. & Uusi-ahti, S. 2012. Forty years of Finnish pre-school education: The development of curriculum between 1972 and 2000. *Curriculum Journal*. 23 (4), 585-599.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, Varantola, K., Launis, V., Helin, M., Spoof, S-K. & Jäppinen, S.(toim.). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012*. Helsinki.

- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2004. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. 1.-3. painos. Helsinki: Tammi.
- Walters, S., Daniels, F., & Weitz, V. 2017. Building Common Knowledge: Negotiating New Pedagogies in Higher Education in South Africa. Teoksessa A. Edwards (toim.), Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration, 113-130. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/9781316275184.007
- Wetherell, M. & Potter, J. 1992. Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation. London and New York: Harvester Wheatsheaf and Columbia University Press.
- Wood, L. A., & Kroger, R.O. 2000. Doing Discourse Analysis Methods for Studying Action in Talk and Text. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Yin, R. K. 2014. Case Study Research: Design and Methods. Los Angeles, CA: Sage.

# LIITTEET

## Liite 1. Alkukartoituksen kysymykset

	Kysymys	Vastaus
<b>Taustakysymyksiä</b>		
1	Työpaikka	Avoim
2	Ylin koulutustutkinto ja suoritusvuosi	Avoim
3	Työkokemus 1) alle 5 vuotta, 2) 5-10 vuotta, 3) 10-15 vuotta 4) 15-20 vuotta 4) yli 20 vuotta	Viisi (5) vaihtoehtoa
<b>Toimivat käytänteet ennen projektin alkua</b>		
4	Millaisia esi- ja alkuopetuksen yhteistyökäytänteitä koulus- sanne/päiväkodissanne oli ennen projektin alkua?	Avoim
5	Kuinka säännöllisiä yhteistyökäytänteet olivat?	Avoim
6	Mitä ajattelet näiden käytäntöjen toimivuudesta? Mitkä ovat niiden vahvuudet? Entä kehittämisen haasteet?	Avoim
<b>Positiiviset odotukset</b>		
7	Millaisia positiivisia ajatuksia sinulla on projektin alkaessa a) esiopettajien ja luokanopettajien välisestä b) lasten väli- sistä yhteistyöstä?	Avoim
<b>Mahdolliset pulmat yhteistyössä</b>		
8	Millaisia mahdollisia pulmia näet a) esi- ja luokanopettajien välisessä b) lasten välisessä yhteistyössä projektin aikana?	Avoim
<b>Päiväkodin ja koulun toimintakulttuurit</b>		
9	Millaisia eroja olet havainnut koulun ja päiväkodin toimin- takulttuureissa?	Avoim
10	Millainen merkitys mielestäsi näillä eroilla on projektin on- nistumisen näkökulmasta?	Avoim
<b>Uuden tiedon rakentuminen</b>		
11	Millaista tietoa sinulla on annettavana toiselle ammattiryh- mälle?	Avoim
12	Millaista uutta tietoa toivot itse saavasi projektin aikana?	Avoim



# JULKAISUT



JULKAISU

I

**Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from  
preschool to school**

Karila, Kirsti & Rantavuori, Laura

Early Years, vol 34(4), 377-391  
<https://doi.org/10.1080/09575146.2014.967663>

**Artikkeleiden käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa**



## Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school

Kirsti Karila and Laura Rantavuori\*

*School of Education, University of Tampere, Tampere, Finland*

*(Received 11 June 2014; accepted 17 September 2014)*

This article examines the preschool–school transition in the Finnish school system from institutional and professional perspectives. It takes place in a context in which the fluent transition from preschool to primary school is supported by developing joint lessons for preschool and primary school children. Transition is seen as a process in which culturally and historically constructed institutional boundaries form an arena for professional learning. The study focuses on boundary work and boundary spaces. Boundaries are seen as spaces where resources from different practices are brought together to expand interpretations of multifaceted tasks. The data are analyzed from a discursive perspective. The study investigates how professionals create new forms of activity when collaborating in boundary spaces. Three discursive frames were identified. The first is called the ‘initiative frame’, the second the ‘consensus frame’ and the third the ‘collaboration frame’. These frames are considered in relation to creating new, shared practices and a common object of activity.

**Keywords:** transition; relational agency; boundary work; discourse analysis; activity system; cultural-historical activity theory

### Introduction

In recent years, there has been considerable worldwide interest among researchers in investigating what happens when children transfer from preschool to school and how this transition could be made as smooth as possible. This study continues this work by examining the phenomenon from institutional and professional perspectives.

The context of the study is the Finnish school system, which has been internationally ranked as world-leading in the OECD’s PISA surveys (OECD 2001, 2004, 2007, 2010). Despite this success, the Finnish school system has remained under constant development. One of the current focal points of this development is the point of transition from one school level to another. The research project presented in this article forms part of a municipal-level development project aimed at supporting fluent transition from preschool to primary school through the provision of joint lessons for preschool children and school pupils. In this municipal-level project, professional practitioners from preschool and school institutions are expected to construct new and shared working practices for this purpose.

---

\*Corresponding author. Email: [Laura.rantavuori@uta.fi](mailto:Laura.rantavuori@uta.fi)

This article focuses on the collaboration between preschool and school professionals within the transition project. Our study is inspired by the ideas of cultural–historical activity theory (Engeström 2000), especially the writings of Anne Edwards (2010, 2011). Thus, the study investigates the boundary work and boundary spaces (Edwards 2010) that exist in the shared working activities of preschool and school professionals. We examine our data from a discursive perspective.

### **Transition from preschool to school in Finland**

In Finland, preschool and school have historically been located in different institutions and under different administrations. Today, the objectives of both institutions are defined in the same legislation (Finnish Parliament, Basic Education Act 628/1998) as the following:

- (1) The purpose of education referred to in this Act is to support pupils' growth into humanity and into ethically responsible membership of society and to provide them with knowledge and skills needed in life. Furthermore, the aim of pre-primary education, as part of early childhood education, is to improve children's capacity for learning.
- (2) Education shall promote civilization and equality in society and pupils' prerequisites for participating in education and otherwise developing themselves during their lives.
- (3) The aim of education shall further be to secure adequate equity in education throughout the country.

Formal schooling in Finland begins comparatively late, from the year in which the child turns seven years of age. Preschool education for six-year-olds is currently voluntary,<sup>1</sup> although 98% of children attend preschool. Preschool and basic education are provided and, with government support, funded by local municipal authorities. Local authorities have considerable powers to guide education policy and content as the municipalities, and ultimately each preschool and elementary school, are allowed to apply and modify the national core curricula<sup>2</sup> (Core Curriculum for Preschool Education and National Core Curriculum for Basic Education; Finnish National Board of Education 2000, 2004). It is up to local authorities to decide whether preschool education takes place in a school or in a day care centre. The majority of pre-primary children are enrolled in day care in Finland, as most parents work full time, and around four hours of preschool education are provided per day (See Eurydice 2014).

One of the key features of the Finnish educational system is the high quality of teacher education: a master's degree in education is the norm for primary school teachers and a bachelor's degree for preschool teachers. Consequently, teachers enjoy considerable autonomy in their work (Ahtola 2012). In the preschool setting, qualified nursery nurses work alongside the preschool teachers. The working time systems of the different occupational groups vary. In preschools located in day care centres, professional practitioners follow the total working hours system, in which planning time is included in the total working hours. In contrast, professionals in primary schools and preschools located within schools are paid solely according to the total number of hours spent with the children, with some extra provision made for other tasks.

In Finland, seven-year-olds' transition from preschool to grade one of compulsory elementary school presents organizational, physical, pedagogical and functional disparities. The educational premises and traditions of preschool and basic education differ. Against this background, the function of transition work is, on the one hand, to help children and adults to prepare and adjust during this time of change and, on the other hand, to reduce the discontinuity between day care centre-based preschool and elementary school (Ahtola 2012).

Recent Finnish studies confirm the notion of variation between institutional preschool and school cultures. Karikoski (2008) studied how parents describe their child starting school as an ecological transition from a preschool to a school growth environment. According to the parents' interpretations, the child's growth environment changes during the transition process from a child-centred, play and learning environment to a goal-oriented learning and teaching environment directed by the teacher: from a social growth environment to a more individual working environment and from a preparatory working culture (directed towards school attendance) to an educative working culture aimed at citizenship.

In recent decades, the functions of preschool and school institutions have been transformed by the revision of legislation and other policy documents. Turunen, Uusiautti and Maatta (2014) conducted a discourse analysis study to identify the constructions of childhood in curriculum documents from 1996 to 2000. The results indicate a paradigm shift within a relatively short period. The accepted notion of an innocent, capable and self-contained child changed towards a multifaceted view of the child with reference to the educator and the outside world. Along with the changing voices, the subject positions of children and adults changed, as did perceptions of the functions of preschool education. Preschool education moved from being seen as nourishing the individual child towards educating children for the future, first as primary school students and then as citizens of the future society. Accordingly, the view of children changed from romantic innocence and capability towards immaturity, and adults were seen as active educators rather than mere onlookers and facilitators. This discursive shift marked a change in Finnish preschool education, which was related to the preschool reform and the universal right to preschool education provided for all six-year-old children. The Turunen, Uusiautti, and Määttä (2014) findings also indicate a dominance of school education over early education and care traditions.

The institutional contexts and cultures in which the preschool–school transition takes place are thus in the midst of a change process. There is a lack of empirical evidence about what really happens in everyday practices. One might assume that practices would vary considerably depending on local processes. For example, the very nature of the transition can be interpreted in various ways in different contexts and therefore transition practices may vary (Garpelin et al. 2010).

However, everyday practices are not thought to change as rapidly as official guidelines. Therefore, they can be assumed to be more embedded in the previous cultural and historical constructions regarding both the functions of preschool and school education and the nature of the preschool–school transition.

We will next present our view of the preschool–school transition in terms of professional boundary work and the building of new boundary spaces.

### Working at and between institutional boundaries

As the literature shows (Dockett and Perry 2007; Dunlop and Fabian 2007; LoCasale-Crouch et al. 2008; Perry, Dockett, and Petriwskyj 2014; Peters 2010), good relationships between professionals are at the heart of positive transitions. Such relationships cannot, however, be taken for granted. In the transition from one institution to another, the cultural and historical roots of institutional practices play a significant role when building relationships. As Edwards (2011) noted, different communication systems, meaning systems, priorities and time scales at the boundaries of systems and practices may frame the professionals' collaboration.

In this study, we consider the preschool–school transition as a process in which the culturally and historically constructed organizational boundaries form an arena for professional learning. Here, we refer to Edwards' (2011) interpretation of boundaries. She regards boundaries as 'spaces where the resources from different practices are brought together to expand interpretations of multifaceted tasks' (Edwards 2011, 34).

Peters (2014) stresses the same idea by suggesting that the key to successful cross-boundary transition lies in creating shared understandings ('borderlands') in educational environments. These support children's continued learning and enjoyment of school and build and sustain a sense of belonging. The transition from preschool to school is an illustrative example of different professionals working within a new boundary space to construct new, shared working practices.

*Working relationally* at the preschool–school institutional boundary leads school and preschool professionals to recognize the complexity of transition from children's perspectives (see Edwards 2010). It also leads professionals to cross institutional and professional boundaries. A capacity for working relationally cannot be taken for granted. Edwards (2010) defines relational agency as a two-staged process that can be learned. In this process, professionals have to understand and recognize others' (institutional and professional) motives and the resources that they bring to the boundaries and work to expand the 'object of activity' (Edwards 2010).

In this study, we are interested in these boundary spaces or 'borderlands' as viewed from the professionals' and institutions' perspectives. First, we examine how the various institutional contexts (preschool and school) are discursively produced as resources for shared activities. Second, we analyze how the professionals discursively create new forms of activity when collaborating in boundary spaces. Before presenting the findings, we will next describe the design, data and methodological commitments of the study.

### Data and methodology

The study presented is a part of a larger municipal-level development process related to the transition from preschool to school. According to the municipal-level strategy plan, schools and preschools were expected to develop joint practices for preschool and primary school children. The aim of these joint practices was to make the transition from preschool to school as fluent as possible. In the municipality under study, the long-term aim is to develop transition phase practices that enable children to start compulsory school flexibly on the basis of their individual competencies. All preschool and school units in the municipality are expected to participate in the development project by the year 2016. The number of units joining the project has increased steadily to date.



In May 2012, the units which had joined the development project were asked to participate in the present research project. The study applies qualitative methodology and its design is based on the case study approach. The data-set consists of two cases. By case, we refer to a dyad in which the preschool and school work together to ensure a fluent transition from preschool to school. The first case includes an urban middle-sized school and day care centre, and the second case a small school adjoining a preschool in a rural area.

In both cases the data were collected during 2012–2013 and comprise four types of material. First, an electronic survey was conducted in autumn 2012 before the project started. The survey consisted of open-ended questions related to the expectations and aims of the preschool and school practitioners and professionals regarding the project. The second data-set consists of audio taped and transcribed discussions during authentic planning and evaluation meetings. The meetings were held regularly once a week during one school year. All practitioners and professionals – nursery nurses, preschool teachers, school teachers, special education teachers, day care centre directors and school heads – attended the meetings. The third part of the data contains the official planning and evaluation documents produced during the project. Finally, the practitioners and professionals wrote individual diaries throughout the year. In this article, we utilize the data from audio taped meeting discussions, the survey and the diaries.

The study follows the social constructionist (Burr 1995; Gergen 1999) approach, being based on the assumption of language as a form of action that has a constitutive role in social life (Burr 1995). We examine the data from a discursive perspective (Potter and Wetherell 1987; Wood and Kroger 2000), focusing on professional discourses. Our key analytical tool is the concept of frame. Here, we apply Potter and Wetherell's (1987, 138) concept of 'interpretative repertoire' in combination with Goffman's (1986) concept of frame, which refers to the premises that organize the perception of a social activity. The frames govern the subjective involvement of actors in a given activity and structure their experiences (Goffman 1986). According to Goffman (1986) the frame of an activity is situational and maintained both in individual minds and in the specific activity. The activity can also be interpreted according to different organizational premises. Thus, in framing the activities, individuals can apply diverse types of frames (or frameworks). Each activity can also be framed in several ways (Goffman 1986).

## Results

The results section is divided into three parts. First, we describe the discursively produced social constructions related to the preschool and school institutions. These discourses describe the institutional and professional resources brought together in the new boundary space. This is followed by a description of key elements of the boundary work during the project. Third, we focus on analyzing the signs of emerging relational agency.

### *Various resources – cultural practices and competencies – as contributions to transition work*

As previously noted, we interpret boundaries as spaces where the resources from different institutions (school and preschool) and professionals (teachers, special

education teachers, ECEC practitioners and school heads) are brought together (Edwards 2010, 2011). Both institutions (preschool and school) involved in the transition process have their own activity systems that are implemented as different meaning systems, priorities, histories, time scales, practices and planning cultures. As Edwards (2011) emphasizes, in order to be able to collaborate with other professionals and to be ready to learn within the boundary space, the professionals need to understand each other's backgrounds and think beyond other peoples' practices and actions to consider the causes behind them.

At the beginning of the project, the cultural constructions concerning the work of preschool and school institutions were very clear, almost stereotypical. In the electronic survey, the work in school institutions was characterized as 'working alone' and the work in preschool institutions as 'teamwork'.

Example 1:

School teachers are traditionally used to working hard alone, whereas in preschool they work together and share tasks. There's a more collegial atmosphere in preschools, because no one is solely responsible for the children and the national curriculum isn't so strict. (Class teacher, case 1)

Similar discursive talk was also produced in the shared planning meetings. The next example is a discussion from a planning meeting (case 1) in which different professional groups talk about their work. The main issue discussed relates to the competencies that the professionals from both institutions are expected to have. Furthermore, the discussion concerns the resources that the institutions and their professionals are expected to bring to the collaboration.

Example 2:

Head master: Now it's kind of ... you've been collaborating before, but now it's more about co-teaching and instructing. You are in the same space. Of course we are collaborating, but planning together and doing together are different things, different things. For us here at school, we don't have two teachers in the same space, that's pretty unusual for us. I don't know why it's more difficult for us class teachers? It's not so for everyone.

Preschool teacher 1: I suppose there's just such a long tradition of how the teacher works, I mean, that the teacher is (working) in one class.

Preschool teacher 2: That's what I think.

Preschool teacher 1: It's such a long tradition.

Day care Director: Well also in day care we have had to practise team working. So that we work as a team. We have a multi-professional team, with professionals and practitioners from different professions. It takes long-term work, it needs to be learned. (Case 1, planning and evaluation meeting, 2013)

The above discussion took place in a context in which the school and preschool professionals had just started working together as a new team. The next discussion is from a context (Case 2) in which the preschool and school classes were physically close to each other. The resources of the other institutions and practitioners were therefore described as being more familiar. Here, commonalities are emphasized more than differences.

## Example 3:

I'm sure that differences will arise, but because we've been in the same building before, I don't see them as anything remarkable. I also feel like we have more in common, rather than anything that would make any big differences to our working-culture. (Case 2, class teacher, diary, 2012)

Constructions regarding the pedagogical methods of the two institutions also varied. Preschool pedagogy was widely linked to play, whereas school was described as a place of strictly teacher-directed teaching according to the national curriculum. This kind of discursive talk was produced equally in both cases and by all professional groups.

## Example 4:

At day care, playing and functional learning are essential pedagogic methods. At school learning is more teacher-directed and less functional, school teaching is tied to the school desk and based more strictly on the national curriculum. (Case 1, preschool teacher 1, diary, 2012)

The next excerpt describes how the practitioners' various resources were related to the educational cultures of both institutions. These constructions also seem to shape the practitioners' expectations regarding the professionals or practitioners working in these institutions.

## Example 5:

Preschool teacher 2: What things do I need to consider when working with pupils as an ECE practitioner? I really don't know what I should consider when working with school-kids, what aims should you have?

Class teacher 1: (laughing) Well, first graders are so small, that ...

Preschool teacher 1: Well I think, that ...

Class teacher 1: Yes?

Preschool teacher 1: Well, that the class teacher is used to a more strict curriculum, and basically having more strict aims concerning Finnish or maths. For example, there is a very precise way of teaching how to write the letter 'a'. I probably don't even know it, even though I studied 'preschool and school teaching' (at university) seven years ago. Once, when I was drawing a letter, one child told me that you shouldn't start it that way, do it this way. The class teacher has to know how to do it, for example how to write letters correctly. I can't teach that, because I might get it wrong. It has to be clear that you each teach your own subject, because you can do it better, and you should do it better, because that's what you get paid for. But first graders somehow need to have the possibility to play and interact.

Preschool teacher 2: That's what I was thinking, the chance to play. (Case 1, First planning meeting, new team autumn 2013)

In addition to play, the institutions were also constructed as having different learning environments and outdoor time. The next two examples (6 and 7) are from Case 1, in which the professionals had not worked in the same building before this project.

## Example 6:

Grade one pupils have short breaks; preschoolers have long, flexibly scheduled outdoor activities. Schools have desks and designated places for each pupil; preschools don't. (Case 1, preschool teacher 1, electronic survey 2012)

The differences in time scales and salary systems between the institutions were a source of critical discussion. The broader context of the following discussion is a situation where decision-making regarding starting the development project was made by the local authorities, not at the preschool and school level. The aims of developing fluent transition and shared working practices were presented in the municipal-level strategy plan. The discussion illustrates the practitioners' discursive talk concerning the inclusion of development planning as part of their paid work. It also describes the broader context of the work as well as the relations between the local authorities and preschool and school professionals.

Example 7:

- Class teacher 1: (lowering her voice) Even the school head told us there have been investments made in this project.
- Special education teacher: I thought that was a year ago. I don't think that was only for this project.
- Class teacher 1: So are we obliged to this? I have no idea.
- Class teacher 2: We have to do our planning, at least. We currently do the planning on Thursdays without pay. Our working day ends at one o'clock.
- Preschool teacher: As well as that, we're doing the work of a class teacher, and we're not being paid any extra for it. We're doing this on only an ECE practitioner's salary. So there are these kinds of aspects to this, too, which I wanted to raise. Of course the school head or day care head isn't [responsible for] deciding these things, I was just pointing out that we are doing this work on the salary of an ECE practitioner.—
- Class teacher 2: Yes
- Preschool teacher: And kind of doing the work of a class teacher.  
(Case 1, First planning meeting, small team, 2013)

The discussion concerning salaries and planning is interesting. Here, echoes from the different activity systems in which the preschool and school professionals are working can be heard. Such strict delineation of the teachers' and preschool professionals' work is not made elsewhere in the discussions.

According to our data, other professionals' and institutions' resources are viewed in a very conventional light. Table 1 summarizes the discursively produced resources at the beginning of the project:

Next, we will analyze collaboration in the boundary spaces by analyzing the discursive frames appearing in our data.

***Discursive frames illustrating the boundary work***

Work carried out at professional and institutional boundaries brings challenges when established practices are familiar to certain professionals or associated with certain activity systems. These may disappear or influence new actions, which appeared to happen during this project, working at boundary spaces. This might be considered undesirable by some professionals, or they might see it as a new and inspirational opportunity to learn new practices from others. In this second results section, we will describe how professionals discursively create new forms of activity.

To provide a deeper understanding of how these new forms of activity during boundary work are produced by talk, we analyzed the discussions conducted during

Table 1. Resources of two different institutions/activity systems.

	Activity system 1 (day care and preschool):	Activity system 2 (school):
Planning culture	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Teamwork and multi-professional collaboration</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Independent working and decision-making</li> </ul>
Practice	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Tasks shared</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Sole responsibility for pupil learning and teaching</li> </ul>
Pedagogical methods	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Child-led pedagogical methods, such as playing and functional learning</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Various pedagogical methods applied to different subjects and national curriculum aims</li> <li>● Expertise in special support for children (special education teacher)</li> <li>● Evaluation of student learning</li> <li>● Teacher-led methods</li> </ul>
Learning environment	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Physical environment resembles a home environment</li> <li>● Lengthy outdoor activities</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Systematic physical environment: school desks, special class environments for different subjects, such as music, physical education, art, automatic data processing (computers, digital cameras etc.)</li> <li>● Short outdoor breaks between lessons</li> </ul>

the professionals' planning and evaluation meetings. Three discursive frames were identified. The first we call the 'initiative frame', the second the 'consensus frame' and the third the 'collaboration frame'.

#### *Initiative frame – suggesting, asking and proposing*

The initiative frame was produced by suggesting, asking and proposing. In the following example, the initiative frame is constructed beyond professional borders by suggesting and proposing doing something to help children to concentrate during the project's lessons. Example 8 comes from Case 2, in which the professionals have a rather long history of working together.

#### Example 8:

- Preschool teacher: – A few (children) were having problems concentrating, especially the preschoolers. I was wondering whether we should do something about this somehow, or ... kind of try to help in these situations, so that they'd be able to concentrate better, or should we just continue as we are doing now?
- Special Education teacher: I think things are just fine, I wouldn't change anything at this point. I think you had some nice play during the activity, so they were able to do something with their bodies instead of just talking. The clapping and so on ... everyone settled down in the end. All these things were ok, I wouldn't change anything or do anything extra ... –
- Special Education teacher: I was wondering about pictures, whether we think they're needed ... Well, I personally don't think so. This all went

extremely well what you were doing. If we want, we could use picture cards here. I have some with me, we can demonstrate where [the children] need to concentrate on listening and practising asking to speak. As well as first graders, second graders also have difficulty asking for their turn to speak ... (Case 2, planning and evaluating meeting 2012)

In the context of the initiative frame, the professionals present their own ideas while at the same time referring to the present activities and collaboration in decision-making. The will to take others' ideas into consideration is central to the initiative frame.

*Consensus frame – clarifying the purpose of the work and understanding one another*

The data also include a consensus frame, by which we refer to a means of sensitive interchange with other professionals, aiming to achieve compromise or common understanding. The next excerpt illustrates a typical consensus frame. In the discussion, the professionals from Case 1 clarify the purpose of their inter-professional work by discussing its aims. The aims are intended to be produced jointly and recorded in the official collaboration planning documents.

Example 9:

- |                            |   |
|----------------------------|---|
| Preschool teacher 1:       | The most important idea here is ... tutoring.   |
| Class teacher 1:           | Tutoring and cooperating.   |
| Preschool teacher 1:       | That's probably the most important thing.   |
| Class teacher 2:           | So the content might be something like ...  |
| Special Education teacher: | Could it be written down somehow, like it would be ... That the activity is done, how can I describe it, so that the different subjects' contents ... could take the process forward. |
| Head master:               | Meaning integrative teaching? Or what?  |
| Special Education teacher: | So that it wouldn't be necessary to separate different subjects, and it would be explained somehow ... It should be laid out somehow. –   |
| Others:                    | (laughing)  |
| Special Education teacher: | But do we all understand this? (Case 1, planning meeting 2012)  |

The above example reveals one of the key elements of the discussion, namely when using pedagogical concepts originating from their own institutional culture, the professionals want to be sure that everyone understands the meaning of the concept. At the end of the example they ensure that they have a consensus, that everyone has understood what was said. This process can be seen as one of the key benefits of boundary work. There is no need for translation as they are all speaking the same 'inter-professional language'. They also alleviate the tension in their argument about pedagogic concepts with laughter.

The 'initiative frame' and 'consensus frame' were used during the entire school year, especially at the beginning of the year. The 'collaboration frame' which indicates the signs of relational agency was heard somewhat later.

***Towards relational agency – the emergence of a collaboration frame***

The third part of the results focuses on relational agency, which involves recognizing and valuing the motives and resources of other professionals in order to ‘expand’ understanding of the task at hand (Edwards 2011).

The data also include the ‘collaboration frame’ by which we refer to the intention to interpret children from a common perspective as well as the intention to develop and evaluate the new practices together. Our data contain two kinds of discursive talk that indicate an intention to collaborate and, consequently, a process of developing relational agency. The first we call ‘shared object’ talk. Here, the children are foregrounded as the common shared interest of all professionals. The second kind of discursive talk comprises reflections on the shared project. We call this ‘evaluating’ talk.

The following excerpt (Case 2) shows how the common object of the work is constructed together. Children are produced as the common object, not separated institutionally or by class grade.

## Example 10:

Preschool teacher: Well I was trying to emphasize that we’re not measuring who (of the children) has done what, we are doing this together and together we are having fun.

Special Education teacher: Well done ... So they don’t compare who has done what. I think we’re doing okay with these children. We’ll see after Christmas whether there is a need for more (support for the children). They are practising all the time. (Case 2, planning meeting 2012)

The shared object talk also includes creating new, shared practices, as seen in the next discussion. Here, the professionals use the initiative frame by proposing new practices. As the storyline of the discussion shows, these propositions also serve as a source of mutual inspiration. In the example, the children and their learning are characterized as the object of the work.

## Example 11:

Head master: – if there are preschoolers who can already read, could they somehow join in with our first graders? We already have reading groups, which are divided into three groups. – Could we do it so that a preschooler with advanced, so like good, reading could slip into one of these groups, but for just, for example, once a week.

Other teachers: (nodding) mm-m

Head master: That this kind of opportunity would also be available.–

–

Preschool teacher 1: So kind of a special placement.

Head master: Special, exactly, that can be extremely important to a child. I’ve heard someone say that they’d remember it forever, being given the chance to join the first graders’ reading class. It was one of the highlights of their life. (Laughing)

–

Head master: Would this be possible?

Preschool teacher 3: We have pupils like that already; so we could be doing the placements pretty soon.

Head master: Well you'll have to think about it ... how you'll organize it.  
(Case 1, planning meeting 2013)

The above discussion shows how the professionals use the initiative frame (Case 1, at the planning meeting, fall semester) when developing new practices and tools for collaboration. Culturally, this is clearly a new way of working compared to their previous institutional practices. The professionals seem to be open to this new alternative. Consequently, the new practice of including preschoolers in grade one reading lessons is negotiated.

In this final part, we analyze 'evaluating talk' conducted at the end of the semester. The joint project is produced here as a success, and the participants of the project as open-minded professionals, who have the capacity to give advice to others joining the project for the first time. The professionals are also characterized as capable of building non-hierarchical relations.

Example 12:

Head master: What sort of advice would you give to two strangers when starting to collaborate?

Preschool teacher 3: I think we're all lucky, because everyone has been so open-minded about everything. There haven't been any preconceptions, everyone has been ready to try.

Head master: How about during the planning sessions?

Preschool teacher 2: Well, we create ideas together, no one is giving orders from above! (Case 1, evaluating meeting 2013)

The discursive talk foregrounds the special expertise of the various professionals and the division of tasks according to personal competences.

Example 13:

Preschool teacher 3: For example, I'd quite like to have the music part, but if someone else wants music it's not an impossible situation. We can look at it from another angle.

Preschool teacher 2: At the beginning (of the project) we were doing that, we were all thinking the same way, but then we drew a distinction between our common focus and perspectives and our own individual points of view. (Case 1, evaluating meeting, 2013)

It is important to note that the professionals aim to make decisions democratically within the boundary space without a pre-structured hierarchy. They seem to be moving one step towards relational agency.

## Conclusions

This article examines the preschool–primary school transition from the perspectives of professionals and institutions, with a focus on the boundaries where professional zones meet and new boundary spaces are created. The findings demonstrate that preschool and school institutions are historically and culturally constructed and the activity systems of these institutions vary. Therefore, the collaborative process of creating new, shared activities and practices in the boundary space is demanding for the professionals involved.



In the study, the ideas of cultural–historical activity theory and Edwards’ (2010, 2011) writings about working at boundaries inspired our thinking and contributed to our achieving a deeper understanding of boundary work in the context of preschool–school transitions. The results show that new practices and knowledge are by no means automatically produced when different professionals and institutions work together. Instead, working relationally is something that needs to be learnt as Edwards (2011) has noted.

As a part of the learning process, the professionals are required to recognize cultural and historical practices as well as the various forms of expertise brought by the different occupational groups. In both study cases, the preschool and school institutions were viewed in rather stereotypical ways. Although the partners did collaborate with each other, these kinds of reproductive discourses can be seen as restrictive. On the one hand, this indicates that sufficient time is needed for deepening shared activity. In the present study, the professionals also had other boundaries to cross; preschool professionals were collaborating with the day care professionals and school professionals with teachers from other grades. They therefore had to focus their efforts across several simultaneous lines of collaboration. The discourses which characterized other boundaries presumably somehow influenced the processes presented in this article. On the other hand, the findings indicate that more attention should be paid to the working practices that frame boundary work. Therefore, for boundary spaces to be generative, they need to be managed.

This article illustrates how professionals proceed towards relational agency by discursively producing boundary work. Some signs of creating new, shared practices and a common object of activity were evident. The most important thing that the professionals claimed to have learned is collaboration, and their discursive talk was characterized by frames that indicate the will and intention to collaborate in a democratic way, giving space for various professionals. However, pre-existent school practices were given clear precedence when developing new practices. This is partly understandable due to the function of the transition, as the children are transferring from preschool to primary school. Nonetheless, the resources that the preschool institution and professionals could bring to the new boundary space were left somewhat in the margins. For example, play as a pedagogical method was largely absent from the discourse. In a way, the professionals were reproducing the same ideas that they presented at the beginning of the project. This notion supports the findings of Turunen, Uusiautti, and Määttä (2014) regarding school education’s dominance over early education and care traditions. In the future analysis, deeper understanding about everyday transition practises is required. In order to develop good transition practices, we need to learn more from the processes in which the practices are constructed. As a part of this power issues will need to be addressed.

### Acknowledgements

Laura Rantavuori’s research was supported by the Finnish Cultural Foundation, the University of Tampere Foundation, the Municipality of Kangasala Björkqvist’s Foundation and the City of Tampere Science Foundation.

### Notes

1. Preschool may become compulsory from the beginning of 2015.
2. Both curricula will be revised in 2014.

## References

- Ahtola, A. 2012. *Proactive and Preventive Student Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and National Anti-Bullying Program as Examples*. Väitöskirja. Käyttäytymistieteiden ja filosofian laitos. Turku: University of Turku.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dockett, S., and B. Perry. 2007. *Transitions to School*. Perceptions, expectations and experiences. Sydney: University of New South Wales Press.
- Dunlop, W., and H. Fabian, eds. 2007. *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice*. Maidenhead: Open University Press.
- Edwards, A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Professional and Practice-based Learning. Vol. 3. Dordrecht: Springer. <http://xayimg.com/kq/groups/22199541/1768820606/name/Being+an+Expert+Professional+Practitioner+-+The+Relational+Turn+in+Expertise.pdf>.
- 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.
- Engeström, Y. 2000. "Activity Theory as a Framework for Analyzing and Redesigning Work." *Ergonomics* 43 (7): 960–974.
- Eurydice. 2014. Finland. Early Childhood Education and Care. [https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Early\\_Childhood\\_Education\\_and\\_Care](https://webgate.ec.europa.eu/fpfis/mwikis/eurydice/index.php/Finland:Early_Childhood_Education_and_Care).
- Fabian, H. 2007. "Informing Transition." In *Informing Transitions in the Early Years. Research, Policy and Practice*, edited by A.-W. Dunlop and H. Fabian, 3–7. Maidenhead: Open University Press.
- Finnish National Board of Education. 2000. *The National Core Curriculum for Preschool Education in Finland*. (Finnish version, Esiopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2000). <http://www.oph.fi/ops/esiopetus/esiops.pdf>.
- Finnish National Board of Education. 2004. *The Finnish National Core Curriculum for Basic Education*. (Finnish version, Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2004). [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus).
- Finnish Parliament. 1998. *Basic Education Act 628/1998*. (Finnish version, perusopetuslaki 628/1998) [http://www.oph.fi/saadokset\\_ja\\_ohjeet/lainsaadanto/perusopetus](http://www.oph.fi/saadokset_ja_ohjeet/lainsaadanto/perusopetus).
- Garpelin, A., P. Kallberg, K. Ekström, and G. Sandberg. 2010. "How to Organize Transitions between Units in Preschool." *International Journal of Transitions in Childhood* 4 (1): 4–11.
- Gergen, K. J. 1999. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Goffman, E. 1986. *Frame Analysis: An Essay on the Organization of Experience*. Boston, MA: Northeastern University Press.
- Karikoski, H. 2008. *Starting School as an Ecological Transition: Parents as Informants in the Transit of Children from Pre-school to School Environments*. University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis. E 100, 2008.
- LoCasale-Crouch, J., A. J. Mashburn, J. T. Downer, and R. C. Pianta. 2008. "Pre-kindergarten Teachers' Use of Transition Practices and Children's Adjustment to Kindergarten." *Early Childhood Research Quarterly* 23: 124–139.
- Organization for Economic Co-operation and Development. 2001. *Knowledge and Skills for Life*. First results from the OECD program for international student assessment (PISA) 2000. [http://www.oecd.org/document/46/0,3343,en\\_32252351\\_32236159\\_33688686\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/46/0,3343,en_32252351_32236159_33688686_1_1_1_1,00.html).
- Organization for Economic Co-operation and Development. 2004. *Learning for Tomorrow's World*. First results from PISA 2003. [http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en\\_32252351\\_32236173\\_33917303\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.pisa.oecd.org/document/55/0,3343,en_32252351_32236173_33917303_1_1_1_1,00.html).
- Organization for Economic Co-operation and Development. 2007. PISA 2006. *Science Competencies for Tomorrow's World*. Volume 1: Analysis. [http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en\\_32252351\\_32236191\\_39718850\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html](http://www.oecd.org/document/2/0,3343,en_32252351_32236191_39718850_1_1_1_1,00.html).
- Organization for Economic Co-operation and Development. 2010. *PISA 2009 Results: Executive Summary*. [http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en\\_2649\\_35845621\\_46567613\\_1\\_1\\_1\\_1,00.html#PISA\\_2009\\_results](http://www.oecd.org/document/61/0,3343,en_2649_35845621_46567613_1_1_1_1,00.html#PISA_2009_results).
- Peters, S. 2010. *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Report to the Ministry of Education, New Zealand. <http://www.educationcounts.govt.nz>.

- Peters, S. 2014. "Chasms, Bridges and Borderlands: A Transitions Research 'across the Border' from Early Childhood Education to School in New Zealand." In *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, edited by B. Perry, S. Dockett and A. Petriwskyj, 105–116. London: Springer.
- Perry, B., S. Dockett, and A. Petriwskyj, eds. 2014. *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*. Dordrecht: Springer.
- Potter, J., and M. Wetherell. 1987. *Discourse and Social Psychology; beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Turunen, T., S. Uusiautti, and K. Määttä. 2014. "Changing Voices in Early Years Curricula. an Example from Finnish Pre-school Education." *Early Child Development and Care* 184 (2): 293–305.
- Wood, L. A., and R. O. Kroger. 2000. *Doing Discourse Analysis Methods for Studying Action in Talk and Text*. Thousand Oaks, CA: Sage.



# JULKAISU II

**Transition practices as an arena for the development of relational expertise**

Rantavuori, Laura; Karila, Kirsti & Kupila, Päivi

Teacher development, vol 23(2), 249-263  
<https://doi.org/10.1080/13664530.2018.1558106>

**Artikkeleiden käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa**



**JULKAISU**  
**III**

**The problem-solving process as part of professionals' boundary work in  
preschool to school transition**

Rantavuori, Laura

International Journal of Early Years Education, vol 26(4), 422-435  
<https://doi.org/10.1080/09669760.2018.1458600>

**Artikkeleiden käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa**







## The problem-solving process as part of professionals' boundary work in preschool to school transition

Laura Rantavuori 

Faculty of Education, University of Tampere, City of Tampere, Finland

### ABSTRACT

A successful transition from preschool to school demands continuity in education between the institutions: continuity in pedagogy, values and institutional structures. One way to achieve continuity is to learn how to do *boundary work* in the borderline of two activity systems. This article examines what kinds of discourses frame the problem-solving process in the context of inter-professional collaboration. The data consists of video-recorded, inter-professional discussions in the 2012–2013 (a total of 22.5 h). The project, called *Flexible Preschool and School*, aims to develop a new model for a smooth transition to school. In the project, professionals from preschool and school create joint activities and co-teaching, which is assumed to bridge the gap between pedagogies and assure the continuity of learning. The professionals' cultural thoughts in different kinds of problem-solving situations become visible in the discourses produced in the talk. These discourses describe their capacity for solving shared problems. Creating new innovations demands an understanding that complex problems require diverse knowledge. Considering the shared knowledge as valuable enough to put into practice is the way to create new forms of problem-solving. This is implemented by taking on the responsibility to be an active actor.

### ARTICLE HISTORY

Received 2 July 2017  
Accepted 25 February 2018

### KEYWORDS

Boundary work; transition from preschool to school; problem-solving; discourse analysis; cultural historical activity theory

## Introduction

The aim of this study is to analyse what kinds of inter-professional discourses frame the problem-solving process in the context of developing flexible transition from preschool to school. The professionals involved work in the preschools and schools taking part in a transition development project called *Flexible Preschool and School* where schools and preschools were expected to develop joint practices for preschool and primary school children. The purpose of these joint practices was to make the transition from preschool to school as fluent as possible. In the project, professionals create joint activities and co-teaching, which is assumed to bridge the gap between preschool and school pedagogy and ensure the continuity of learning. According to the municipal strategy plan, the aim is to pay attention to the children's individual support using inter-professional

**CONTACT** Laura Rantavuori  [Laura.Rantavuori@staff.uta.fi](mailto:Laura.Rantavuori@staff.uta.fi)  Faculty of Education, University of Tampere, City of Tampere, Finland

© 2018 Informa UK Limited, trading as Taylor & Francis Group

teams. Thus, these practices are constructed and developed via the problem-solving processes of professionals.

Children's transition to school demands adjustment from all professionals who are involved in the process (Dockett and Perry 2014; Margetts 2014). Teachers and other educators in particular are 'the key contributors in the transition to school' (Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008, 49). A successful transition stage can be described as a continuity and change in education between the institutions – namely continuity in pedagogy, values, and institutional structures (Kagan 1991; Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008; Peters 2010). It is important to focus on the pedagogical environment's readiness for all children, no matter what their individual skills are (Garpelin et al. 2010). The creation of the process for a joint pedagogical environment for all children become visible in professional planning discussions (Broström 2002; Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008), which are the key context of this article.

Developing a new, joint pedagogical environment in inter-professional collaboration is not a simple process (Einarsdottir, Perry, and Dockett 2008; Garpelin et al. 2010; Dockett and Perry 2014). The professional practices are commonly identified as being established within a precise institutional context (Edwards 2005). Some challenges stem from the professionals coming from different institutions. When professionals are working at the boundaries of different institutions, the lack of a shared background may lead to a lack of common knowledge (Edwards 2010). It is possible to learn to work at the boundaries, but it requires additional forms of expertise (Edwards 2011; Karila and Rantavuori 2014).

In Finland, the complexity of the transition process has been identified and professionals from preschool and school are, for example, creating shared transition practices on the municipal level. Although cooperation between the professionals has been recognised as an important element in the transition period (Bennett 2013; Margetts 2014), fewer studies address the discourses produced in the professionals' talk around the problem-solving processes involved. The data for this study were collected by recording video material from authentic inter-professional planning and evaluation discussions (22.5 h in total). The inter-professional teams' participants are special education teachers, class teachers, preschool teachers, nursery nurses, head teachers, and preschool directors. In addition to the video recordings, an electronic survey was used in the data. The data from the *Flexible Preschool and School* project was collected in the 2012–2013 academic year, the first year of the project's activity. According to the municipal-level strategy plan, primary schools and preschools are expected to develop joint practices for preschool and primary school children. The practices were regular for the whole school year.

## Theoretical framework

Worldwide recognition of the significance of the transition to school reflects that it is part of the international agenda (Dockett, Petriwskyj, and Perry 2014; OECD 2017). In this study, I examine the transition from a cultural-historical theoretical viewpoint through the lenses of boundary work and crossing boundaries (Edwards 2010). With the help of boundary work, it is possible to understand the inter-professional discourses that frame the problem-solving in this specific transition development project.

### ***Boundary work and identifying professionals' resources for solving problems***

Working at the boundaries of preschool and school and engaging in inter-professional collaboration offers opportunities to learn how to do boundary work (Edwards 2010). It is described as learning to understand the purposes and values behind the practices of others (Edwards 2011, 34). The concept of boundaries is considered according to Edwards's (2011, 34) definition, namely as 'spaces where the resources from different practices are brought together to expand interpretations of multifaceted tasks'. Boundaries between different organisations and institutions and their social practices are seen as places of activity, and situations where ideas and people meet (Edwards 2011, 2017). The boundaries of preschool and primary school have formed historically and culturally, and are now newly shaped by the collaboration of professionals. Boundaries become visible when the meaning systems, histories, time-scales, values and different priorities of organisations and institutions are compared (Edwards 2010, 2011).

In this study, the transition from preschool to primary school is seen as a process where spaces for professional learning are formed, and problems are solved relationally as the result of successful boundary work (Karila and Rantavuori 2014). The term 'boundary work' is used by Edwards (2011) to refer to a set of skills that is possible to be learned in spaces that are built at the boundaries. Boundary work, therefore, involves the personal challenges of negotiating expertise in settings where the old practices that were being protected by the boundary may be reconstructed (Edwards 2010, 43). It requires everyone's knowledge and expertise to become visible and be used in relation to the objective of the activity. The professionals bring different resources to the boundaries, because they come from different institutions and activity systems. These different backgrounds might cause a lack of common knowledge (Edwards 2011; Duhn, Fler, and Harrison 2016). Studies have noted the differences between preschools and primary schools, particularly in the language used by professionals, the institutions' physical and spatial spaces, and the institutions' pedagogics (Britt and Sumsion 2003; Ahtola et al. 2011). In preschools, it is possible to use more time on one learning topic, whereas schools tend to be stricter on routines and timescales. In addition, the special classrooms and timetables cause certain routines and timings in primary schools. Pedagogics in primary schools and preschools have been shown to be different: play-led pedagogy is widely used in preschools, while teacher-led pedagogics is more common in primary schools (Britt and Sumsion 2003). Therefore, it is important to understand what the differences are in order to facilitate the work and knowledge-sharing. The ideal in boundary work is learn how to create boundary spaces where 'the values and professional priorities of each practitioner are respected, where information about resources can be shared and trust can be built' (Edwards 2010, 46).

Inter-professional work involves a mix of different institutional and personal meaning systems, communication systems, timescales, priorities, and pedagogical culture (Edwards 2011, 34). The effort to be responsive to others' problems is a primary resource in problem-solving. This includes understanding the values and motives of others that inform the practices under discussion (Edwards 2010). The greater competence professionals have to share their own professional knowledge in discussions, the more resources they have to solve problems (Engeström 2004; Edwards 2010; Kerosuo, Mäki, and Korpela 2015). This is relevant to my article because the discourses produced in

the professionals' talk around problem-solving are strongly connected to how people respond to problems.

### **The study and the research questions**

In the Finnish education system, preschool and primary school have historically been located in different institutions and under different administrations (Finnish National Agency for Education 2017). Today, the objectives of both institutions are based on a local curriculum drawn up within the framework of the National Core Curriculum for Preschool Education (2014) or the National Core Curriculum for Primary School Education (2014) which has been implemented from 2016 (Finnish National Agency for Education 2017). Preschool education is carried out in day-care centres or schools as a part of the provision of Early Childhood Education and Care. It is up to local authorities to choose whether preschool education takes place in a school or in a day-care centre (Finnish national agency for education 2017). Participation in preschool became compulsory in 2015 and preschool starts when children are at age six. Primary schooling in Finland starts relatively late, from the year in which the child turns seven years of age (Finnish National Agency for Education 2017). One of the main specialities of the Finnish educational system is the notable quality of teacher education: a master's degree in education is compulsory for primary school teachers and a bachelor's degree for preschool teachers. In the preschool environment, qualified nursery nurses work together with the preschool teachers.

The aim of this study is to examine what kinds of discourses frame the problem-solving process used in the context of inter-professional collaboration in the transition project. To address this aim, discussions and problem-solving situations were recorded during the planning and evaluation meetings intended to create joint transition practices. This study also analyses how the identified discourses relate to each other.

The research questions are:

1. What kinds of discourses define the preschool and school professionals' problem-solving discussions?
2. How are the discourses positioned with relation to one another?

Ethical considerations of the study followed guidelines and principles of the Finnish national advisory board on research ethics to ensure the institutions' and participants' anonymity and to obtain their informed consent.

### **Data, methodology, and analysis**

The data were collected in the 2012–2013 academic year, when the new transition development project was launched. The discourses identified in this research are related to the first year of the transition project activity. The evidence consists of two parts. The first part is an electronic survey ( $n = 11$ ), which was completed in 2012 at the beginning of the transition project. The survey for the professionals comprised open-ended questions related to their assumptions, objectives, and concerns about the new transition project. The second part of the data consists of authentic, video-recorded, inter-professional discussions (a total of 22.5 h). The recordings were made at weekly meetings where the professionals

**Table 1.** The participants who provided the video-recorded data.

Institution	Professional	
Primary school	Class teacher	5
	Special education teacher	3
	School head	2
Preschool	Preschool teacher	5
	Nursery nurse	3
	Preschool director	1
Total		19

worked in small teams, and at larger seminars attended by the directors and all team members included in the units' transition project. These seminars were organised four times per year. There were 19 participants who produced these data, and their roles are outlined in Table 1.

The methodological basis for this study is the social constructionist (Burr 1995; Gergen 1999) approach. It is based on the supposition of language as a form of action that has a constitutive role in social life (Burr 1995; Karila and Rantavuori 2014). I use a discursive approach in which language is structured in socially shared meaning systems focusing on professional discourses. The discourses are conceptualised as regularised meaning systems. They are constructed through social practices and create the social reality (Parker 1992; Wetherell and Potter 1992; Jokinen 2016, 34). The concept of discourse is commonly used in studies that aim to understand institutional social practices (Jokinen 2016). Paying attention to the multi-layered features in the discussions and taking the context into consideration makes visible how the certain forms and places of the meetings can affect the way professionals talk and the language they use.

Furthermore, I take into consideration the context of the problem-solving process; the discourses have been analysed in relation to the process of the discussions. The central feature is the functionality of the talk and language. By analysing the linguistic features, it is possible to identify how the use of the language has consequences in terms of functionality. This is reflected in the interpretations and practices of the professionals (Potter and Wetherell 1987). I analyse what is talked about and how it is talked about in the interrelated discourses.

The analysis of the transcribed and video recorded discussions and the survey proceeded phase by phase. The survey was analysed side by side the video recorded discussions using the qualitative data analysis programme, ATLAS.ti. It was used to conduct the analysis of how the professionals' assumptions, objectives and concerns related the transition project were connected with the problematic situations in discussions. A summary of the analysis process is shown in Table 2.

Through the analysis, I identified the different ways of rationalising the problematic situations based on four discourses: the discourse of the concern, the discourse of the ideal, the discourse of the work, and the discourse of the defence. The discourses are more carefully described and analysed below.

## Results

The professionals' cultural thoughts in different kinds of problem-solving situations become visible in the discourses produced in their talk around problems. These discourses

**Table 2.** Summary of the analysis process.

Phase	Content of the analysis	Function of the analysis
1	Reading the data	Identifying the problematic situations in discussions
2	Describing the episodes of problematic situations	Perceiving the situations of the problematic content
3	Reading and observing the language used in problem-solving situations Observing the following issues when constructing the discourses: - The professionals' actions and expressions → - The social context → - The cultural context → - Being responsive to the problem →	Identifying the general features of the language used in the problem-solving situations the linguistic features the interaction the different culture the professionals' resources to solve problems
4	Describing the discourses using the categories: - Content - Linguistic features - Function	Perceiving the general view of the discourses
5	Analysing discourses related to the professionals' resources for solving problems	Understanding how the discourses and meanings are connected to the phenomenon of solving problems

describe the resources professionals have for reflecting on their own work and their capacity for solving shared problems. Professionals can approach problems in several ways, which is seen in the responsiveness at critical points in the discourses. Being responsive to others' problems is one of the characteristic features of boundary work (Edwards 2010).

### ***The discourse of the concern: bringing out the supposed children's advantages***

According to Edwards (2011), in effective boundary work, it is essential to understand others' values and the motives behind their practices. The shared objective for the transition practices would, in ideal settings, be the children's successful transition. According to Edwards (2011) and Kerosuo, Mäki, and Korpela (2015), boundaries are not always comfortable places, and professionals do not always agree on what constitutes a successful transition for children. One of the main features of the problem is the language professionals use to express their views on promoting children's advantages during the transition practices.

The discourse of concern was typically produced in situations where the professionals did not know how the practices would affect the children. Concern about the future in particular was emphasised at the beginning of the project or when a new professional joined the team. The worries related to everyday practices, such as the high turnover of adults, and the children's changing groups.

Example 1 is from a situation in which class teacher is a new member of the inter-professional team. The main issue discussed relates to the experience of how these transition practices are too strenuous for the children and how the class teacher expresses her worries about the children's well-being:

*Class teacher: Yes, I am worried about how these children will manage here if we meet many times per week and the places change and there is a rush and the adults change. They [the children] have a new class themselves, and then there will be still a new group and transition project to adapt to. (Example 1: Worry about children)*

This class teacher resisted the demands of the transition project in the discussion before this citation by saying they should consider reducing the collaboration time and practices for the children. She refers to the children's benefit when she justifi

'I am worried how these children manage'. Before she says the quote above, the class teacher refers to how another school changed the way they worked in the middle of the semester because the children were made too tired by these practices: 'They [the other school] have slowed down'. The similar linguistic feature of worry occurred in situations where the class teachers were concerned that they would not be able to achieve the learning aims of the national curriculum because in their opinion, they would not be left enough time for teaching and learning in the classroom. Further concerns included moving between two buildings and the problems created by possible substitute teachers during the days when the transition project took the teachers away from their classes.

### ***The discourse of the ideal: creating belief in the professionals***

One of the necessities of boundary work is being open to others' ideas (Edwards 2010). The discourse of the ideal is one way to bring out new thoughts to respond to the discourse of concern and to share the existing good practices from the professionals' own institution. Furthermore, the discourse of the ideal reflects on what kind of work and practices are appreciated. One feature of forming a basis for common knowledge in inter-professional work is 'understanding oneself and one's professional values better' (Edwards 2011, 35). This talk is identified in the discourse of the ideal in situations where a preschool teacher describes how class teachers will benefit from the transition practices. One preschool teacher says at the beginning of the project that the class teachers will have a new opportunity to work two days per week with a smaller child group, but the class teacher sees problems in the disordered timetables and changing child groups. In this talk, the preschool teacher is actually describing her own professional values by implying that having a smaller child group is a better way to work, even when it might cause disruption to daily routines. In this study, this kind of talk is analysed as a process on the way to learning to understand others' purposes and values behind the collaboration and practices (Edwards 2011).

The discourse of the ideal was produced in the discussions as teachers sought to convince others of the positive sides of the new transition project and as they encouraged talk that explained that everything was fine despite the problems some described. This discourse has two dimensions: on the one hand, it strengthens belief in collaboration and problem-solving, but on the other hand, the problem itself is not taken into consideration and others' voices are not heard. When the class teacher reports her worries and the others respond using the discourse of the ideal, she will later report the same problem again in other situations. This reflects the viewpoint that the problem affects her work and she needs to resolve the problem and to be heard.

Example 2 describes the content of the discourse, which is encouraging talk after a teacher has spoken about her worries. This is the answer a head teacher gives to a class teacher when she says she is stressed. The example is from a meeting attended by all the participants during which the transition programme was evaluated after one semester:

*Head teacher: You have worked well and this is a demonstration of how well it all works and it is really valuable, that I must say ... It is always easy to begin something. However, the most*

*important of all are the people who will continue to carry out it. It is extremely important that you have had the strength to do this work and big thanks to you all.* (Example 2: The discourse of the ideal)

The one task of this discourse is to produce support and encouragement for the professionals and to signal the head teacher's appreciation of how important their work is. The leader's know-how and support for the staff are needed when developing innovations and new practices (Engeström 2004; Edwards 2010). Nevertheless, the professionals' problems cannot be solved if they are not answered or heard, which happens when leaders respond to problems using the language of the discourse of the ideal as it was identified in the seminar meetings. In this case, the problem is not dealt with and might affect the professionals' everyday work.

The discourse of the ideal was not only produced in leaders' talk. Professionals also used it when they gave peer support to colleagues from a different institution or someone who had joined the team. Sometimes the discourse of the ideal included institutional talk, such as in situations where the members of preschool staff said that timetable problems could be solved by changing the structure of school days themselves within the professional team, as they are used to doing in their own day care institution.

### ***The discourse of the work: the problems in the professionals' work***

The discourse of work includes talk about the problems professionals face when their work is changing because of the transition project. In order to create new successful practices and a permanent new activity, it is important to identify the problems and tensions between the new and old activities (Engeström 2004; Edwards 2011). Often local reform projects in organisations meet resistance and their effects can evaporate at the development phase if local tensions and problems are not identified (Engeström 2004, 84). When new practices are established, the actors – that is, the professionals – are in a key position to accept change. Therefore, the discourse of work, in which the professional describe their problems at work, must be heard and taken seriously.

In the discourse of work, one linguistic issue was central: the discourse often manifested itself in appended clauses. The expressions typically started with the discourse of concern or the discourse of the ideal, but then continued with an appended clause – starting with words like *but* or *likewise* – or a new sentence that used the discourse of work. It seemed that the professionals were very cautious about describing their own problems in their work and everyday practices. They first described the problems the children shared and continued in an appended clause by giving examples of how they had similar problems themselves. For example: 'Children do not have enough breaks, but the adults' breaks need to be observed too'. These kinds of expressions were evident in many situations, and it was the typical way for professionals to express their own work-related problems.

The next example is from a discussion that took place when transition practices had been ongoing for six months. A preschool teacher describes how the children are confused about which group they belong to, and this professional continues by saying how it is 'chaos for me too':

*Preschool teacher: Yes I think so, somehow we must save those children so there are not so chaotic and many kinds of groups. ... And yes, I must admit myself that when there was a*



*morning circle. ... And then when the children asked me on the stairs 'What group do I go to, XX(name)?' I have no idea. ... All this is chaos for me too.* (Example 3: The discourse of work is often described in connection with children's problems)

From Example 3 above, the typical linguistic feature of the discourse of work appears immediately after describing the children experiencing the same problem. It is interesting that the professionals are cautious when describing their own problems and challenges.

The next example concerns to a lack of time in relation to the rest of the work. Some of the professionals working at a school see this new transition project as being separate from their regular duties. They argue that the joint planning meetings take too much time. Example 4 is taken from the electronic survey in which the professionals reported the possible problems they might face at the start of the collaboration:

*Class teachers' work is already so busy and the working days are long (at least for me, the working days would shorten if we moved to the total working hours, which are the same for everyone). In the preschool there is a quite different situation, because there are more adults and someone can always take care of work at the same time when others sit in the planning meeting. Nobody will take care of the class teacher's work when she attends the planning meetings related to the project.* (Example 4: Common planning takes time)

This class teacher describes how at least from her perception, organising common planning time is easier for the preschool teachers than for the class teachers. She saw this project as detached from her own work at the school. This also indicates a lack of valuing of different professionals' roles and contexts. The inter-professional planning is seen as external work unrelated to the class teacher's work. The differences between working cultures and the problems identified the activity's strengths (Edwards 2010). The differences can create new knowledge if there is a capacity to take into consideration a multi-layered perspective of the complex problems and discuss the issues raised.

### ***The discourse of the defence: evaluation talk when problems have been encountered***

The next part of the results focuses on boundary work at the end of the year and what happened once the problems had been raised. Boundary work includes the ability to work democratically and responsively, being able to learn from others' practices, and creating better tools for collaboration (Edwards 2011). The task of the discourse of defence is to reflect the will to retain an existing transition project.

One of the main issues that inter-professional boundary work might raise is the opportunity to 'focus the child in the wider context' (Edwards 2011, 35). At the transition phase, the continuity of the pedagogy planned in the inter-professional collaboration is one practical demonstration of how children can be seen in the wider context. The following example reflects the view of how this new project makes profound learning possible for all children. In the discussion, the idea of continuity and what kind of possibilities this will create for the continuity of the learning to higher classes is raised.

*Class teacher: We will be able to calm down our little hectic school workday, perhaps to calm it down in a certain way. In fact, we have time for three years to take care of the aims of both preschool education and the primary school (the first two grades). We get more time for it.* (Example 5: The discourse of defence)

The class teacher describes how they ‘will be able to calm down our little hectic school workday’, and refers that they have more time to fulfil the aims of national curriculum. This highlights the experience to dealing with the time used for transition practices. Example 5 reflects on how the new transition project can be seen as an issue that will actually increase the time available.

### **The interrelation of the discourses**

Table 3 show all the characteristics of the discourses found in the results: contents, linguistic features, and tasks. By examining the interrelation of discourses, it is possible to understand how the discussions are constructed and how the problems are responded to.

There are three central results revealing how the interrelation of the discourse is perceived:

(1) *The discourse of concern is responded to by the ideal discourse.* The actual problem is overridden and attention is not paid to it responsively. In the discussions, the participants want only to advance the situation, and responding with the ideal discourse does not end the problem. One example of this is when the head teacher responds to the class teacher’s concerns by stating how valuable the participants’ work is (Example 2). The problem-solving in inter-professional discussions is understood as an effort to be responsive to others’ problems (Engeström 2004; Edwards 2010; Kerosuo, Mäki, and Korpela 2015).

One dimension of this is that the peer professionals describe the ideal viewpoint of the new activity instead of the problems. The peer professionals highlight successful experiences from their own institutional practices or their own thoughts on how ideal this transition project could be. Such situations were identified, for example, in the ways the preschool teacher responded to the class teacher’s concern about the hectic situations and changing child groups by emphasising how this is ‘a good way to work because it is possible for the class teacher to be working two days per week with smaller child groups’. Some of the professionals react to the problems by emphasising the advantages of the new transition project. When professionals are proposing alternative solutions to problems, it can be seen as them developing pathways for practice and sharing their

**Table 3.** Summary of the results.

	The content of the discourse	The linguistic features of the discourse	The task of the discourse
The discourse of the concern	A high turnover of adults, irregular daily rhythms, insufficient time to achieve curricula aims	<i>worry and worrying what will happen</i> repeated	The importance of the old ways of working
The discourse of the ideal	Problems are disregarded by pointing out how this is a great way to work, being optimistic	Talk of encouragement: <i>you know how to do this, good job, you will benefit from this</i>	Creating belief for the professionals, giving peer support to colleagues
The discourse of the work	Problems are highlighted in the professionals’ work	Often in an appended clause of the ideal or concern discourses, <i>but the adults’ breaks need to be observed too</i>	Challenging new activities from the point of view of the professionals’ work
The discourse of the defence	The children have more time to learn deeply, the children learn from each other, the transition has become more fluent, the adult’s cooperation is meaningful	The importance of maintaining the new practices is emphasised, <i>transition practices are part of our everyday life</i>	New transition practices are defended in relation to the old ways of working

own professional knowledge. Edwards (2011) states that this is one of the features that forms the basis for common knowledge.

(2) *The problems related to the professionals' work are often produced in appended clauses and in connection with other problems.* This requires leaders to be sensitive and to pay attention the problems in order to understand the meaning of the problems in the professionals' work. The tensions between the old ways of working and the new activities will generally appear (Engeström 2004), and it is important to identify these problems. Such issues might affect the next phase of creating a sustainable model, no matter who the professionals are. Furthermore, listening is connected to democratic decision-making, which is of central importance in boundary work (Edwards 2011). This means that all the professionals are equal and everyone's problems are regarded as being equally valuable. If the problems are downplayed or ignored, they can become an obstacle to the development of processes of knowledge sharing. Although general problems are raised in the meetings by the head teacher and are discussed, the problems related to the professionals' own work are brought up very carefully. On the other hand, the professionals themselves also have a responsibility to raise their problems in an emphatic way.

(3) *It is important that professionals take responsibility for changing their working practices when problems are confronted.* It helps the problem-solving process if professionals are responsive to proposals for suitable practices when others have experience of them in their institutions. When discussing problems in several situations, it is often claimed that a certain schedule and other problems are caused by the institution and its systems. With this talk, the responsibility for solving the problem (for example the issue of insufficient breaks) is passed on to the institution. Professionals thus distance themselves from the solution process and do not participate in the problem-solving process as active participants.

Professionals can solve problems with the help of others if they listen to those proposals for solutions. For example, a preschool teacher's solution to the problem of the adults not having enough breaks was to divide tasks and arrange the breaks in spite of whether official breaks are scheduled in the school's timetable. The problem can be solved by organising turns within their inter-professional team and dividing the professionals to cover different places. Likewise, a preschool teacher's solution to the problem of the children's breaks was to take a pedagogic stance at work and plan the activity so that the rhythms of the children are acknowledged as part of using play-led pedagogy. Professionals need courage to be able to change historically formed working routines and practices (Engeström 2004; Edwards 2010).

## Conclusion

In this study, I have examined the discourses found in the problem-solving discussions between preschool and school professionals in the context of boundary work. As a transition phase, this context offers an opportunity for a turn towards a new kind of professionalism among resourceful knowledge sharers. When they are working as decision-makers on their own transition project, professionals have the opportunity to identify their own expertise (Engeström 2004; Edwards 2010). If professionals have a strong sense of their own identity and see themselves as valuable professionals whose knowledge and actions can change current institutional practices, they will rely on their professional knowledge instead of established practices (Edwards 2010, 1). By working across

professional boundaries on complex problems, they can construct shared knowledge through negotiation (Engeström 2004; Edwards 2010; Kerosuo, Mäki, and Korpela 2015). It is possible to build this special knowledge around the core of each problem they encounter in the transition project. This requires trust in others' expertise and being able to recognise the knowledge that is available.

This study shows that recognising others' knowledge is not enough: the implications after the negotiation are done and the time to put the knowledge into practice are critical. This is seen in the discourse of concern: to be able to change the present problems in practice, professionals need to have sufficient courage to be an active actor. It helps if professionals have support from other colleagues and directors. The discourse of the ideal shows that if new changes are seen as too far from the professionals' own experiences, they resist the changes or have a sense of not being taken seriously after reporting their the problems. Before professionals can take the responsibility to change for themselves the practices that cause the problem, they need to have courage and trust that the new knowledge is more valuable than the old ways of working.

The transition to school serves as a context in which it is possible to create change (Dockett, Petriwskyj, and Perry 2014). Creating innovations and practices requires an understanding that new knowledge is worthy of consideration, even if the new solution demands different ways of working from the old historically formed institutional practices. The discourse of defence shows that professionals have their own prejudices against new projects and different institutions. The professionals who succeeded in boundary work described how, after the prejudices had been discussed, it was possible to start constructing trust in others' knowledge. The significance for the transition project becomes clear when professionals understand that others' knowledge can be useful in their own work. The discourses in this study describe how it is essential to see the complexity of the transition and the multiple possibilities of boundary work if the aim is to develop established transition practices. Complex problems require diverse knowledge, which is why it is significant to appreciate this rather than just to settle for old institutional practices. Considering the shared knowledge as valuable enough to put into practice is the way to create new forms of problem-solving. This is implemented by taking on the responsibility to be an active actor in the problem-solving process.

## **Acknowledgements**

Laura Rantavuori's research was supported by the Finnish Cultural Foundation, the University of Tampere foundation, the Municipality of Kangasala Björkqvist's Foundation and the City of Tampere Science Foundation.

## **Disclosure statement**

No potential conflict of interest was reported by the author.

## **Funding**

Laura Rantavuori's research was supported by the Finnish Cultural Foundation, University of Tampere.

**ORCID**

Laura Rantavuori  <http://orcid.org/0000-0002-4635-4483>

**References**

- Ahtola, A., G. Silinskas, P. L. Poikonen, M. Kontoniemi, P. Niemi, and J. E. Nurmi. 2011. "Transition to Formal Schooling: Do Transition Practices Matter for Academic Performance?" *Early Childhood Research Quarterly* 26 (3): 295–302.
- Bennett, J. 2013. "A Response from the Co-Author of 'a Strong and Equal Partnership'." In *Early Childhood and Compulsory Education: Reconceptualising the Relationship*, edited by P. Moss, 52–71. London: Routledge.
- Britt, C., and J. Sumsion. 2003. "Within the Borderlands: Beginning Early Childhood Teachers in Primary Schools." *Contemporary Issues in Early Childhood* 4 (2): 115–136.
- Broström, S. 2002. "Communication and Continuity in the Transition from Kindergarten to School." In *Transitions in the Early Years. Debating Continuity and Progression for Children in Early Education*, edited by H. Fabian, and A.-W. Dunlop, 52–63. London: Falmer.
- Burr, V. 1995. *An Introduction to Social Constructionism*. London: Routledge.
- Dockett, S., and B. Perry. 2014. *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and Age Care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S., A. Petriwskyj, and B. Perry. 2014. "Theorising Transition: Shifts and Tensions." In *Transitions to School – International Research, Policy and Practice*, edited by B. Perry, S. Dockett, and A. Petriwskyj, 1–18. Dordrecht: Springer.
- Duhn, I., M. Fleeer, and L. Harrison. 2016. "Supporting Multidisciplinary Networks Through Relationally and a Critical Sense of Belonging: Three 'Gardening Tools' and the Relational Agency Framework." *International Journal of Early Years Education* 24 (3): 378–391. doi:10.1080/09669760.2016.1196578.
- Edwards, A. 2005. "Let's Get Beyond Community and Practice: The Many Meanings of Learning by Participating." *Curriculum Journal* 16 (1): 49–65.
- Edwards, A. 2010. *Being an Expert Professional Practitioner: The Relational Turn in Expertise*. Dordrecht: Springer.
- 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.
- Edwards, A., ed. 2017. *Working Relationally In and Across Practices: Cultural-Historical Approaches to Collaboration*. New York: Cambridge University Press.
- Einarsdottir, J., B. Perry, and S. Dockett. 2008. "Transition to School Practices: Comparisons from Iceland and Australia." *Early Years: An International Research Journal* 28 (1): 47–60. doi:10.1080/09575140801924689.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittäminen työssä*. Tampere: vastapaino.
- Finnish national agency for education. 2017. *Finnish Education in a Nutshell*. Accessed October 2017. [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf).
- Garpelin, A., P. Kallberg, K. Ekström, and G. Sandberg. 2010. "How to Organize Transitions between Units in Preschool." *International Journal of Transitions in Childhood* 4 (1): 4–11.
- Gergen, K. J. 1999. *An Invitation to Social Construction*. London: Sage.
- Jokinen, A. 2016. "Vakuuttelevan ja suostuttelevan retoriikan analysoiminen." In *Diskurssianalyysi. Teoriat, peruskäsitteet ja käyttö*, edited by A. Jokinen, K. Juhila, and E. Suoninen, 337–368. City of Tampere: Vastapaino.
- Kagan, S. L. 1991. "Moving from Here to There: Rethinking Continuity and Transitions in Early Care and Education." In *Issues in Early Childhood Curriculum. Yearbook in Early Childhood Education*. Vol. 2, edited by B. Spoken, and O. N. Saracho, 132–151. New York: Teachers College Press.

- Karila, K., and L. Rantavuori. 2014. "Discourses at the Boundary Spaces: Developing a Fluent Transition from Preschool to School." *Early Years: An International Research Journal* 34 (4): 377–391. doi:10.1080/09575146.2014.967663.
- Kerosuo, H., T. Mäki, and J. Korpela. 2015. "Knotworking and the Visibilization of Learning in Building Design." *Journal of Workplace Learning* 27 (2): 128–141.
- Margetts, K. 2014. "Understanding and Supporting Children's Transition to School [Online]." *Every Child* 20 (3): 38–39.
- OECD. 2017. *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. Paris: OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>.
- Parker, I. 1992. *Discourse Dynamics: Critical Analysis for Social and Individual Psychology*. London: Routledge.
- Peters, S. 2010. *Literature Review: Transition from Early Childhood Education to School*. Wellington: New Zealand Ministry of Education. Accessed December 2017. [http://ece.manukau.ac.nz/\\_data/assets/pdf\\_file/0008/85841/956\\_ECELitReview.pdf](http://ece.manukau.ac.nz/_data/assets/pdf_file/0008/85841/956_ECELitReview.pdf).
- Potter, J., and M. Wetherell. 1987. *Discourse and Social Psychology: Beyond Attitudes and Behaviour*. London: Sage.
- Wetherell, M., and J. Potter. 1992. *Mapping the Language of Racism: Discourse and the Legitimation of Exploitation*. Hemel Hempstead: Harvester Wheatsheaf.

# JULKAISU IV

## **Relational expertise in preschool-school transition**

Rantavuori, Laura; Kupila, Päivi & Karila, Kirsti

Journal of Early Childhood Education Research, vol 6(2), 230-248

**Artikkeleiden käyttöön väitöskirjan osana on saatu kustantajan lupa**







# Relational expertise in preschool–school transition

*Laura Rantavuori<sup>a</sup>, Päivi Kupila<sup>b</sup> & Kirsti Karila<sup>b</sup>*

<sup>a</sup> University of Tampere, Laura Rantavuori, s-posti: [laura.rantavuori@staff.uta.fi](mailto:laura.rantavuori@staff.uta.fi)

<sup>b</sup> University of Tampere

**ABSTRACT:** The complex and constantly evolving challenges of working life require individuals, groups and work communities to cooperate interprofessionally across sectors and institutional boundaries (Edwards, 2017). In this study, preschool-school transition is a context in which culturally and historically constructed institutional boundaries form an arena for professional learning. In interprofessional work, professionals' different interpretations of the purpose of collaboration can bring challenges. However, common understanding can be achieved through relational expertise. The aim of the study is to examine what kind of organizational and professional issues can be identified in the development towards relational expertise in the context of transition. By studying the organizational narratives around boundary work, we seek to understand the nature of the processes involved in acquiring relational expertise. This study examines the development of relational expertise over a one-year period of interprofessional collaboration within the context of the boundary work of two institutions – preschool and primary school. The case study data consists of videoed authentic interprofessional planning and evaluation discussions (22.5 h) and was analysed drawing on organizational narratives. The findings of two different organizational narratives provide important information on the issues involved in achieving relational expertise and of the possibilities for and obstacles to its development.

**Keywords:** preschool–school transition, relational expertise, common knowledge, organizational narrative

## Introduction

The complex challenges and demands of working life require professionals to have the ability to cooperate interprofessionally across sectors and institutional boundaries (Hakkarainen, Hytönen, Vekkaila, & Palonen, 2017). Preschool–primary school transition is a context that challenges both preschool and primary school professionals' ability to collaborate in such institutional boundaries. This article examines the preschool–school transition in the Finnish school system from institutional and professional perspectives. It takes place in a context in which the fluent transition from preschool to primary school is supported by developing joint lessons for preschool and primary school children. In this study, transition is seen as a context in which culturally and historically constructed institutional boundaries form an arena for professional learning.

Boundary work is challenging; it is not easy to make one's own expertise visible and available to others and ensure that the resources made available are used (Edwards, 2017). Such boundary work demands the ability to negotiate everyday activities and decisions concerning intersecting practices (Edwards, 2011). Working relationally across institutional and professional boundaries helps professionals to identify and solve problems and offers a base on which to build common knowledge (Duhn, Fler, & Harrison, 2016). In this process, the professionals from different institutions and with different educational backgrounds come together to create a 'new form of professionalism' (Edwards, 2010, 1).

In the transition phase under study, professional collaboration across institutional and professional boundaries is essential in order to create a supportive learning environment for the children transferring from preschool to primary school. The creation of effective transition practices and professional collaboration in the transition phase has recently been also on the international agenda (OECD, 2017), and it has been widely reported that professional collaboration in educational transition phases is a key factor in improving continuity in children's learning and pedagogical practices (Dockett & Perry, 2014; Hopps, 2014; Moss, 2008).

Fluent, high-quality transition is defined in terms of continuity in pedagogy, professionalism, curricula and learning (OECD, 2017; Dockett, Petriwskyj, & Perry, 2014). To achieve this, collaboration between preschool and primary school must be carried out regularly and systematically (Ahtola, Silinskas, Poikonen, Kontoniemi, Niemi, & Nurmi, 2011). According to the OECD (2017), fluent transition includes building continuity so that professionals share a common understanding of the most important issues related to the transition. Firstly, the pedagogies of preschool and primary school should support shared understanding about the children's individual differences and ways of learning (Ahtola et al.,

2011; Margetts, 2007; Hopps, 2014). Secondly, practices need to be congruent with respect to the evaluation and support of the children's development (Dockett & Perry, 2006).

The transition from preschool to primary school is not a universal phenomenon; it takes place in a certain socio-cultural context. In Finland, preschool and primary school differ in terms of premises, curricula, traditions and cultures (Ahtola, 2012; Karikoski, 2008; Karila & Rantavuori, 2014). Professionals therefore work at the boundary of two culturally different institutions: preschool and primary school.

In Finland, preschool education is provided free of charge for all six-year-olds and has been compulsory since 2015. Preschool is considered part of early childhood education and can be situated in day-care centres or schools. Learning through play is considered essential along with exploration, physical activity, artistic experience and self-expression. Children enter primary school in the year they turn seven. The curriculum for primary education emphasizes the objectives and core contents of different subjects (Ministry of education and culture, 2017). The municipal authorities formulate the local curricula within the framework of the national core curriculum. Teachers are highly qualified: primary school teachers (class teachers) are required to have a master's degree in education, and preschool teachers at least a bachelor's degree in education. Nursery nurses work alongside preschool teachers, but are qualified at a lower level and the preschool teacher is responsible for pedagogy. In Finland, the aim is to provide special needs education primarily within mainstream education (Ministry of education and culture 2017, 7). Special education teachers work alongside other teachers, sometimes via their own special education classrooms. Qualification as a special education teacher requires a master's degree.

In Finland, preschool and primary school have previously been under separate administration and steering. Today, pedagogical continuity is highlighted in the curricula as well as collaboration between ECEC and primary school staff (Finnish National Core Curriculum for Pre-primary Education, 2014).

## **Relational expertise as a means to address preschool–school transition**

Investigations into how professionals work relationally have been carried out across a wide range of working life contexts (Edwards, 2017). The conceptual tools used in this study are relational expertise and common knowledge (see Edwards, 2011; 2017; Duhn et al., 2016). Relational expertise involves the ability to discuss and make joint decisions about different kinds of issues emerging from the object of activity (Edwards, 2011).

Working relationally, i.e. exercising relational expertise, can be defined as bringing one's own expertise into collective use and recognizing that of others (Edwards, 2010; 2011; 2017). If professionals learn to work relationally and pay attention to what other professionals consider important, they can broaden their interpretations of the common object of activity. This process requires shared time in interprofessional meetings and the ability to understand and be sensitive to others' values when different interpretations of the common object of activity are discussed (Karila & Rantavuori, 2014). In order to create a fluent transition for children from preschool to school, the abovementioned relational expertise is required.

Through relational expertise, professionals can achieve common knowledge (Edwards, 2011; 2017) and in the process of building common knowledge, the participants need each other's support. This is achieved through regular and resourceful collaboration and respect for other institutions and professionals. It is essential to understand the viewpoints underpinning others' practices (Edwards, 2010) and to have a common language and an understanding that knowledge mobilization across boundaries is possible (Carlile, 2004; Duhn, et al., 2016). The most demanding aspect of the relational nature of knowledge at a boundary is that each professional must learn to construct his or her knowledge with others (Carlile, 2004, 557).

Our previous studies show that different cultural manuscripts and institutional backgrounds can present obstacles to relational expertise in preschool to school transition (Rantavuori, Karila & Kupila, unpublished manuscript). The cultural manuscript can be seen as the order of interaction in a certain context, including who is acknowledged as an expert and what kind of knowledge and practices are seen as respectable (Gutierrez Rymes, & Larson, 1995; Lipponen & Paananen, 2013; Tan, 2015). In the learning process, the professionals must first identify the culturally and historically based aims of the institutions, the expertise that is brought by different professionals, and the issues that are important to them in relation to the children (Rantavuori, Karila, & Kupila, unpublished manuscript).

In this study, we explore the organizational narratives that illustrate the development of relational expertise in a specific transition context. If professionals are able to build common knowledge concerning fluent transition, they will better understand how to create a supportive learning environment. When learning relational expertise, professionals do not respond only to the things they see from their own personal point of view, but rather are able to engage in productive collaboration by incorporating common interprofessional knowledge and interpretations (Edwards, 2010). This leads to collaborative boundary practices that are holistically beneficial to the children. In a fluent transition context, this means that knowledge from both preschool and primary school will be utilized.

## Methodology

The phenomenon of the study is explored using qualitative research methods. As a case study, we investigate complex social phenomena within their real-life contexts (Yin, 2014). We explore relational expertise and its development process at the organizational level. In authentic, real-life situations, we investigate how relational expertise develops at the boundary spaces of two different institutions. More specifically, we focus on the organizational narratives concerning interprofessional development towards relational expertise. By examining the organizational narratives around boundary work, we seek to understand what kinds of issues are needed to acquire relational expertise.

We define our research question as follows:

*What kinds of organisational and professional issues can be identified in the context of preschool to primary school transition?*

### The context of the study

The study was conducted as part of the municipal development project 'The Flexible Preschool and Primary School'. The aim of the project was to develop flexible learning content in child group that are grade-independent. According to the municipal-level strategy plan of the development project, in order to reduce discontinuity in preschool and school transition, the project was grounded with the aim of creating joint learning activities for preschool and school children (Karila & Rantavuori, 2014). The aim of these joint practices was to make the transition from preschool to school as fluent as possible. In the municipality under study, the aim in future is to develop practices for the transition phase that enable children to start primary school flexibly based on their individual competencies and flexible age of transition (Karila & Rantavuori, 2014). Likewise, the aim is to create a common culture for preschool and primary school education by fortifying cooperation between personnel and combining the resources of professionals regularly, several days per week. The preschool and school professionals plan and execute activities in cooperation, utilizing common facilities and forming grade-independent child groups. The professionals carry out flexible preschool and primary school education 4–6 hours a week and plan the activities in interprofessional teams 1–2 hours a week.

## Data

Two primary schools and two preschools involved in the municipal development project were asked to participate in the study. The schools and preschools form two cases, two organizational level preschool–school collaboration units. The cases, as the unit of analysis, represent two different institutions in which professionals collaborate across institutional and professional boundaries. The choice of the cases enabled the investigation of boundary work in a context in which professionals from preschool and school work together.

Case one (1) is an inner city school that has two preschool groups: one located in a separate early childhood education building, the other in the main school building. The preschool, primary school class teachers and the nursery nurses worked in interprofessional small teams. A special education teacher also occasionally joined in with the teams' activities with children depending on her schedule, although she did not participate in the weekly small team planning meetings. All of the professionals – the day care centre director and school head as well special education teacher, preschool and primary school class teachers and nursery nurses attended overarching planning and evaluation seminar days held quarterly. The preschool teachers and primary school class teachers did not know each other before the project. In autumn 2013, three new professionals joined the project. In case one, the variation of professionals during the project was more notable than in case two.

Case two (2) is a preschool school unit in a rural area. The preschool and primary school are located in the main school building. The preschool, primary school and special education teachers and the nursery nurse were already professionally acquainted with each other prior to the project. The special education teacher is regularly involved in joint activities and weekly planning practices. Case two includes a preschool group and a combined class containing children from both first and second grades. The flexible lessons for the children were held regularly from four to six hours per week during the school year. The preschool and school professionals attended a weekly one-hour joint planning session. They also participated in the quarterly one-day planning and evaluation seminars. In case two, the professionals participating in the study were the same throughout the data collection period.

Data was collected in the academic year 2012–2013. Three types of material were used: (1) an electronic questionnaire (n= 10) before the project started in 2012, (2) video recorded and transcribed interprofessional discussions (22.5 hours) from authentic planning and evaluation meetings and seminars, and (3) individual diaries written by the professionals (n=14) during the course of one academic year.

The questions of the electronic questionnaire were related to the assumptions, objectives and concerns that the professionals had regarding the Flexible Preschool and Primary School -project. The questionnaire comprised 10 open-ended questions.

The video-recorded data was collected at weekly meetings in which professionals worked in small teams during one academic year. The professionals attending the meetings included nursery nurses, preschool teachers, primary school class teachers and special education teachers. In the meetings, the professionals planned and evaluated joint activities for preschool and primary school children. The school head and the day care centre director organized the work shifts and timetable so that the professionals were able to attend the joint planning meetings despite the different work time systems of the institutions. The professionals were allowed to decide on the topics, aims and content of the small group discussions themselves.

The primary school class teachers and special education teachers are obligated to work with the ECE professionals two times per week in addition to attending a weekly joint planning meeting. The school head and day care centre director participate in overarching planning and evaluation in quarterly seminars. The focus of the seminars is to establish extensive aims and a common framework for pedagogical principles and practices for the academic year. The abovementioned weekly joint planning meeting is an hour long and is attended by the preschool and primary school class teachers and nursery nurses. A special education teacher also occasionally attends the meetings. The intended purpose of the meetings is to enable the professionals to plan the children's weekly learning activities together. A total of 19 participants produced the data, and their professions and institutional backgrounds are outlined in Table 1.

TABLE 1 The participants in the study

<i><b>INSTITUTION</b></i>	<i><b>PROFESSIONAL</b></i>	<i><b>CASE 1</b></i>	<i><b>CASE 2</b></i>
<b>Primary school</b>	Class teacher	2 + 2*	1
	Special education teacher	1 + 1*	1
	School head	1	1
<b>Preschool</b>	Preschool teacher	4	1
	Nursery nurse	2	1
	Day care centre director	1	-
<b>Total</b>		14	5

\*From beginning of the autumn 2013

The ethical requirements of the study were fulfilled by ensuring the institutions' and professionals' anonymity and obtaining their informed consent.

## Analysis

In order to gain knowledge of the organizational development we drew on organizational narratives in our analysis of the two cases. The organizational narratives are conceptualized as those “*made and remade by participants as they together attempt to make meaning in a changing landscape of working practices. The narrative tool holds together the collective and creative envisioning of the future that shapes versions of the present*” (Edwards & Thompson, 2013, 1). Recent studies of organizational narratives highlight the importance of paying attention to the voices of employees to ensure their participation (Edwards & Thompson, 2013).

In this study, organizational narratives are jointly made when the professionals together build new collaboration practices. We examined the transcript texts and identified the sub-themes that illustrate the partly linear and partly parallel development trajectories that had taken place during the project. We analysed the sub-themes from various perspectives. First, we looked at the professionals' resources to work relationally, focusing on their interpretations of the purpose of the development project, sensitivity to others' expertise and capacity to share knowledge and expertise in decision-making situations. We also examined the challenges and possibilities that emerged related to relational expertise. The data was analysed in parallel using Edward's (2011) and Duhn et al.'s (2016) theory of relational expertise and common knowledge. After gaining a holistic view of the cases, two key organizational narratives were identified.

## Results

The results present two different organizational narratives identified in the analysis. In the following, we describe the main sub-themes contained in these two organizational narratives. We start by describing the sub-themes of narrative one, the *Missing collaboration narrative*. The sub-themes are (1) Purpose of the project is missing; (2) Common working practices are missing; and (3) Shared understanding is challenging. After presenting the sub-themes of narrative one, we continue with the sub-themes of narrative two, the *Smooth boundary-crossing narrative*. The sub-themes contained in this narrative are (1) Shared purpose of the project; (2) Joint planning practices; and (3) Common knowledge as a resource.



## Missing collaboration narrative

### *Sub-theme 1: Purpose of the project is missing*

The first sub-theme concerns the missing purpose of the project and was constructed as a starting point of the *Missing collaboration narrative*.

To begin with, the municipal-level aim of the project was to develop transition practices that make fluent transition from preschool to school possible for all children. For the process to become successful, it is essential that the professionals create the purpose of transition practices together. This turned out to be challenging in Case 1. First, the preschool and school professionals' interests in the collaboration differed. The analysis revealed that the preschool and primary school class teachers' and nursery nurses' institutional and professional backgrounds shaped their work interests. This was problematic when the purpose was to discuss joint interests and aims for interprofessional collaboration. The professionals were able to set aims within their own institutions, but had difficulty establishing a common purpose of the project. Problems particularly arose during the seminar days in which the primary school class teachers, preschool teachers and nursery nurses were supposed to set a common long-term purpose for the whole year.

When the professionals discussed the purpose, their discussion focused on the contents and themes of their pedagogical practices. The following excerpt is from a discussion between a primary school class teacher, preschool teacher and nursery nurse regarding their pedagogical aims goals. The excerpt is from a seminar planning discussion in which the professionals are setting the aims for pedagogical practices for the forthcoming academic year. One purpose of the seminar day was to produce an official written document concerning these aims. The excerpt drawn from the planning seminar day data illustrates how the professionals' focus on the themes and content of their practices, but fail to set a common aim based on the children's needs:

Class teacher: *If we could just talk through this [document] now; what shall we write down and how? We should begin of course with the aims. What could they be? Shall we use these same aims (class teacher points to the computer screen) or should we discuss the purpose in more detail?*

Preschool teacher 1: *These are topical now. These same aims: good friendships, the KiVa stuff [an anti-bullying programme in Finland] and me and my environment. (-)*

Preschool teacher 2: *Time and space were the major themes [of the children's learning]. Another theme was spring. (-)*

Nursery nurse 1: *The first theme was winter.*

The professionals discuss the contents of their activities, but they do not discuss the purpose of the project or the aims of their pedagogical practices. The class teacher refers to the computer screen where the contents of the activities are written, and asks if the contents of their activities comply with the official aims that they are meant to create.

Their critical stance towards the importance of the transition practices carried out in this project is revealed in the following quotation:

*It is very busy on the school side to achieve all the aims of the [national] curriculum. Especially nowadays, when 20% of children's time at school is spent in preschool. Preschool activities centre around what each preschool lady likes to do.*

(Class teacher, questionnaire)

In the above excerpt, collaboration is constructed as a waste of time resources, indicating the professional's lack of awareness of the aim of the transition activities. The institutional background of the class teacher shaped her work interests, as revealed by her emphasis on the aims of the national curriculum for primary education. She describes the aims of the curriculum as being important to her and that the learning activities in the preschool do not support the learning aims of the national curriculum.

### ***Sub-theme 2: Common working practices are missing***

Although the professionals met regularly one hour per week to collaborate, planning of pedagogical practices was not carried out jointly. In the regular meetings, they discussed the division of tasks or the content of practices already implemented with the children. Then, based on their designated work distribution, each professional individually planned their own activities and transition practices for the children.

The following excerpt illustrates how planning practices remained divided throughout the year of cooperation and how the divided practices were maintained by stipulating them also to new group members:

Class teacher [new group member]: *What are we planning together on Thursdays? Are we all planning our own workshops for the children?*

Preschool teacher: *Yes.*

Class teacher (new): *But shall we decide it together?*

Preschool teacher: *We'll negotiate it together and divide the planning parts. We'll allocate your planning part.*

Class teacher (new): *And shall I plan it?*

Preschool teacher: *You'll plan your own part. You'll plan it alone.*

Class teacher (new): *Yes.*

Preschool teacher: (---) *when we have our meetings on Thursdays, and then we'll discuss how the workshops have been and what you've done. (---)*

(Planning seminar day)

The preschool teachers and primary school class teachers thus did not engage in joint planning. They met regularly, but did not plan together, and neither did they build a common understanding of the children. The topics of their interprofessional discussions concerned the contents of their workshop activities: *'we'll discuss how the workshops have been and what you've done'* (preschool teacher).

### ***Sub-theme 3: Shared understanding is challenging***

The sub-theme *Shared understanding is challenging* involves episodes in which professionals discuss the child-group formation. Although the professionals held interprofessional planning meetings, the preschool teachers and primary school class teachers did not share their thoughts in relation to the children's learning or their interpretations of children's problems across institutional and professional boundaries.

The next excerpt is taken from a planning practice meeting in which the professionals discuss their shared understanding of the group formation:

Preschool teacher 1: *Both of the girls are quiet...or calm*

Preschool teacher 2: *They will have support [from each other]*

Class teacher: *I think that I'll take Matthew (child's name changed) out of that group and replace him with your new pupil*

Preschool teacher 1: *Yes*

Class teacher: *Only because ... then there will be the same number.*

(Small group planning meeting)

The above excerpt illustrates how the professionals described their understanding of the child-group formation. The excerpt is from an interprofessional planning meeting in which the professionals are allocating the children into pedagogical groups. Here, the preschool teachers describe the children's personal attributes as *'girls are quiet or calm'* and the preschool and primary school class teachers discuss the kinds of changes they should make to the group. The primary school class teacher makes her own decisions on how to divide the groups and refers only to one of her own pupils, by name. She does not take into account the other professionals' notions about the preschool girls' personalities and their possible needs for support.

The above section described the organisational narrative concerning Case 1. Next, we will explain the organisational narrative of Case 2.

### **Smooth boundary-crossing narrative**

In Case 2, a smooth boundary crossing narrative was built. This was achieved by crossing professional and institutional boundaries in the planning discussions. The professionals had the opportunity to jointly construct the purpose of the project and they utilized both institutions' curricula side by side. The following excerpt describes the importance of the curricula in their planning:

Class teacher: *We succeeded [in the project] because we used the contents of the curricula. This has supported teaching, learning and our work.*

Preschool teacher: *The curricula are in constant use. We use both the preschool and the primary school curricula all the time.*

(Small group planning meeting)

The continuity between the curricula and jointly built understanding about the aims made the planning focus clear. Hence, the participants had no doubts about how the joint planning time should be used or how the children would benefit from the activities. This made their collaboration smooth and the boundary crossing easy.

#### ***Sub-theme 1: Shared purpose of the project***

The starting point of the *Smooth boundary-crossing narrative* is the professionals' fluent engagement in a common project. The joint planning meetings were highly valued by the professionals. The *shared purpose of the project* refers to the professionals' shared understanding of the purpose of the project, i.e. to support the children through the transition phase.

In the next excerpt, the professionals (preschool teacher, primary school class teacher and special education teacher) discuss how their jointly negotiated purpose of the project would become visible in different situations. The teachers seem to have a common understanding of the positive effects of the project:

Special education teacher: *These everyday routines. Every one of us, no matter whether you're old or young, after you've been working for a time, you start feeling a bit like a 'stick in the mud'.*

Special education teacher: *But if I throw myself into working in another way every now and then, that brings me much more variety.*

(--)

Class teacher: *And how you get joy from the children; when I have the courage to give, I also get a lot back.*

Preschool teacher: *Yes, that's the best thing of all. And one aim here: How can we together help these children in their need for special support? This has been confirmed in my own experience in practice by how well the children adjust [to the group].*

(Small group planning meeting)

The episode shows that the children are at the centre of the discussion. It is also notable that the teachers participate equally in the discussion. The preschool teacher and the special education teacher discuss what kinds of benefits the children with special needs should get if they are placed in flexible that are grade-independent groups during the project lessons. The preschool teacher also describes how children needing support do not stand out from the rest of the group. The professionals are pleased to collaborate, with one teacher mentioning how it brings positive variation to their work. This positive stance towards collaboration was extensively present in the professionals' talk in sub-theme 1.

### ***Sub-theme 2: Joint planning practices***

Once a common purpose of the project to which all the professionals are committed was constructed, the collaboration practices succeeded smoothly. Sub-theme two, *Joint planning practices*, emphasizes shared understanding. One of the aims of joint planning is to modify current practices based on the needs of the children. The next excerpt shows how joint understanding of the aims of the pedagogical practices became visible through sharing aspects of pedagogical practice that are understood to be best for the children:

Preschool teacher: *Yes, and how important we see play as for the children.*

Class teacher: *Well, it is super important.*

Preschool teacher: *Yes.*

Class teacher: *It is perhaps one of the most important areas. It is the best way and situation [playing] for children to practice their interaction skills. When they are free to make [social] contact and join in with others. When they join in with games, or start creating something of their own with someone.*

(Small group planning meeting)

Also, the preschool teacher's use of the form 'we see' indicates the shared nature of the professionals' interpretations; similarly, the preschool teacher describes play as a joint aim of pedagogical practice. In support of this, the class teacher highlights the aims of play-led pedagogy and emphasizes play as a way to develop interaction skills and social skills.

New common practices resulted from the joint planning, with play-led pedagogy becoming part of the preschool's and primary school's joint pedagogical culture. This is seen in the next excerpt, in which the professionals express their readiness to change their practices according to the children's wishes:

Preschool teacher: *Okay, now we heard about the children's wishes. Today the first lesson was an adult-led activity and the other lesson was free play.*

Class teacher: *And probably (-).*

Preschool teacher: *I think it's wonderful that we are able to listen to the children's voice in the middle of our concerns, [listen] to what they want.*

Class teacher: *Yes, this is important. They would probably do it [play] more than we can allow. Maybe it would be good to keep this as a regular feature. This kind of free play format.*

(Small group planning meeting)

In their joint planning, the professionals show their ability to discuss the children's needs together and develop their activities based on their shared understanding concerning the role of play. At the same time, the professionals allow the children's participation to determine their activities. The teachers recognize this themselves: "*we are able listen to the children's voice*".

### **Sub-theme 3: Common knowledge as a resource**

The final sub-theme of the *Smooth boundary-crossing narrative* focuses on *common knowledge as a resource*. It involves recognizing the knowledge of other professionals and the use of various types of knowledge as a common resource. In the following diary excerpt, the preschool teacher highlights the meaningfulness of knowledge construction with the special education teacher:

*The special education teacher has been working with me in my [project] lessons. I discuss my concerns [regarding the children] with her. In some cases (children), this has strongly supported my professionalism. We can observe the children together and reflect together whether any of the children need special support and how we could help them in the best way.*

(Diary, preschool teacher)

The preschool teacher describes how shared observations and reflections with the special education teacher support her professionalism. The best interest of the child has been considered together, which has been essential when discussing so-called 'challenging children', as in the following excerpt:

Special education teacher: *And then our challenging children. I have been so happy during the year to see how well they have got along and have had opportunities to*

*shine. They have had positive experiences especially when they play, every one of them, every time, I believe.*

Preschool teacher: *Like Sanna [the class teacher] has her so-called 'special children' with special needs. We can see how well we have succeeded and how they have liked this [the activities] and have become part of the group.*

(Small group planning meeting)

The successful collaboration and “*children’s positive experiences*” as described above are the results of the professionals’ ability to learn how to create fluent transition activities together. Without a common aim or joint planning practices, their activities would have been divergent. The teachers state that the transition activities have helped their ‘challenging’ children and that these children have become part of the group.

In the *Smooth boundary-crossing narrative*, opportunities to create better practices for the children increased through the development of relational expertise. Common knowledge was built through joint planning practices and a shared pedagogical aim. The teachers created a child-led pedagogy in the transition context based on a new, expanded understanding of play. At the same time, they created pedagogical continuity between preschool and primary school, which is key to successful transition. In this organizational narrative the challenges of different professional and institutional boundaries were fundamentally met due to the participants’ commitment to a shared purpose of the project.

## Discussion

Our research question sought to identify organizational narratives related to the construction of relational expertise in the context of preschool to primary school transition. Based on our analysis, two different organizational narratives were identified. The results further our understanding of the issues involved in achieving relational expertise and of the possibilities for and obstacles to its development.

The limitations of the study include the small sample (two cases) and the low number of participants, which limit transferability. Every community is a unique social unit that is case-specific, so the processes are not straightforwardly transferable. However, as a case study, the findings from the data provide opportunities to generate knowledge needed for the boundary work of organizations and institutions. The purpose of the case study is to broaden and develop the theory or ‘analytical generalization’, as opposed to ‘statistical generalization’ (Yin, 2014).

The identified *missing collaboration* narrative highlights the challenges and problematic collaboration that different backgrounds might cause in interprofessional and inter-institutional collaboration. In contrast, the *smooth boundary-crossing* narrative represents the issues that may lead organizations towards relational expertise in spite of their differences. Our findings regarding the challenges of professional collaboration showed that development of interprofessional planning practices can be problematic. In preschool, professionals are used to interprofessional collaboration. In contrast, in primary school class teachers are used to working alone (Karila & Rantavuori, 2014). However, by identifying the key issues involved in interprofessional and inter-institutional boundary work, the practices or issues required for learning relational expertise can be revealed.

Table 2 below summarizes the findings of our analysis. The organisational narrative 1 and organisational narrative 2 columns provide a summary of the results, as well as the key differences of the narratives concerning the purpose of the project, working practices and knowledge of the professionals. In our study, negotiation of the aims of joint activities seems to be a crucial, foundational element.

TABLE 2 Summary of the results

<i>Sub-themes</i>	<i>ORGANISATIONAL NARRATIVE 1</i>	<i>ORGANISATIONAL NARRATIVE 2</i>
<b>Purpose of the project</b>	unclear: problems in constructing a purpose of the project	purpose is clear and jointly built
<b>Working practices</b>	differentiated: planning practices was not carried jointly	common work practices
<b>Knowledge</b>	shared understanding is challenging	common knowledge as a resource

In Case 1, the professionals did not utilize each other's curricula; neither did they recognize how their planning practices failed to promote fluent transition. Instead, they planned their activities separately and individually after the joint meetings. In this way, they did not engage in collegial discussions concerning pedagogy or gain the support of other professionals. By contrast, in Case 2 the curricula of each institution were integrated into the planning and the professionals used both curricula smoothly during their collegial planning practices and discussions. This helped them to construct the purpose of the project jointly. However, because the purpose of the project and joint work practices are foundational issues that first need to be constructed, the process of developing relational



expertise takes time. Our study shows, however, that it was possible to achieve relational expertise within one academic year.

Joint planning sessions that enabled the construction of common knowledge was a key element in the relational expertise learning process. Without joint planning and evaluation, reflective talk would not be possible. Duhn et al. (2016) describe this as a foundational phase for relational expertise: finding out about each other's offerings and engaging in a common experience. The presence or lack of such joint planning was the key difference between the two organizational narratives identified in our study.

Making each professional's own knowledge available for the use of others is essential to the common knowledge construction process (Edwards, 2010). For organizations and institutions, this requires giving sufficient freedom to the professionals so that the institutions do not set too narrow aims. At the same time, the professionals need to be managed to enable object-oriented collaboration. This is facilitated if the directors recognize when the professionals have not set a common aim for collaboration. The key finding of this study was that organizations and professionals need to view the purpose of collaboration in terms of achieving a fluent transition for children – that the essence of collaboration is in working relationally in the best interests of the children.

This study increases knowledge of the development of relational expertise at the organizational level and offers a better understanding of how to build fluent transition for children in educational contexts through collaboration across institutional and professional boundaries.

## References

- Ahtola, A. (2012). *Proactive and Preventive Student Activities in Finnish Preschool and Elementary School: Handling of Transition to Formal Schooling and National Anti-bullying Program as Examples*. Doctoral thesis. Department of Education and Philosophy. City of Turku: University of Turku.
- Ahtola, A., Silinskas, G., Poikonen, P.-L., Kontoniemi, M., Niemi, P. & Nurmi, J.-E. (2011). Transition to formal schooling: Do transition practices matter for academic performance? *International Journal of Early Childhood*, 45(3), 387–410.
- Carlile, P. (2004). Transferring, translating and transforming. *Organization Science*, 15(5), 555–568.
- Dockett, S. & Perry, B. (2006). *Starting School: a Handbook for Early Childhood Educators*. Baulkham Hills, Australia: Pademelon.

- Dockett, S. & Perry, B. (2014). *Continuity of Learning: A Resource to Support Effective Transition to School and School Age Care*. Canberra, ACT: Australian Government Department of Education.
- Dockett, S., Petriwskyj, A., & Perry, B. (2014). Theorising transition: Shifts and tensions. In B. Perry, S. Dockett, & A. Petrowskyj (Eds.), *Transitions to School: International Research, Policy and Practice* (pp. 1–18). Dordrecht: Springer.
- Duhn, I., Fleeer, M. & Harrison, L. (2016). Supporting multidisciplinary networks through relationally and a critical sense of belonging: Three ‘gardening tools’ and the relational agency framework, *International Journal of Early Years Education*, 24(3), 378–391. DOI:10.1080/09669760.2016.1196578
- Edwards, A. & Thompson, M. (2013). Resourceful leadership: revealing the creativity of organizational leaders. In A. Sannino & V. Ellis (Eds.), *Learning and Collective Creativity: Activity-Theoretical and Sociocultural Studies* (pp. 49–64). London: Routledge.
- Edwards, A. (2010). *Being an Expert Professional Practitioner. The Relational Turn in Expertise. Professional and Practice-based Learning*. Dordrecht: 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.
- Edwards, A. (Ed.) (2017) *Working Relationally In and Across Practices: Cultural-historical Approaches to Collaboration*. New York: Cambridge.
- Finnish National Board of Education. (2014). *The Finnish National Core Curriculum for Basic Education*.
- Finnish National Board of Education. (2014). *The Finnish National Core Curriculum for Pre-Primary Education*.
- Gutiérrez, K. D., Rymes, B., & Larson, J. (1995). Script, counterscript, and underlife in the classroom: James Brown versus Brown v. Board of Education. *Harvard Educational Review* 65(3), 445–471.
- Hakkarainen, K., Hytönen, K, Vekkaila, J., & Palonen, T. (2017). Networked expertise, relational agency and collective creativity. In A. Edwards (Eds.), *Working Relationally in and across Practices: A Cultural-Historical Approach to Collaboration* (pp. 133–152). New York: Cambridge.
- Hopps, K. (2014). Preschool + school + communication = What for educator relationships? *Early Years*, 34(4), 405–419.
- Karikoski, H. (2008). *Starting School as an Ecological Transition: Parents as Informants in the Transit of Children from Pre-school to School Environments*. Oulu: University of Oulu, Acta Universitatis Ouluensis.

- Karila, K. & Rantavuori, L. (2014) Discourses at the boundary spaces: developing a fluent transition from preschool to school. *Early Years*, 34(4), 377–391.
- Lipponen, L., & Paananen, M., (2013). Huoltajien ja ammattikasvattajien yhteistyö esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla. In K. Karila, L. Lipponen, & K. Pyhältö (Eds.), *Päiväkodista peruskouluun. Siirtymät varhaiskasvatuksen, esi- ja alkuopetuksen rajapinnoilla* (pp. 39–45). Retrieved on May 19, 2017 from [http://www.oph.fi/download/154485\\_paivakodista\\_peruskouluun\\_2.pdf](http://www.oph.fi/download/154485_paivakodista_peruskouluun_2.pdf)
- Margetts, K. (2007). Understanding and supporting children: shaping transition practices. In A.-W. Dunlop & H. Fabian (Eds.), *Informing Transitions in the Early Years: Research, Policy and Practice* (pp. 107–119). Maidenhead: Open University Press.
- Ministry of Education and Culture. (2017). *Finnish education in a nutshell*. Retrieved on May 10, 2017 from [http://www.oph.fi/download/146428\\_Finnish\\_Education\\_in\\_a\\_Nutshell.pdf](http://www.oph.fi/download/146428_Finnish_Education_in_a_Nutshell.pdf)
- Moss, P. (2008). What future for the relationship between early childhood education and care and compulsory schooling? *Research in Comparative and International Education*, 3(3), 224–234.
- OECD. (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*. OECD Publishing, Paris. Retrieved on 31 June, 2017 from <http://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>
- Rantavuori, L., Karila, K., & Kupila, P. (unpublished manuscript). Transition practices as an arena for the development of relational expertise.
- Tan, C. (2015). Education policy borrowing and cultural scripts for teaching in China. *Comparative Education*, 51(2), 196–211.
- Yin, R. K. (2014). *Case Study Research: Design and Methods*. Los Angeles, CA: Sage.





