

REFLEKTIO TEKSTILAJINA

Tuomo Niiranen
Maisterintutkielma
Suomen kieli
Kieli- ja viestintätieteen laitos
Jyväskylän yliopisto
Kevät 2022

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta Humanistis-yhteiskuntatieteellinen	Laitos Kieli- ja viestintätieteen laitos
Tekijä Tuomo Niiranen	
Työn nimi Reflektio tekstilajina	
Oppiaine Suomen kieli	Työn laji Pro gradu
Aika Kevät 2022	Sivumäärä 49 + liitteet
<p>Tiivistelmä</p> <p>Tutkimuksen tavoitteena on selvittää, millainen reflektio on tekstilajina. Reflektiota lähestytään näin ollen tekstinä tekstilajintutkimuksen keinoin. Reflektio on perinteisesti käsitetty toiminnaksi, joten tutkimus tuo uudenlaisen näkökulman reflektion tutkimukseen, mikä luo tutkielmalle hedelmällisen pedagogis-yhteiskunnallisen lähtökohdan. Reflektion tekstilajia selvitetään seuraavien tutkimuskysymysten avulla:</p> <ol style="list-style-type: none">1. Miten reflektio toimintana realisoituu tekstilajin tasolla?<ol style="list-style-type: none">a. Millaisista siirroista ja askelista reflektio koostuu?b. Millaisia funktioita eri siirroilla ja askelilla on?2. Millainen on tyypillinen reflektio kielen tasolla?<ol style="list-style-type: none">a. Millaiset kielelliset piirteet rakentavat siirtojen ja askelten funktionaalisuutta? <p>Aineistona on käytetty tätä tutkimusta varten kerättyjä 23:a IB-lukiolaisten kirjoittamaa reflektiota, joita jäsennetään ESP-tradition (<i>english for specific purposes</i>) mukaisen funktionaalisen siirtoanalyysin avulla. Reflektiot on jaoteltu siirtoanalyysin mukaan siirtoihin ja niitä pienempiin askeliin reflektion eri osien funktionaalisuuden perusteella, minkä lisäksi on tarkasteltu siirtojen ja askelten kielellistä ja rakenteellista kokonaisuutta. Tämän avulla pyritään selvittämään, millaisia reflektiot ovat tyypillisesti.</p> <p>Tutkimuksen perusteella reflektiot koostuvat kahdesta siirrosta, <i>pohjustuksesta</i> ja <i>merkityksellistämisestä</i>. Näistä ensimmäinen jakautuu pienempiin askeliin, jotka on nimetty <i>kokonaiskuvan luomiseksi</i>, esimerkiksi <i>metatekstiksi</i>, kun taas jälkimmäinen jakautuu <i>itsensä ymmärtämiseen</i>, <i>merkityksen perustelemiseen</i>, <i>opitun soveltamiseen</i> ja <i>tulevaisuuteen suuntaamiseen</i>. Reflektiossa askेत voivat toteutua useita kertoja eri kohdissa, mikä kuvastaa reflektioiden henkilökohtaisuutta ja myös monipuolista pohdintaa omasta osaamisestaan ja taidoistaan. Tutkimusta voikin soveltaa pedagogisesti reflektion ohjaamisessa esimerkiksi formaalissa koulutuksessa.</p>	
Asiasanat: reflektio, tekstilajit, genret, siirtoanalyysi	
Säilytyspaikka: Jyväskylän yliopisto	
Muita tietoja	

TAULUKOT

Taulukko 1. <i>Pohjustamisen</i> askelet ja askelten yleisyys aineistossa.....	16
Taulukko 2. <i>Merkityksellistämisen</i> askelet ja askelten yleisyys aineistossa.....	16
Taulukko 3. Mallirefleksio.	39

KUVIOT

Kuvio 1. Refleksion jäsentely ja eteneminen.	37
---	----

SISÄLLYS

1	JOHDANTO	1
1.1	Reflektio ilmiönä	2
1.2	Tavoite ja tutkimuskysymykset	4
2	TEKSTILAJI JA SEN TUTKIMUS.....	6
2.1	Tekstilajin määrittely erityisesti ESP-näkökulmasta.....	6
2.2	Funktionaalinen siirtoanalyysi tekstilajitutkimuksessa	9
3	AINEISTO JA MENETELMÄ	12
3.1	Aineistona reflektiot	12
3.2	Menetelmänä funktionaalinen siirtoanalyysi	13
4	REFLEKTION SIIRROT JA ASKELET.....	16
4.1	Pohjustus	17
4.1.1	Kokonaiskuvan luominen	18
4.1.2	Esimerkki	20
4.1.3	Metateksti	22
4.2	Merkityksellistäminen.....	24
4.2.1	Itsensä ymmärtäminen	25
4.2.2	Merkityksen perusteleminen	28
4.2.3	Opitun soveltaminen	30
4.2.4	Tulevaisuuteen suuntaaminen	32
4.2.5	Jaottelun kannalta monitulkintaisista tapauksista	35
4.3	Siirtojen ja askelten yhteispeli	37
5	REFLEKTIO TUTKIMUKSESTANI.....	41
5.1	Kriittinen reflektio tutkimuksestani	43
5.2	Tutkitun soveltaminen	44
5.3	Tulevaisuuteen suuntaaminen tutkimuksen merkeissä.....	45
	LÄHTEET	47

LIITTEET

1 JOHDANTO

Modernissa suoritusyhteiskunnassa meitä kiinnostaa se, kuinka voisimme olla tehokkaampia ja kehittyä koko ajan. Välillä kehittymisemme tarvitsee kuitenkin pysähtymistä: mitä oikeastaan osaan? Tällöin merkitykselliseksi tekijäksi nousee **reflektio**. Sana juontaa juurensa heijastamisesta ja tässä tapauksessa peilinä toimii ihminen itse, joka heijastaa kokemuksensa peilikuvaansa ja tarkastelee sitä. Reflektios- ta onkin tullut yhteiskunnassamme tärkeä ja tunnustettu tapa pohtia omaa osaamis- taan ja kehittymistään, minkä vuoksi refleктоimisen taito on nostettu tärkeäksi työ- elämä- ja asiantuntijataidoksi (ks. esim. Bereiter & Scardamalia 1993; Tynjälä 1999: 161; Tsibizova, Pogorelskaya & Chernova 2021). Reflektio ei kuitenkaan ole vain työ- elämään rajoittuva taito, vaan sitä pyritään tietoisesti kehittämään koulutuksessa niin akateemisella kuin ammatillisellakin tasolla (esim. Vesterinen 2002; Arvaja, Sar- ja, Niemi & Pakkanen 2020). Tämän vuoksi reflektio ja siihen läheisesti kytkeytyvä itsearvioiminen on nostettu esille myös opetussuunnitelmissa niin kansallisesti (LOPS 2019) kuin kansainvälisestikin (IBOLP 2008; IBO 2013). Erityisesti IB-linjalla reflektio (*reflection*) on liitetty osaksi IB-opiskelijan oppijaprofiilia (*learner profile*), jo- ka kiteyttää IB-pedagogiikkaan liittyvän oppijakäsityksen (IBO 2013; Koçer 2019). Näin ollen opettajat oppilaitoksissa pyrkivät ohjaamaan oppijoita merkitykselliseen reflektioon, koska se on yhteiskunnallisesti tärkeä taito. Tutkimukseni kytkeytyykin juuri tähän kiinnostavaan, tärkeään ja ajankohtaiseen yhteiskunnallis-pedagogiseen ilmiöön – millaisia reflektiot ovat teksteinä ja yleisemmin tekstilajina suomalaisessa lukiokonteksissa?

Reflektiota lähestytään tutkimuksessa useimmiten kasvatustieteen tai psykologian näkökulmasta. Tutkimukseni tuo tähän uudenlaisen kielitieteellisen näkökulman, jolloin tarkastelenkin reflektiota paitsi toimintana myös tekstinä. Näi- hin teksteihin oppija on säilönyt omia senhetkisiä ajatuksia, joita hän yrittää selven- tää sekä itselleen että opettajalleen, jonka tehtävänä on arvioida oppijan osaamista ja oppimista. Tutkimukseni ei siis pyri määrittelemään, mitä reflektio on toimintana vaan pikemminkin miten reflektiotoimintaa ilmaistaan tekstinä ja tekstilajina. Ta- voitteenani on täten muodostaa tutkimukseni ohella eräänlainen mallinnus reflekti-

on rakentumisesta tekstinä. Käytännössä tavoitteeni on siis myös helpottaa reflekti-
on ohjaamisessa formaalissa koulutustilanteessa, mikä tukee tutkimukseni ja lähesty-
miskulmani tärkeyttä reflektion tutkimuksen saralla. Tämän vuoksi fokuoinkin tut-
kimukseni juuri lukiokontekstiin ja vielä tarkemmin IB-lukiolaisiin, joiden opetus-
suunnitelmaan ja formaaliin opetukseen reflektioiminen elimellisesti kuuluu.

1.1 Reflektio ilmiönä

Kuten totesin, reflektiota ei ole tutkittu aiemmin tekstilajin näkökulmasta. Tätä vas-
toin reflektioon liittyvää tutkimusta on tehty muilla tieteenaloilla, erityisesti kasva-
tustieteissä. Reflektion määritelmä kumpuaa myös kasvatustieteen tutkimustraditi-
osta, ja nojaan siihen myös tässä tutkimuksessa. Erityisesti nojaan Deweyn (1933,
1963) esittelemään reflektion määritelmään merkityksenantoprosessina, jossa syvenne-
tään ja määritellään uudelleen omaa käsitystä ja ymmärrystä suhteessa omiin koke-
muksiin ja havaintoihin (Rodgers 2002; Davis 2006). Tämän lisäksi esimerkiksi Yan-
cey (1998; 2016) jäsentää reflektiota myös jossain määrin narratiivisesti pohtivana
prosessina, mistä voi huomata Yanceyn oman orientaation kirjoittamisen tutkijana
eikä niinkään kasvatustieteilijänä. Narratiivit nähdään kuitenkin myös kasvatustie-
teellisesti eräänlaisena jäsentimenä reflektiiviselle ajattelulle, mitä puolestaan An-
toniotti, Confalonieri ja Marchetti (2014) korostavat kasvatustieteilijöinä.

Tutkimukseni aineisto on peräisin Suomessa opiskelevilta IB-
lukiolaisilta, joiden opetussuunnitelmaan kuuluvassa oppijaprofiilissa reflektio mää-
ritellään seuraavalla tavalla:

REFLECTIVE: We thoughtfully consider the world and our own ideas and experience. We
work to understand our strengths and weaknesses in order to support our learning and
personal development. (IBO 2013.)

REFLEKTOIVA: Pohdimme perinpohjaisesti ympäröivää maailmaamme, omia ideoitam-
me ja kokemuksiamme. Pyrimme ymmärtämään vahvuuksiamme ja heikkouksiamme op-
piaksemme ja kehittyäksemme ihmisinä.

IBO:n eli IB-lukiosta vastaavan organisaation määritelmä vastaa näin ollen kasvatustie-
teellistä määritelmää reflektiosta – tarkoituksena on kehittää ja rakentaa omaa
ymmärrystä ja luoda merkityksiä itsestä osana ympäröivää maailmaa. Koulutusor-
ganisaation lailla oppijaprofiilin määritelmä korostaa juuri oppimista ja kehittymistä
reflektion lopputuloksena, mikä ilmipanee myös reflektion prosessimaisuuden ja
tavoitteellisuuden, mikä ei nouse niin eksplisiittisesti esille perinteisissä reflektion
filosofiaa luotaavissa määritelmissä. Toki on myös huomattava, että IBO ei itsessään

määrittele reflektiota toimintana vaan ominaisuutena, mikä kuitenkin on linjassa toiminnan määrittelyn kanssa. Tästä erosta johtuen reflektio nähdään juuri yksilön ominaisuutena eikä niinkään ilmiönä. Määrittelyitä kokoavasti nostankin tutkimuksessani reflektion käsitteellistyneen keskiöön prosessimaisuuden, käsitysten dynaamisuu- den ja kehittymisen sekä myös ajallisen näkökulman kehittymisestä, oppimisesta ja sen tarkkailusta.

Määritelmien ohella reflektiota on toimintana kuvattu myös erilaisten taso- jäsennysten kautta, jotka selventävät mitä reflektiivinen toiminta itsessään käsittelee. Esimerkiksi Hatton ja Smith (1995) ovat tutkineet opettajaopiskelijoita ja määritelleet heidän reflektioidensa pohjalta neljä tasoa, jotka etenevät pinnallisesti reflektiosta kohti syvällisempää. Pintatasolla reflektio on kuvailevaa kirjoittamista, joka voi syventyä tarkemmaksi deskriptiiviseksi reflektioksi. Näitä syvällisemmät tasot ovat dialoginen ja suhteuttava reflektio sekä syvällisimpänä tasona kriittinen reflektio. (Hatton & Smith 1995.) Erilaisia reflektion taso- jäsennyksiä ovat tehneet muun muassa Kember, McKay, Sinclari ja Wong (2008) sekä Bain, Ballantyne, Packer ja Mills (1999). Reflektion kuvaaminen taso- jäsennyksin pohjautuu taustaoletukseen, jonka mukaan reflektiossa toistuu erilaiset merkityksenantoprosessit, mikä puolestaan herättää kysymyksen siitä, näkyvätkö erilaiset tasot myös kielellisesti tai muin tekstuaalisen ilmaisun keinoin. Yhteistä näille kaikille taso- jäsennyksille on se, että reflektiosta voi ylipäänsä erotella erilaisia tasoja ja prosesseja, mikä luo hedelmällisen pohjan tutkia tarkemmin kieltä itse asiassäällön ohella.

Vaikka taso- jäsennykset sekä narratiivinen lähestymiskulma reflektioon antaa olettaa reflektion olevan helposti jäsentyvä ja analysoitava teksti tai tekstilaji, huomauttaa Catalana (2020: 7) reflektion olevan hyvin jäsentymätön ja monimuotoinen prosessi. Tämän vuoksi erilaisten tasojen ja merkityksenantoprosessien eksplisiittinen erottelu reflektiivisessä ajattelussa ei ole välttämättä niin yksinkertaista. Tästä huolimatta reflektiot teksteinä oletukseni mukaan pyrkivät juuri jäsentämään tätä monimuotoista prosessia, mikä tekee reflektion tekstilajin tutkimisen ja eräänlaisen mallintamisen paitsi järkeväksi myös mielekkääksi ja mahdolliseksi.

Reflektiota on tutkittu eri aloilla juuri työssä kehittymisen näkökulmasta. Pro gradu -tasolla esimerkiksi Salmela (2021) on tutkinut varhaiskasvatuksen opettajien työssä kehittymistä reflektion näkökulmasta, minkä lisäksi koulutuksen ja kasvatuksen alalla ilmiötä on tutkinut myös Tahkokallio (2014). Samanlaisessa ammatillisen kehittymisen viitekehyksessä reflektiota on tutkinut myös Peura, Kaila ja Helin-Salmivaara (2020), joskin he käsittelevät tutkimuksessaan lääkäreiden työssä kehittymistä ja reflektiota. Catalana (2020) puolestaan tutkii vielä opiskelevia opettajia, mitä myös Manner (2021) hahmottelee pro gradu -tutkielmassaan. Vastaavaa tutki-

musta Suomessa lukiolaisten kohdalla ei ole tehty, mikä paljastaa tutkimusaukon reflektion tutkimuksessa.

Lähimpänä omaa tekstintutkimuksellista lähestymistapaani lienee Erran (2020) tutkimus reflektiivisestä kirjoittamisesta identiteetin ja itsen ymmärtämisen näkökulmasta. Tekstintutkimuksellisella tasolla on toiminut myös Solin (2010), joka on tutkinut portfolioa akateemisena tekstilajina muun muassa itsensä ymmärtämisen näkökulmasta. Aiempaa tutkimusta leimaakin idea siitä, että reflektio on toimintaa, joka kytkeytyy johonkin tekstiin eikä reflektiota niinkään nähdä oma itsenäisenä tekstinä tai tekstilajina, minkä vuoksi lähestyn reflektiota juuri opiskelun tekstilajina, joka ilmentää tätä toimintaa. Lähtökohtani tutkimukseen muotoutuu näin ollen selkeästi kielitieteelliseksi, ja samalla tutkimukseni kytkeytyy genrepedagogiikan (ks. käsitteestä Luukka 2004) periaatteisiin: reflektiivisen kirjoittamisen tavoitteeksi voidaan asettaa tekstilajiin sosiaalistaminen, jos reflektio itsessään tunnustetaan tekstilajiksi.

1.2 Tavoite ja tutkimuskysymykset

Tutkimukseni tavoitteena on selvittää, millainen reflektio on tai voisi olla tekstilajina erityisesti lukiokontekstissa. Tätä selvitän seuraavien tutkimuskysymysten varjolla:

1. Miten reflektio toimintana realisoituu tekstilajin tasolla?
 - b. Millaisista siirroista ja askelista reflektio koostuu?
 - c. Millaisia funktioita eri siirroilla ja askelilla on?
2. Millainen on tyypillinen reflektio kielen tasolla?
 - d. Millaiset kielelliset piirteet rakentavat siirtojen ja askelten funktionaalisuutta?

Ensimmäisellä kysymyksellä tähdennän reflektiotoiminnan ja reflektiotekstin suhdetta, mitä pyrin valottamaan funktionaalisen siirtoanalyysin avulla. Kyseisen menetelmän tarkoituksena on selvittää, millaisia tavoitteita tekstin eri osilla, siirroilla ja askelilla, on. Nämä tavoitteelliset siirrot ja askelet näin ollen liittyvät reflektioon toimintana. Oletuksenani onkin, että reflektiotekstit rakentuvat erilaisista osista, jotka yhdessä emergoivat holistiseksi merkityksenantoprosessiksi eli reflektioksi toimintana. Toinen kysymys taas liittyy olennaisesti kielitieteelliseen otteeseeni, ja tavoitteeni on näin ollen kuvata näitä siirtoja ja askelia kielen ja sen konstruoimien merkitysten näkökulmasta. Kokonaisuudessaan tutkimukseni taustaoletuksena on se, että

reflektio toimintana realisoituu tekstilajin tasolla konventionalisoitunein kielellisin keinoin ja rakentein, mitkä puolestaan tukevat tekstilajin tavoitetta reflektiivisen ajattelun ilmaisemisesta opettajalle ja reflektoijalle itselleen lukiokontekstissa.

Funktionaaliseen siirtoanalyysiin (Swales 1990; Bhatia 1993; Honkanen & Tiililä 2012) liittyy myös tavoite luoda siirtojen ja askelten avulla rakenteellinen jäsentely tekstilajista ja siihen kuuluvista osista. Tämä tukee pedagogista tavoitettani tehdä reflektiosta kuvaus, joka voimistaa reflektiotekstilajin olemassaoloa ja auttaa pedagogeja ohjaamaan myös tällaisten tekstien tuottamiseen. Osana tutkimustani ja sen tuloksia tavoittelen siis myös reflektion mallinnuksen luomista arjen pedagogiseen käyttöön.

2 TEKSTILAJI JA SEN TUTKIMUS

Olemme tottuneet päivittäin nimeämään tekstikokonaisuuksia erilaisilla nimillä. Tunnistamme esimerkiksi uutisen, mainoksen ja matematiikan kokeen. Nämä nimetykset eli eräänlaiset kategoriat tietyntyylisille teksteille ovat **tekstilajeja**. Tällaiset arkkiset käsitykset tekstilajeista muodostavatkin pohjan tekstilajien tutkimukselle ja määrittelylle (Nieminen 2010: 90). Tekstilaji käsitteenä on moniulotteinen ja tässä luvussa valotankin yleisiä käsityksiä tekstilajista suhteessa omaan tutkimukseeni ja reflektioon, minkä lisäksi esittelen käyttämäni tutkimusmenetelmän, funktionaalisen siirtoanalyysin, teoreettista pohjaa. Tekstilajista käytetään fennistiikassa synonyymisesti myös genren käsitettä, joskin tässä tutkimuksessa pitäydyn tekstilaji-käsitteessä.

2.1 Tekstilajin määrittely erityisesti ESP-näkökulmasta

Tekstilajien määrittelyssä ja tutkimuksessa on monenlaisia suuntauksia, joiden pääpainoala vaihtelee. Keskeisimmät tutkimustraditiot kytkeytyvät joko tekstilajien rakenteen tarkasteluun tai tekstilajien toiminnan tarkasteluun (Heikkinen & Voutilainen 2012: 24). Ensimmäinen keskittyy näin ollen tekstiin tuotoksena, kun taas jälkimmäinen tuottamiseen ja vastaanottamiseen (Hiidenmaa & Virtanen 2020: 850). Tämä ei kuitenkaan ole mikään ehdoton dikotominen vastakkainasettelu vaan pikemminkin spektri erilaisia tutkimusotteita, ja tutkimuksessa onkin mahdollista myös yhdistää eri suuntauksia melko vapaasti. Hiidenmaa ja Virtanen (mp.) nostavatkin esille kolme perinteistä genretutkimukseen alaa, jotka ovat Sydneyn koulu-kunta ja systeemis-funktionaalinen näkemys, englannin ammattikielten tutkimus eli ESP (*English for Specific Purposes*) ja uusretorinen (*new rhetoric*) tutkimus. Systeemis-funktionaalinen perinne painottuu tutkimaan genreä rakenteen näkökulmasta, uus-

retorinen tutkimus taas tuottamiseen ja vastaanottoon ja tässä tutkimuksessa hyödyntämäni ESP-näkökulma hyödyntää molempia lähestymistapoja (Heikkinen & Voutilainen 2012), mitä avaan seuraavaksi.

ESP-pohjaisen tekstintutkimuksen uranuurtajina voidaan pitää Vijay K. Bhatiaa sekä John Swalesia, jotka ovat molemmat lähestyneet tekstilajia sen kommunikatiivisuuden kautta (Swales 1990; Bhatia 1993; Bhatia 2004). Heidänkin näkökulmissaan on eroa: Siinä missä Swales (1990: 58) näkee genren kommunikatiivisena tapahtumana, jolla on viestinnällinen päämäärä, Bhatia (2004: 23) puolestaan korostaa kommunikatiivisuuden ja viestinnällisen funktion ohella enemmän tekstilajin konventionalisoitunutta eli sosiaalista vakiintuneisuutta, kuten Nieminen (2010: 91) kiteyttää. ESP-perinteessä tekstilaji nähdään siis osana ihmisten välistä vuorovaikutusta, ja tekstilajille on aina määriteltävissä jonkinlainen viestinnällinen tehtävä, funktio. Tätä funktiota ilmentävät kuitenkin tietyt rakenteellisesti kohtuullisen vakaat piirteet, jotka muodostavat funktionaalisuuden ohella toisen määrittävän tekijän tekstilajien nimeämiseksi ja tutkimiseksi (Bhatia 1993: 82), mikä kokonaisuudessaan ilmentääkin ESP:n sijoittumista jonnekin rakenteen sekä tuottamisen ja vastaanottamisen painopisteiden välimaastoon.

ESP-traditiossa tekstilajin määritelmälle olennaista on **prototyypin** idea. Prototyyppi käsitteenä on perinteisesti kognitiivisen kielitieteen ja psykologian käsite, jolla Roschin (1975) määrittelyn mukaan viitataan jonkin entiteetin tyypillisyyteen ja toisaalta myös epätyypillisyyteen. Tämän tyypillisyyden tunnistaminen osoittaa sen, että meillä on jonkinlainen käsitys siitä, millainen entiteetin tulisi olla. Sama pätee myös tekstilajeihin (esim. Swales 1990; Paltridge 1997; Bhatia 2004): tekstilajeilla on jonkinlainen vakiintunut muoto kielen ja rakenteen tasolla sekä tyypillinen tavoite tai tehtävä. Prototyypin näkökulmasta reflektio on selkeästi tunnistettavissa tekstilajiksi ainakin tavoitteellisuudesta käsin, koska sillä on jopa institutionaalisesti ope-
tussuunnitelmassa (IBO 2013) nimetty tavoite ohjata pohdiskeluun ja tukemaan oppimista merkityksenantoprosessin keinoin. Tämän tutkimuksen tarkoituksena on puolestaan määritellä, millainen on tyypillinen reflektio kielen näkökulmasta. Taus-
taoletuksena kuitenkin on, että reflektioon tekstilajina kytkeytyy prototyypiteorian mukaista kielellistä yhdenmukaisuutta, mikä osoittaa osaltaan myös sen, että tekstilaji on myös vakiintunut käytössä. Bhatia ja Swales molemmat nostavatkin vakiintuneisuuden tärkeäksi osaksi tekstilajin määrittelmää, minkä vuoksi prototyypiteoria on hyvin yhteensopiva heidän määritelmiensä kanssa.

Jo prototyypin käsitteestä voidaan nähdä ESP-tradition suuntaavan ja tukeutuvan vahvasti tekstilajin käyttäjiin, mitä ilmennetään **diskurssiyhteisön** käsitteellä. Diskurssiyhteisöllä viitataan yleisesti kyseisen tekstilajin käyttäjiin eli tekstilajin konventiotunteviin ihmisiin, joskin Swales (1990: 24–27) on asettanut tiukemmat

raamat diskurssiyhteisön käsitteelle. Swalesin (mp.) mukaan diskurssiyhteisön jäsenillä on yhteiset ja yleiset selkeästi ilmennetyt päämäärät, vakiintunut kanava yhteiselle kommunikaatiolle, vaade osallistua aktiivisesti diskurssiyhteisön toimintaan, tuntemus ja ote kehittää diskurssiyhteisön tavoitteita tekstilajein, erikoissanasto ja sisäinen hierarkia noviiseista asiantuntijoihin. Näiden kriteerien tiukka soveltaminen kuitenkin johtaa helposti siihen, että diskurssiyhteisöjä ei juurikaan ole Swalesin tutkiman akateemisen maailman ulkopuolella (ks. kritiikistä Bex 1996). Bhatia (2004: 23) huomioikin tekstilajin määrittelyssä huomattavasti yleisluontoisemmin sen, että diskurssiyhteisön jäsenet osaavat hyödyntää tekstilajia omassa yhteisössään eikä siten rajaa diskurssiyhteisöä samalla tarkkuudella kuin Swales. Määrittelen tutkimukseni reflektiota kirjoittavat IB-lukiolaiset diskurssiyhteisöksi, koska heidän ymmärryksensä reflektiosta toimintana ja siten reflektion tavoitteista voidaan olettaa kohtuullisen yhtenäiseksi, heitä yhdistää samanlainen elämäntilanne yhteisine tekstilajeineen, minkä lisäksi he osallistuvat aktiivisesti diskurssiyhteisön toimintaan oleamalla aktiivisia lukiota suorittavia opiskelijoita. Siinä mielessä heidät voidaan käsitellä myös reflektion asiantuntijoiksi, joilla on tavallaan myös valtaa vaikuttaa tutkmani tekstilajin luonteeseen.

Diskurssiyhteisöön vaikuttavia tekijöitä lukiokontekstissa ovat myös eittämättä opettajat sekä muut institutionaaliset voimat, kuten opetussuunnitelma ja sen ylläpitämä ideologia. Bhatia (1993: 22–41) korostaakin tekstilajien tutkimuksessa diskurssiyhteisöä ympäröivää sosiokulttuurista kontekstia, mikä on hyvä ottaa huomioon tekstilajeja analysoitaessa. Bhatian (mp.) esittämää analyysikehikkoa on hyödyntänyt esimerkiksi Vuorijärvi (2013: 21), joka kiteyttää koko kehikon kattavimmasta rakenteesta spesifimpään seuraavassa järjestyksessä: sosiokulttuurinen konteksti, diskurssiyhteisö, tekstilaji, osatekstilaji, jakso ja kieli. Näistä tutkimukseni kannalta olennaisia ovat jo määritellyt tekstilaji ja diskurssiyhteisö sekä tässä tutkimuksessani analysoimani ja nimeämäni jaksot, joita nimitän siirroiksi ja askeleiksi (käsitteistä ja määrittelystä tuonnempana), ja niiden kieli, jonka analyysiin tutkimukseni keskittyy. Sosiokulttuurinen konteksti on näin ollen kaikkia näitä määrittävä tekijä. Tutkimuksessani käsitänkin sosiokulttuurisen kontekstin osaltaan myös lukiokoulutuksen tavoitteeksi antaa valmiuksia jatko-opintoihin sekä tukea kasvamisesta hyväksi ja jatkuvasti kehittyväksi ihmiseksi (Lukiolaki 714/2018, 2 §), mihin reflektio toimintana erityisesti nojaa. Samanlaista ideaa lukiosta ja reflektiosta kantaa myös IB-lukion oppijaprofiili, jossa reflektio on nostettu yhdeksi kymmenestä oppimisen kulmakivistä (IBO 2013; Koçer 2019). Eräällä tavalla opettajat asettautuvat jonnekin diskurssiyhteisön ja sosiokulttuurisen kontekstin välille: heidän tehtävänsä on aktiivisesti tuoda sosiokulttuurisen kontekstin ideologiaa diskurssiyhteisöön selkeästi kuuluville opiskelijoille, joskin voidaan myös nähdä, että opettajat itsessään

ovat diskurssiyhteisön asiantuntijoita, joilla on valta ohjata tekstilajien tuottamista. Opettajat eivät kuitenkaan itse osallistu tähän tuottamiseen, joten diskurssiyhteisöön kuuluminen on tulkinnanvaraista. Tutkimukseni kannalta tulkinta opettajien kuulumisesta tai kuulumattomuudesta diskurssiyhteisöön on kuitenkin yhdenmukainen: tärkeämpää on havaita opettajien ja reflektioon ohjaavien tahojen valta ja tekstilajien dynaamisuus vallan ohella, koska lopulta nämä tahot määrittävät tehtävänannoissa sen, mitä reflektioon tulee kirjoittaa.

Tutkielmassani tukeudun ESP-traditioon tekstilajin määrittelyssä juuri diskurssiyhteisön sekä laajemmin ESP:n pedagogisen idean vuoksi. Mäntynen ja Shore (2006: 29) korostavatkin ESP-tradition pedagogista taustaa. ESP-traditioon kuuluukin olennaisesti se, että tulokset ja analyysi olisi sovellettavissa opetukseen, mihin esimerkiksi Swalesin (1990) esittelemä tieteellisen tutkielman johdannon CARS-malli perustuu. Omana tavoitteenani onkin paitsi lisätä ymmärrystä reflektiosta ilmiönä osana lukiokontekstia, on myös havainnoida ja tulkita tuloksia pedagogisen hyödynnettävyyden näkökulmasta, jotta reflektiota ja sen ohjaamista voitaisiin parantaa tukeutuen tutkittuun tietoon. Toisekseen kyseinen tekstilaji kirjoitettuna versiona on käsitykseni tyypillisimmillään juuri formaalissa koulutuksessa, jolloin diskurssiyhteisö käsitteenä onnistuu kuvaamaan tätä verrattain homogeenistä ja rajattua joukkoa, mikä tukee ESP:n tekstilajikäsitteen valitsemista tutkimukseni pohjalle.

2.2 Funktionaalinen siirtoanalyysi tekstilajitutkimuksessa

Tutkimukseni analyysimenetelmä perustuu funktionaaliseen siirtoanalyysiin, joka on kielitieteellinen tapa lähestyä tekstilajia. Funktionaalinen siirtoanalyysi tukeutuu tekstilajin määritelmään: Siirtoanalyysin tavoitteena on jaotella tekstilajin edustaja sekä kielellisten piirteiden että tavoitteiden perusteella pienempiin osiin, siirtoihin, joita nimitetään myös funktionaaliseksi siirroiksi eli siirroilla nähdään olevan jokin tavoite tai tehtävä eli funktio. Tekstin kokonaistehtävä nähdään siis rakentuvan vaiheittain, mitä näillä siirroilla pyritään kuvaamaan (Swales 1990; Vuorijärvi 2013: 98). Kuitenkin usein näitä siirtoja on hyödyllistä jakaa pienempiin analyysiyksiköihin, joita nimitän askeliksi, jotka puolestaan ovat samanlaisessa suhteessa siirtoon kuin siirto on itse kokonaisfunktioon – askelilla pyritään siis kuvailemaan siirron määrittämisen tehtävän toteutumia. Näitä funktioita kuitenkin ilmaistaan kielellisesti erilaisin tavoin, minkä vuoksi sisällöllisten kriteerien lisäksi tarkasteluun nousee kieli ja kielelliset piirteet siirtojen ja askelten tunnistamisessa, minkä vuoksi siirtoanalyysi

kumpuaakin Bhatian (1993) esittämän analyysikehikon mukaan kielellisestä analyysistä tekstilingvistiikan hengessä (ks. Swales & Tardy 2014). Kokonaisuudessaan tämä kuvastaakin ESP:n tapaa lähestyä tekstilajia sekä kielenkäytön että käyttäjiin liittyvien tavoitteiden ja funktioiden näkökulmassa. Tässä alaluvussa käsitellenkin tarkemmin funktionaaliseen siirtoanalyysiin liittyviä määrittelykysymyksiä sekä hahmottelen siirtoanalyysiin liittyvää yleistä problematiikkaa suhteessa tutkimukseeni. Taustoitukseni keskiössä on siirtoihin ja niiden analyysiin liittyvä teoreettinen taustoititus, joskin on huomattava, että samanlaiset havainnot pätevät myös askelten väliseen analyysiin.

Aluksi on huomattava alan termien monitulkintaisuus. Olen päätenyt käyttämään Swalesin (1990) käyttämiä termejä siirto (*move*) ja askel (*step*). Termien suomennokset vaihtelevat ja esimerkiksi siirrosta käytetään myös nimitystä vaihe (ks. esim. Mäntynen 2006). Suomenkielisessä tutkimusperinteessä käytetään myös nimitystä jakso, joka kumpuaa puolestaan systeemis-funktionaalista perinteestä (Honkanen & Tiililä 2012). Vaikka funktionaalinen siirtoanalyysi onkin vakiintunut menetelmä tekstilajien tutkimuksessa, on huomattavaa, että siirron määritelmä itsessään on kovin ympäröityä ja määritelmä itsessään nojautuu pelkästään tehtävään eli siirron funktionaalisuuteen (Swales 2004: 228–229). Määritelmä ei sinällään ota kantaa siirron kielelliseen muotoon, vaikka Swales (mp.) itsekin havaitsee kielen vaikuttavan siirron tunnistamiseen. Kuitenkin esimerkiksi Samraj (2014) korostaa, että nämä funktiot ilmenevät tekstilajissa tietyin kielellis-sisällöllisin valinnoin, minkä vuoksi siirtoanalyysissa on tarpeen ottaa huomioon molemmat näkökulmat. Siirtojen kielellisen sekä funktionaalisen olemuksen ohella kolmanneksi analyysia ohjaavaksi tekijäksi on nostettu myös sijainti (Labov 1972; Swales 2004). Siinä mielessä siirron määritelmän ohella keskiöön nousevat myös siirron tunnistuskriteerit, joita esimerkiksi Swales (2004) nimeää funktion, kielen ja sijainnin. Tutkimukseni funktionaalisisessa siirtoanalyysissa pyrin ottamaan huomioon kunkin kriteerin, joskin näen funktion ja kielen näkökulmista keskeisimpänä, mitä sijainti useimmiten tukee ja tarkentaa.

Siirtojen analysoiminen tunnistuskriteeristön avulla ei kuitenkaan ole aukotonta. Funktionaalisisesta näkökulmasta siirron vaihtumista voidaan ilmaista esimerkiksi kappalejaolla, koska kappalejaon perinteisenä tehtävänä on vaihtaa käsiteltävää aihetta. Tehtävä voi kuitenkin muuttua myös kappaleen sisällä, minkä vuoksi tekstiä on tutkittava typografista tasoa tarkemmin. On siten huomattava, että siirrot eivät jakaudu välttämättä typografisten tai kieliopillisten piirteiden, kuten lauseiden, mukaan vaan ne määrittyvät hienosyisemmin funktionaalisuuden mukaan (Honkanen & Tiililä 2012). Bhatia (2004: 175) havaitsee myös siirtojen mahdollisen yhteen liittymisen, mikä korostaa siirtoanalyysin haastavuutta ja tulkinnanvarai-

suutta. Yleisemmin siirtojen tunnistaminen itsessään ei myöskään riitä ja esimerkiksi Bex (1996) korostaakin, että siirtoanalyysi korostaa juuri rakenteen merkitystä eikä niinkään toiminnallisuutta. Tutkimukseni lähtökohtana on kuitenkin reflektiotekstien määrittely toimintana, mikä näin ollen korostuu siirtojen analyysissä eli funktionaalisuuden, kielen ja jäsentelyn tiiviin yhteistyön huomioimisessa.

Sekä Swales (1990) että Bhatia (1993) nostavat esille myös kysymyksen siirtojen välttämättömyydestä ja valinnaisuudesta. Heidän mukaansa siirrot on jaoteltavissa välttämättömiin ja valinnaisiin siirtoihin, mikä tulkintani mukaan liittyy pedagogisesti sovellettavaan normatiivisuuteen tekstin onnistuneisuudesta diskursiivisuuden sääntöjen mukaan. Swales (mt.) korostaa erityisesti hierarkkisesti alempien analyysiyksiköiden, askelten, välttämättömyyden ja valinnaisuuden analyysia sekä askelten vaihtoehtoisuutta ja poissulkevuutta. Tutkimuksessani en kuitenkaan ota tähän kantaa yksinkertaisesti tekstilajin dynaamisuuden vuoksi. Reflektio tekstilajina ei ole sidottu tiukkaan akateemiseen normistoon, mikä vaikuttaa erityisesti Swalesin akateemisten tekstien tutkimuksen taustalla, joten reflektiota ja monia muitakin tekstilajeja on syytä tarkastella mieluummin dynaamisesta ja kuvaavasta näkökulmasta ehdottoman normatiivisen otteen sijaan.

Kokonaisuudessaan siirtoanalyysillä pyritään näin ollen luomaan rakenteellisia kuvauksia tekstilajeista ja niiden tavoitteista, mikä on myös tutkimukseni tavoitteena. Siirtoanalyysi menetelmänä toimiikin erinomaisesti vastaamaan tutkimuskysymyksiini: Tekstilajin siirtojen ja askelten nimeäminen ja tunnistaminen kertoo itsessään tekstilajin edustajien rakenteesta ja siirtojen sekä askelten tarkempi analyysi auttaa hahmottelemaan reflektiotekstien tyypillistä kielenkäyttöä. Funktionaalista siirtoanalyysia on kritisoitu siitä, että usein sillä kuvataan pelkästään tekstin rakennetta (Bex 1996), mutta itse lähden tutkimuksessani liikkeelle siitä, että siirroissa ja askelissa realisoituu ennen kaikkea reflektio toimintana, johon rakenteellinen analyysi pohjautuu.

3 AINEISTO JA MENETELMÄ

3.1 Aineistona reflektiot

Tutkimustani varten keräsin 23 reflektiota eräältä IB-koululta. Reflektion kirjoittajat olivat lukion toisen ja kolmannen vuoden opiskelijoita, ja tässä tutkimuksessa viitataan heihin reflektioijina. Valitsin tutkimuskohteekseni juuri IB-opiskelijat, koska heille reflektio kuuluu elimellisempänä osana opetussuunnitelmaan ja kouluarkeen verrattuna suomalaiseen kansalliseen lukioon. Tämän vuoksi IB-opiskelijoiden reflektiot edustavat todennäköisemmin prototyyppistä reflektiota, joskin aineistoni pohjalta on todettava, että variaatiota löytyy myös tutkimistani reflektioista. Osaltaan IB-opiskelijat myös muodostavat jossakin määrin homogeenisemmän ja kiteytyneemmän diskurssiyhteisön kuin yleisemmän tason ryhmä, lukiolaiset, minkä vuoksi on mahdollista olettaa reflektion tuottamisen olevan tiedostavampaa opetussuunnitelmallisista syistä. Yhtäältä myös prototyyppisemmistä reflektiosta koostettu tutkimus tuloksineen ohjaa myös pedagogista tavoitettani luoda raameja hyvästä tai ainakin tyypillisestä reflektiotekstistä.

Reflektiot kirjoitettiin anonyymeina suomeksi laatimaani tehtävänantoon (ks. liite 1) yhden oppitunnin (75 min) aikana. Olin itse valvomassa kirjoitustilannetta, ja kaikki saivat palautettua reflektionsa ennen oppitunnin päättymistä, mistä voitaneen päätellä ajan riittäneen. Kirjoittamista ennen esittelin suullisesti sekä jaoin kirjallisesti tiedotteen (ks. liite 2) reflektioijille ja keräsin suostumuksen osallistumiseen kirjallisesti. Tätä ennen olin ottanut yhteyttä kouluun lähettämällä tietosuojailmoituksen (ks. liite 3) kunnan ohjeistamalla tavalla. Tässä vaiheessa selvensin myös, kuinka tulen käsittelemään henkilötietoja tutkimuksessani.

On selvää, että reflektio henkilökohtaisena tekstinä useimmiten sisältää epäsuoria henkilötietoja, kuten tietoa omista opinnoista, harrastuksista tai terveydentilasta. Tutkimukseni tarkoituksena on kuitenkin tutkia kieltä, minkä vuoksi analyysini keskiössä ei ole edellä mainittujen kaltaiset arkaluontoiset tiedot. Tämän vuoksi tutkimuksessani ja sen tulosten esittelyssä ei ole tarve eritellä millään tasolla yksittäisten reflektioijien arkaluontoisia ja henkilökohtaisia kokemuksia vaan pitäydyn kielen tutkimuksessa. Tutkimukseni tasolla tämä vaikuttaa ainoastaan esimerkkien valintaan, joskaan ei merkittävästi, koska aineistoni pohjalta yleistettäviä havaintoja löytyy useasta eri reflektiosta, minkä vuoksi voin valita esimerkeiksi sellaisia osia, joissa mitään arkaluontoista tai tunnistettavaa ei nouse esille. Tämä on kuitenkin vaikuttanut siihen, että negatiiviset kokemukset ovat esimerkeissäni aliedustettuina, koska useimmiten niissä tuli esille arkaluontoisempia ja tunnistettavampia tietoja. Tämä ei kuitenkaan vaikuta tutkimukseni tuloksiin, koska samanhenkiset kielelliset ilmiöt pätevät niin positiivisiin kuin negatiivisiin kokemuksiin ja niiden käsittelyyn.

Tehtävänanto (ks. liite 1) on laadittu noudattaen IB:n periaatteita reflektiosta, minkä vuoksi ohjaan reflektioijia pohtimaan heille tärkeitä tilanteita, tapahtumia tai toimintaa. Tehtävänannossa nostan esille myös IB:n määritelmän reflektiosta ja ohjaan tukeutumaan heille tuttuun CAS-oppaaseen (*CAS-guide*), jos heillä on haasteita refleктоimisessa. CAS-opas sisältää koulukohtaisia ohjeita reflektion luonteesta yleisellä tasolla. Tutkimukseni kannalta on olennaista huomata, että reflektio on osa tekstilajiketjua, mikä tarkoittaa reflektion pohjaavan tehtävänantoon. Siinä mielessä tehtävänantoni ohjaa reflektioijia tuottamaan tietynlaisen reflektion, mikä on otettava huomioon tuloksien kriittisessä tarkastelussa. Tehtävänanto on kuitenkin avoin, jolloin reflektioijilla on melko vapaat kädet kirjoittaa ja rakentaa reflektio haluamallaan tavalla, minkä vuoksi ohjailevuuden merkitystä tässä suhteessa voidaan pitää melko pienenä. Halusin tietoisesti esimerkiksi välttää apukysymyksiä, jotka olisivat ohjanneet voimakkaammin jäsentämään reflektion kysymys-vastausmallin pohjalta.

3.2 Menetelmänä funktionaalinen siirtoanalyysi

Aineistoni analyysissä olen käyttänyt alaluvussa 2.2 esittelemääni funktionaalista siirtoanalyysia. Menetelmällisesti kyse on näin ollen laadullisesta aineistopohjaisesta tutkimuksesta. Pyrin siis reflektioaineiston lähiluvulla syntetisoimaan uutta tietoa. Tekstintutkimukselle tyypilliseen tapaan lähdän siis

tunnistamaan olennaisimmat tekstilajille tyypilliset piirteet. (Ks. tekstintutkimuksesta mm. Swales & Tardy 2014; Virtanen & Hiidenmaa 2020: 844.)

Tutkimustani leimaa myös laadullisen tutkimuksen yleiset haasteet. Tässä tapauksessa on erityisesti huomattava aineistolähtöisen tutkimuksen ongelma siitä, miten aineistolähtöistä tutkimus itsessään edes on, koska analyysin taustalla on jo idea siitä, että tekstilajit ilmenevät funktionaalisina siirtoina. Toisekseen minulla tutkijana, lukiolaisten diskurssiyhteisöön kuuluneena ja opettajana on kuva ja ennako-oletus reflektiosta tekstilajina. Tiedostan siis hyvinkin vahvasti roolini ja suhteeni reflektioon, minkä otan huomioon analyysissä ja tulosten kriittisessä tarkastelussa. Tuomi ja Sarajärvi (2012: 109) korostavatkin tutkijan omaa tietoisuutta asemastaan, mikä on itsessään jo osa tutkijanposition haasteen ratkaisemista. Toisaalta Bhatia (2004) korostaa myös tekstilajien tutkimuksessa diskurssiyhteisön asiantuntijuuden merkitystä – diskurssiyhteisöä tuntevana ja sen sosiokulttuurisia taustoja ymmärtävänä tutkijana tavallaan siis myös hyödyn omasta subjektiivisesta asemastani, joskaan en anna sen ohjata analyysiani vaan perustelen havaintoni tieteellisellä täsmällisyydellä asiantuntijaroolistani huolimatta.

Siirtoanalyysissä etenin seuraavalla tavalla: Tein aluksi karkean jaottelun yleisellä merkitysten tasolla, jonka pohjalta hahmottelin kaksi siirtoa eli *pohjustuksen* ja *merkityksellistämisen*. Tämän jälkeen jaoin systemaattisesti kaikki reflektiot näiden siirtojen mukaan, mitä seurasi puolestaan siirtojen lähiluku ja tarkempi analyysi siirtojen kielestä ja jaottelusta pienempiin analyysiyksiköihin eli askeliin. Näin ollen jaon ensisijaisena tekijänä oli merkitys ja sitten kieli, mikä vastaa yleiseen kritiikkiin siirtoanalyysin rakenne- ja kielikeskeisyydestä. Tässä vaiheessa kuitenkin oli havaittavissa myös monitulkintaisuutta, minkä useimmiten ratkaisin kielellisten keinojen perusteella, koska tekstianalyysillä ei kuitenkaan voida päästä reflektioijan pään sisälle merkitysten näkökulmasta, joten ongelmakohtien ratkaisu kielen perusteella tuntui luontevammalta. Kielen lähiluvussa pyrin aluksi luomaan kokonaiskuvan keskeisistä kielellisistä keinoista, joita aineistossa oli havaittavissa. Näitä olivat erityisesti tekstityypit, konnektiivit, informaatorakenne, ajan ja tilan määreet, kokemisen kielentäminen, verbien semanttiset tulkinnat sekä sisällölliset aihevalinnat. Kieliopillisessa analyysissä tukeuduin pääosin Ison suomen kieliopin verkkoversion tulkintoihin ja jäsennyksiin, mitä täydensin tekstityyppianalyysin kohdalla Werlichin (1983) esittelemällä tekstityyppi- ja lause- ja lauseiden välisen suhteen kautta, mistä abstrahoituvat edellä mainitut tekstityypit. Tekstityypit soveltuvat näin ollen oivallisesti tekstilajianalyysiin ja esimerkiksi Pietikäinen & Mäntynen (2009)

kuvaavat tekstityyppejä tekstilajien rakennusaineina. Tekstityyppejä hyödyntävän kielellis-rakenteellisen analyysin avulla sain luotua mallinnuksen reflektiosta tekstilajina, joka jakautuu kahteen siirtoon ja sitä pienempiin askeliin, mitä esittelen seuraavassa luvussa.

4 REFLEKTION SIIRROT JA ASKELET

Tutkimukseni perusteella reflektio jakautuu kahteen siirtoon, jotka jakautuvat edelleen siirtojen funktiota toteuttaviin askeliin. Nämä kaksi siirtoa ovat *pohjustus* ja *merkityksellistäminen*. *Pohjustus*-siirron tehtävänä on nimensä mukaisesti pohjustaa eli sitoa varsinainen reflektio toimintana oppijan omaan elämäntilanteeseen ja koettuihin kokemuksiin. *Merkityksellistäminen* puolestaan itsessään kuvastaa reflektiota toimintana. Näiden siirtojen funktiota toteutetaan kuitenkin vielä tarkemmin eri tavoin: *pohjustus* koostuu *kokonaiskuvaan luomisesta, esimerkistä ja metatekstistä* kun taas *merkityksellistäminen* koostuu *itsensä ymmärtämisestä, merkityksen perustelemisesta, opitun soveltamisesta ja tulevaisuuteen suuntaamisesta*. Siirtojen ja askelten kokonaisuutta sekä yleisyyttä kuvaan taulukoissa 1 ja 2:

Taulukko 1. *Pohjustamisen* askelet ja askelten yleisyys aineistossa.

Siirto	Pohjustus		
Askel	Kokonaiskuvaan luominen	Esimerkki	Metateksti
Askelen yleisyys (n=23)	23	23	8

Taulukko 2. *Merkityksellistämisen* askelet ja askelten yleisyys aineistossa.

Siirto	Merkityksellistäminen			
Askel	Itsensä ymmärtäminen	Merkityksen perustelu	Soveltaminen	Tulevaisuuteen suuntaaminen
Askelen yleisyys (n=23)	22	16	16	14

Yleisyydestä on huomattava se, että *pohjustus*-siirto esiintyy jokaisessa reflektiossa, kun taas *merkityksellistäminen* puuttuu kokonaan yhdestä reflektiosta. Kyseinen reflektio koostui siis yksinomaan *kokonais kuvan luomisesta ja esimerkeistä*, eikä niitä syvennetty *merkityksellistämisen* tasolle asti. Tästä yleiskuvasta on siis nähtävä se, että reflektiot rakentuvat eri tavoin ja niiden syvällisyydessä on eroa – tämä kuvastaneekin reflektion henkilökohtaista luonnetta ja sitä, että refleктоijat rakentavat reflektiotekstinsä myös tilannekohtaisesti, mikä selittää siirtojen ja askelten yleisyyden vaihtelua. Samalla tavalla tämä sitoutuu esimerkiksi Hattonin ja Smithin (1995) jäsentelyyn reflektion eri tasoista ja siinä mielessä reflektio, joka ei etene *merkityksellistämiseen* asti kuvastaa reflektioiden pinnallista tasoa, mikä voi johtua myös refleктоijan rajallisesta kyvystä jäsenellä ja merkityksellistää omia kokemuksiaan.

Tässä luvussa erittelen ensiksi molempia siirtoja ja niiden askelia kielen näkökulmasta avaten tarkemmin kunkin siirron ja askelen kommunikatiivista tavoitetta sekä sen rakentumista. Tämän jälkeen tarkastelen siirtoja ja askelia tekstikokonaisuutena ja pohdin siirtojen ja askelten yhteistä rakentumista ja reflektiivistä tasoa. Lopuksi luon siis mallinnuksen siitä, miten reflektio kokonaisuudessaan rakentuu aineistoni pohjalta.

4.1 Pohjustus

Pohjustus-siirrossa refleктоija tuo ilmi selkeästi sen, millaiseen tilanteeseen, tapahtumaan tai toimintaan refleктоija tulee antamaan merkityksiä. Siinä mielessä tämä siirto on primäärinen eli perustavanlaatuinen, koska oppimiskokemuksen merkityksellistäminen lähtee nimenomaan koetusta elämästä, minkä vuoksi on keskeistä tehdä reflektion lukijalle selvitys siitä, mihin kontekstiin reflektio sijoittuu. Tämä on erityisen tärkeää ottaen huomioon näiden reflektioiden kontekstin. Reflektiot ovat syntyneet oppilaitoksessa tiettyyn tehtävään, jonka tarkoituksena on tuottaa autenttinen reflektio opettajalle. Tällöin *pohjustuksella* ikään kuin varmistetaan, että lukija on tietoinen refleктоijan omasta elämästä.

Kontekstualisoivaa *pohjustusta* on analyysini perusteella kolmea erilaista: *kokonais kuvan luomista, esimerkkejä ja metatekstiä*. Kyseiset askelet eivät ole toisiaan poissulkevia vaan monesti *pohjustus* koostuu askeleiden yhdistämisestä. Tyypillisimmillään *kokonais kuvan luominen* avaa reflektion, kun taas *metateksti* ja *esimerkit* esiintyvät vapaammin eri puolilla reflektiota.

4.1.1 Kokonaiskuvan luominen

Kokonaiskuvan luominen -askelessa reflektiota pohjustetaan luomalla yleiset puitteet sille, millaisessa tilanteessa reflektio on syntynyt eli taustoitetaan lukijalle tarkemmin, mitä reflektioijan elämään kuuluu. Tässä askelessa korostuu näin ollen kuvailu reflektion kirjoittamishetken tilanteesta ja siihen johtaneista tapahtumista. Koska reflektiossa yritetään tuoda esille reflektioijalle itselleen merkittäviä seikkoja, pyritään tässä siirrosta yleisesti myös korostamaan näitä keskeisiä tapahtumia esimerkiksi adverbeilla ja arvottavilla adjektiiveilla.

Tämä askel useimmiten aloittaa koko reflektion hyvin yleisluontoisella toteamuksella, jossa ikään kuin esitellään se aikajänne, jolla reflektoidaan. Tämän vuoksi prototyypin aloituksena ja kokonaiskuvan luomisena voidaan pitää seuraavankaltaista esimerkkiä (1):

- 1) Tänä kouluvuotena olen sattunut oppimaan itsestäni paljon, sekä hyvää että pahaa.

Tässä mielessä keskeistä on se, että kokonaiskuva luodaan suhteessa aikaan, jota reflektoidaan. Kielellisesti tämä näkyy ajanmääreiden käyttämisellä puiteadverbiaaleina (VISK § 962), kuten esimerkin (1) *tänä vuonna* -fraasi sekä muut vastaavat ajanmääreet, joihin lukeutuu muun muassa *kulunut kouluvuosi* tai tarkemmat määreet, kuten *tammikuussa*. Tämä korostaa reflektioijalle merkittävien tapahtumien temporaalista suhdetta (VISK § 1122): tapahtumat, tilanteet ja toiminta jäsentyvät ajan perusteella. Tärkeää on huomata, että reflektioija ikään kuin ottaa aseman, jossa hän tarkastelee kirjoitushetkeä aiempia kokemuksia, minkä vuoksi tarkatkin ajanilmaukset korostavat kirjoitus- ja kokemishetken välistä ajallista suhdetta.

Kokonaiskuvaa luodaan omasta kokemusmaailmasta käsin, joskin osittain siihen kerrotaan myös yleisiä mielipiteitä ja siten tässä askelessa on havaittavissa myös moniäänisyyttä. Useimmiten moniäänisyys liittyy kokonaisuuteen vaikuttaneiden ulkopuolisten olosuhteiden kommentointiin. Näitä ulkopuolisia olosuhteita ovat esimerkiksi opettajat tai IB-linja itsessään, kuten esimerkissä (2):

- 2) Mielestäni IB-opintojen haastavuutta liioitellaan jossain määrin.

Esimerkissä (2) näkyy selkeästi se, kuinka reflektioija ottaa itse kantaa olosuhteisiin hyödyntäen *mielestäni*-fraasia. Samalla hän myös tuo esille jonkinlaisen yleisen ja yhteisen käsityksen IB-opinnoista ja niiden haastavuudesta. Tällöin reflektioija ikään

kuin asemoi itsensä ja omat mielipiteensä suhteessa muihin ja yleiseen näkökulmaan IB-linjasta tai muista ulkopuolisista olosuhteista. Vastaavasti muutamassa reflektiossa otetaan kantaa vanhempien IB-opiskelijoiden antamaan kuvaan IB:stä, jolloin kokonaiskuvaa omasta tilanteesta luodaan suhteessa yleiseen ilmapiiriin tai muiden kokemuksiin korostaen *kokonaiskuvan luominen* -siirron moniäänisyyttä.

Kyseisen askelen tempuksena eli aikamuotona yleisimmin on perfekti, mikä luonteeltaan tukee esitettyä temporaalista jäsentelyä ja toimii muutenkin oivallisesti yleisen kuvailun aikamuotona tässä tapauksessa. Perfekti aikamuotona ilmaisee mennyttä tilannetta siten, että se on jossakin määrin merkityksellinen vielä viit-taushetkellä eli reflektiota kirjoittaessa (VISK § 1534). Esimerkki (1) havainnollistaa perfektin funktiota tässä suhteessa: Perfektissä esitetty havainto oppimisesta on yhä läsnä kirjoitushetkellä, vaikka itse oppiminen on tapahtunut kirjoitushetkeä aiemmin. Perfektiä leimaa siis jonkinlainen ajallinen epämääräisyys (VISK § 1534). Vastaavalla tavalla käytetään esimerkiksi *kehittyä-*, *sujua-* ja *löytää-*verbien perfektimuotoja. Kokonaisuudessaan perfekti rakentaa siis kokonaiskuvaa siinä mielessä, että jotain vielä tällä hetkellä merkittävää on tapahtunut esitetyllä aikajänteellä, mikä luo pohjaa näiden tapahtumien ja kokemusten merkityksellistämiseksi.

Kokonaiskuvan luomisessa keskeistä on myös fokusoida kaikista koko vuoden kokemuksista esille ne keskeisimmät. Tämä toteutuu aineistossani kahdella eri tavalla: joko täsmentävillä ja korostavilla adverbeilla ja partikkeleilla tai arvottavilla adjektiiveilla tai vastaavilla kuvailevilla fraaseilla. Näistä eri keinoista hyviä esimerkkejä ovat seuraavat esimerkit (3) ja (4):

3) Poikkeuksena on *tietenkin* koeviikot, jolloin haluan panostaa niihin todella paljon, enkä sen vuoksi oikein tee paljoa koulun ulkopuolisia asioita.

4) *Erityisen tärkeää* on ollut olla tuomitsematta omaa tekemistäni. Olen pyrkinyt olemaan avoin eri tekniikoita kohtaan. *Suurin ongelmani* on ollut se, että harhaudun tekemään muuta kesken opiskelun.

Kyseisissä esimerkeissä reflektioija pyrkii ohjaamaan omaa reflektiotaan tiettyjen elementtien ympärille käyttäen edellä mainittuja keinoja. *Tietenkin*-lausepartikkeli osoittaa reflektioijan asennoitumista koeviikkoon, joka on lausekokonaisuuden mukaisesti jollakin tavalla poikkeuksellinen ja haastava, minkä vuoksi se tuodaan esille pohjana koko reflektiolle. Vastaavasti *erityisen tärkeä* ja *suurin ongelmani* yksilöivät reflektioijan kannalta keskeiset toimintatavat. Osaltaan tämä kokonaiskuvan fokusoiminen tiettyihin tapahtumiin kummunnee tehtävänannosta, jossa pyydettiin pohtimaan reflektioijalle tärkeitä oppimiskokemuksia tai muuta vastaavaa. Tämä näin ollen osoittaa luontevaa tekstilajiketjujen jatkuvuutta eli reflektiossa oikeastaan

pyritään vastaamaan tehtävänantoon, mikä korostuu erityisesti pohjustuksessa, jossa osaltaan ohjataan lukijaa refleктоijan omien havaintojen äärelle.

Kokonaisuudessaan tätä askelta leimaa impressionistisesti kuvaileva tekstityyppi (ks. käsitteestä Werlich 1983: 39) eli tässä askelessa refleктоija pitäytyy melko tiukasti konkreettisissa faktapohjaisissa havainnoissa, jotka hän esittää omasta näkökulmastaan. Tämän vuoksi askelen tyyliä voisi luonnehtia myös toteavaksi ja olemista ilmaisevaksi. Impressionistiselle kuvailulle tyypillistä on asioiden kertominen ensimmäisestä persoonasta käsin, yleinen asioiden olemisen kuvaaminen ja ilmiöiden tai tapahtumien suhteuttaminen paikkaan (Werlich 1983: 47–51). Tässä tapauksessa paikka ei kuitenkaan ole aina fyysinen vaan paikkana voi toimia muunkinlainen tila, joita edustavat muun muassa eri oppiaineet tai koulutusohjelma eli IB-linja, kuten esimerkissä (5):

5) *IB:llä* opiskelu on hyvin vaikeaa ja stressaavaa, eikä vapaa-aikaa löydy paljoa.

Osaltaan kuvailevaan tekstityyppiin liittyy myös hyvin vahvasti additiiviset kytkenät, joilla esitellään uusia kokonaiskuvaan liittyviä piirteitä. Esimerkissä (5) tämä näkyy lisäyksenä vapaa-ajan vähyydestä. Tällä tavalla rakennetaan monipuolista kokonaiskuvausta, mutta osaltaan myös valikoidaan ja ohjataan reflektion fokusta olennaisiin seikkoihin.

4.1.2 Esimerkki

Kokonaiskuvan luomisen lisäksi omaa reflektiota ja merkityksellisiä kokemuksia väritetään konkreettisilla esimerkeillä, jotka ovat luonteeltaan näin ollen tarkempia kuin *kokonaiskuvan luomisessa*. *Esimerkki*-askelessa korostuu kielellisesti narratiivisuus ja yleisesti narratiivisten tekstien piirteet sekä esimerkin alkamisen implikoiminen hyvin eksplisiittisesti. Osaltaan esimerkkejäkin on kahdenlaisia: laajempia kertomuksia ja lyhyempiä konkreettisia tapahtumia, luonnehdintoja oppimistilanteista tai jopa vain listamaisia huomioita oppimisen paikoista.

Yksi tyypillinen siirtymä esimerkkiin on esimerkin alkamisen ilmaiseminen suoraan, esimerkiksi sanoilla *esimerkiksi* tai *muun muassa*, joita saattaa seurata tarkempi kuvaus tapahtuneesta tai vastaavasti listaus erilaisista hetkistä, joissa aiemmin kuvailtu asia on ollut läsnä. Tätä kuvaavat esimerkit (6) ja (7):

6) Olen pystynyt keskittymään koulun tunneilla ja koen monet asiat erityisen innostaviksi. *Muun muassa* fysiikan ja matematiikan opiskelu tuovat minulle paljon iloa ja onnistumisen kokemuksia.

7) Olen oppinut minulle henkilökohtaisesti tärkeistä aineista paljon tärkeitä asioita, *esim.* fysiikassa olemme oppineet aaltojen käyttäytymistä, matematiikassa olemme oppineet derivaattoja ja integraaleja, ja historiassa olemme oppineet natsisaksan käyttäytymistä ennen sota-aikaa.

Molemmissa esimerkeissä siirtymä esimerkkiin, joka tuo konkretiaa kokonaiskuvaan, tapahtuu ilmipanemalla siirtymä sanallisesti. Yleensä näiden siirtymien jälkeen esitetyt esimerkit ovat kohtuullisen lyhyitä ja niitä kuvaillaan melko pinnallisesti, kuten esimerkissä (7), jossa yleisesti kuvataan, mitä oppitunneilla on käsitelty sen kummemmin erittelemättä tilanteita yksityiskohtaisesti. Siinä mielessä tämänkaltaisten esimerkkien funktiona onkin terävöittää kokonaiskuva.

Pidemmät esimerkit puolestaan ottavat tyypillisesti kertomuksellisen muodon, jolloin esimerkkien kielellistä ulottuvuutta voisikin kuvailla Werlichin kertovan tekstityypin avulla. Kertovassa tekstityypissä konkreettisia tilanteita suhteutetaan aikaan ja tekstin toimijat ovat aktiivisia (Werlich 1983: 39). Tarkalleen Werlich nimeää kertovien tekstien piirteiksi toiminnalliset imperfektimuotoiset verbit, toimijakeskeisyyden ja ajallisen jäsentelyn, joka paljastaa usein asioiden kausaaliset suhteet. Nämä kukin ovat esillä myös näissä laajemmissa kertomuksellisissa esimerkeissä, joita erittelen esimerkin (8) valossa:

8) Juuri *pari viikkoa* sitten *istuin* luokassa ystäväni kanssa ja *ihmettelimme* yhdessä sitä, kuinka sähköopissa käsitelty jännitteenjakaaja oli ollut *vuosi sitten* niin hankala käsite ymmärtää, mutta *nyt* sitä kerratessa se oli lähes itsestään selvä ja helppo konsepti.

Kyseinen esimerkki on hyvin prototyypinen kertomuksen muodossa esitetty esimerkki, mikä korostuu juuri ajallisessa jäsentelyssä ja tässä tapauksessa eri aikatasoista. Aluksi reflektioja kiinnittää tilanteen parin viikon takaiseen keskusteluun, jossa ilmeni vuoden vanha oppimistilanne. Tästä menneestä siirrytään *nyt*-adverbin avulla parin viikon takaiseen keskustelutuokioon. Ajallinen jäsentäminen saa asiat ilmenemään eräänlaisena jatkumona ja syy-seuraussuhteina: ajallinen kypsyminen on monesti taustalla erilaisissa oppimiskokemuksissa, joiden merkityksellisyyttä pohditaan tekstissä usein esimerkkien jälkeen. Muita esimerkkejä temporaalisista kytkennöistä ovat esimerkiksi *kun*-alustuskonjunktio ja *sitten*-adverbi, jotka ilmentävät ajallista järjestystä, kuten esimerkissä (9):

9) *Kun sitten* pääsin käyttämään derivaattalaskentaa löytäkseni maksimiarvon objektin pinta-alalle, olin *räjähtää* hämmästyksestä, mutta myös innostuksesta.

Kertomuksissa tärkeää on myös toimijakeskeisyys, mikä näkyy sekä esimerkissä (8) että (9). Molemmissa tekijä on jollakin tavalla aktiivisessa roolissa, mikä näkyy esimerkiksi verbien ensimmäisen persoonan käytössä. Tämä on jok-

seenkin odotusarvoista reflektiossa, joka luonteeltaan on henkilökohtaista omaa oppimista ja kehitystä tarkastelevaa toimintaa, mikä nojaa ensimmäisen persoonan käyttöön. Tämä piirre ei kuitenkaan ole mikään pelkästään *esimerkin* erityispiirre, vaan juuri reflektiotoiminnan luonteen vuoksi ensimmäisen persoonan käyttö korostuu vahvasti molempien siirtojen useissa askelissa. Jossakin määrin ensimmäisellä persoonalla ilmaistu toimijakeskeisyys on siis yleispiirre reflektioteksteissä.

Kertomukset rakentuvat toiminnallisten verbien ympärille. Toiminnallisella verbillä viitataan verbien luonteeseen kuvata muutosta, tekoja ja tapahtumia (VISK § 445). Näissä kertomuksissa verbit voivat kuvata sekä mentaalista toimintaa, kuten verbi *ihmetellä*, tai konkreettista toimintaa, kuten *istua* esimerkissä (8). Toiminnallisuutta edustaa myös esimerkin (9) metafora *olin räjähtää hämmästyksessä*, jossa *räjähtää*-verbi voidaan käsittää mentaaliseksi verbiksi, vaikka se tavallisesti kuvaakin konkreettista tapahtumaa. Tällaisilla verbivalinnoilla pyritään tukemaan kuvaa aktiivisesta toimijasta eli tässä tapauksessa reflektioijasta. Siinä mielessä toiminnalliset verbit ja toimijakeskeisyys toimivat tässä askelessa hyvin yhdessä tukien esimerkkien kertomuksellisuutta.

Verbien aikamuotona esimerkkikertomuksissa on imperfekti, joka aikamuotona ankkuroi tapahtumat viittaushetkestä katsottuna menneeseen aikaan (VISK § 1530–1531). Imperfekti niin ikään kuvaa ajallisesti jotain tiettyä hetkeä tai aikaa eli herättää vaikutelman temporaalisesta määräisyydestä, mikä on esimerkin semanttisen tulkinnan kannalta oleellista: esimerkit ovat menneisyyden suljettuja tilanteita tai tapahtumia. Esimerkin (8) yhteisöllinen pohtiminen ja istumistuokio kuvastavat juuri tällaista tilannetta. Siinä mielessä *esimerkki*-askelen ajallinen määräisyys ja imperfekti aikamuotona on eräänlainen vastapooli *kokonaiskuoan luomisessa* käytetylle perfektille ja ajalliselle epämääräisyydelle, mikä onkin leimallinen ero näiden kahden askelen välillä.

4.1.3 Metateksti

Kolmas ja viimeinen askel pohjustuksessa on metateksti, jonka esimerkiksi Kniivilä, Lindblom-Ylänne ja Mäntynen (2017: 114) määrittelevät kirjoittajan toiminnaksi, jonka tarkoitus on jäsentää tekstiään lukijan kannalta selkeämmäksi ja esimerkiksi luoda sidosteisuutta tekstin eri osien välille. Metateksti reflektioissa toteuttaa juuri tätä tehtävää: viittaamalla omaan tekstiin ja sen jäsentymiseen reflektioija haluaa viestiä lukijalle oman tekstinsä rakentumisesta omalla tavallaan kommentoida tekstiään. Metateksti on siinä mielessä kiinnostava askel, että se ilmentää sitä, kuinka

tietoista reflektion välittäminen lukijalle on, mikä herättää kysymyksen siitä, kuinka paljon reflektio on kirjoitettu vain itselle vai onko se pikemminkin lukijalle suunnattu teksti. Kielen tasolla *metateksti*-askelessa viitataan kirjoitushetkeen ja omaan reflektioon eksplisiittisesti. *Metatekstiä* verrattuna *kokonaiskuvan luomiseen ja esimerkkeihin* on melko vähän, joskin määrittelemääni metatekstiä esiintyy pieninä määrinä melko monessa reflektiossa.

Metatekstin yksi selkeä piirre on viittaaminen omaan tekstiin. Usein tämä tehdään hyvinkin selkeästi, kuten esimerkeissä (10) ja (11):

10) Reflektio XXXXX on teksti, jossa reflektoin minun IB1-vuoden opintoihin ja muuhun minun opiskeluun liittyviin asioihin.

11) Tämän päivän tekstissä harjoitan – –

Molemmissa esimerkeissä viitataan omaan tekstiin: Esimerkissä (10) reflektion palautusnimeen tai yleisemmin vain *tämän päivän tekstiin*, kuten esimerkissä (11). Näissä viitteissä ikään kuin määritellään se, mitä teksti itsessään sisältää eli ohjataan lukijaa reflektion etenemisen suhteen, mikä on yksi metatekstin tehtävistä (Iisa, Piehl & Kankaanpää 1999). Esimerkki (10) on itse asiassa erään reflektion aloitus, jossa reflektioja suorastaan määrittelee oman tekstinsä suhteessa tehtävänantoon, mikä puolestaan helpottaa lukijaa hahmottamaan ja suhteuttamaan reflektion sisältö verrattuna muihin reflektioihin.

Metatekstin tarkoituksena on siis ohjata lukijaa reflektion etenemisen suhteen, mutta myös kommentoida omalla tavallaan reflektion sisältöä. Tällaista kommenttimaista metatekstiä edustavat esimerkit (12) ja (13):

12) En nyt tiedä onko tämä täysin reflektio tämän viime vuoden opiskeluista, niin kuin ajattelin kirjoittaa, mutta nämä ovat asioita, joita olen muutenkin ajatellut melko runsaasti viime vuoden aikana, varsinkin opiskeluihin liittyen eikä minulle ollut vielä tullut parempaakaan paikkaa mihin kirjoittaa nämä asiat ylös. Ainakin tämä on viime lukuvuoden ajatusten ja havaintojeni reflektio, jos ei muuta.

13) Reflektioni jäi nyt vähän lyhyeksi ajan puutteen takia ja koska oli vaikea keksiä miten reflektoida näinkin pitkistä ajasta.

Molemmissa esimerkeissä kommentoidaan ja näissä tapauksissa otetaan myös kriittinen näkökulma omaan reflektioon tekstinä. Esimerkissä (12) pohditaan, onko oma teksti reflektio ollenkaan, kun taas esimerkissä (13) kommentoidaan reflektion lyhyttä. Kommenttimaisuutta ja suhtautumista omaan reflektioon kuvaa hyvin se, että omaa reflektiota puolustellaan ja sen olemusta perustellaan, mikä näkyy muun muassa esimerkin (13) perusteleavassa *koska*-sivulauseessa. Toisaalta myös epä tietoisuuden ilmaiseminen esimerkissä (12) sanoin *en nyt tiedä* osoittaa reflektioijan omaa epävarmuutta ja asettaa oman reflektionsa laadun lukijan tulkittavaksi. Kokonai-

suudessaan tämä rakentaa metatekstille tyypillistä suhtautumisen ilmipanemista ja lukijan suhtautumisen ohjailua. Reflektion tapauksessa epävarmuus ja kriittinen ote omaan reflektioon tekstinä näyttäytyvät jollakin tavalla lukijan armeliaisuutta hakevana toimintana, mikä osaltaan on myös ymmärrettävää, koska reflektiossa tuodaan esille henkilökohtaisesti arkoja ja vaikeita asioita toiselle luettavaksi ja koulukontekstissa myös arvioitavaksi.

4.2 Merkityksellistäminen

Merkityksellistäminen-siirrossa lähdetään selkeästi syventämään *pohjustus*-siirron havaintoja. Siinä mielessä tämä siirto itsessään kuvastaa reflektiota toimintana: *Pohjustuksessa* kerrotaan ja kuvataan tilanteita, joille annetaan merkityksiä tässä siirrossa. Tämä on mahdollista havaita myös siinä, kuinka *pohjustus*-siirto nojaa hyvin pitkälti konkreettisen maailman ilmiöihin, kun taas tässä siirrossa näitä konkreettisia ilmiöitä aletaan abstrahoimaan ja erittelemään suhteessa omaan elämään ja oppimiseen.

Olen jakanut merkityksenantoprosessit askeliin funktioittain siten, että ne korostavat aina yhtä tapaa merkityksellistää jonkinlainen oppimiskokemus tai -oivallus. *Itsensä ymmärtäminen* -askelessa korostetaan sitä, kuinka refleктоija ymmärtää itseään ja omaa toimintaansa koetun elämän seurauksena ja on mahdollisesti muuttunut. *Merkityksen perustelevminen* -askelessa refleктоija puolestaan ottaa kantaa oppimisen tärkeyteen ja siihen, miten keskeisiä opitut asiat ovat olleet ja miten niiden tärkeys ilmenee. *Opitun soveltamisen* -askelessa siirretään fokus siihen, miten uudet opitut asiat ovat merkityksellisiä myös muilla elämän osa-alueilla kuin pelkästään esimerkkitalanteessa tai lukiokontekstissa. Viimeisenä askelena on vielä *tulevaisuuteen suuntaaminen*, jossa refleктоijat havainnollistavat sitä, kuinka merkitykselliset kokemukset vievät heitä kohti jatko-opintoja ja muuta tulevaisuutta.

Kokonaisuudessaan on kuitenkin huomattava, että reflektio itsessään on monisyinen ja jäsentymätön prosessi (Catalana 2020: 7), minkä vuoksi askeleiden aukoton jaottelu on osaltaan mahdotonta. Nämä askelet kuvaavatkin ehkä yleisemmällä tasolla erilaisia tekstuaalisesti ilmaistavia merkityksellistämisprosesseja, joilla on kuitenkin kohtuullisen yhteneväinen kielellinen muoto. Toisaalta on myös hyvä havaita, että nämä askelet linkittyvät tiiviisti toisiinsa ja muodostavat yhdessä kokonaisuuden, minkä vuoksi askelia on syytä tarkastella myös suhteessa toisiinsa erityisesti sijainnin suhteen (Labov 1972: 365).

4.2.1 Itsensä ymmärtäminen

Reflektoimista toimintana pidetään itsetutkiskeluna ja tavoitteena oppia itsestään ja ympäröivästä maailmasta (IBO 2013), minkä vuoksi olen määritellyt *itsensä ymmärtämisen* yhdeksi merkityksellistämisen askeleksi. *Itsensä ymmärtäminen* askelena korostaa muutosta johonkin aiempaan, minkä vuoksi kielellisesti korostuu kontrastiivisuus, kausaalisuus ja myös konsessiivisuus. Nämä keinot kuvaavat joko suoraa muutosta useimmiten nykyhetken ja menneen välille tai esimerkiksi prosessimaista syiden ja seurausten vyyhteä. Itsensä ymmärtämistä voi itsessään pitää mentaalisenä prosessina, mikä näkyy esimerkiksi verbivalinnoissa ja kokijarakenteissa.

Askelelle antamani nimi *itsensä ymmärtäminen* viittaa jo vahvasti siihen, että kyseessä on refleктоijan oma henkilökohtainen mentaalinen matka, mikä näkyy verbin yksikön ensimmäisen persoonan käytössä, mitä voisi luonnehtia reflektioiden yleiseksi piirteeksi. Osaltaan *minä* ilmenee useasti objektina, mikä kuvastaa sitä, että refleктоija itse on jonkinlaisen muutoksen kohde tai osaltaan muutoksen kokija (VISK määritelmät s.v. objekti). Tätä selventää esimerkki (14):

14) Nämä uudet asiat ovat saaneet *minut* hyväksymään sen, että kaikessa ei voi olla hyvä, ja se ei haittaa, jos jokin menee huonosti, kunhan yrittää.

saada minut tekemään -rakenne esiintyy useamman kerran aineistossa, mikä korostaa oman toiminnan muutosta, minkä jokin tietty tilanne on aiheuttanut. Siinä mielessä refleктоija ilmaisee myös jollakin tavalla kokeneensa muutoksen tai käyneensä läpi muutosprosessin, jossa konkreettinen tapahtuma on muokannut hänen omaa olemustaan, tekemistään tai ajatteluaan. Vastaavalla tavalla refleктоijat pohtivat erinäisten kokemusten *kehittäneen minua* tai jotkin kokemukset *ovat auttaneet minua*, mitkä kuvaavat samanlaista refleктоijan itseensä kohdistuvaa muutosta tai kokemusta.

Kokijamaisuutta korostavat myös genetiivisubjektiset rakenteet sekä myös tunnekausatiivilauseet. Molemmat syntaktiset lausetyypit kuvaavat subjektin, joka tässä tapauksessa on *minä*, omaa tunnekokemusta (VISK § 905–906). Tyypillisesti refleктоija esittää, kuinka *minun on hankalaa* esimerkiksi ymmärtää uutta teoriaa tai yleistä toimintatapaa tai *minua harmittaa* jokin asia, kuten ilmenee esimerkeissä (15):

15) *Minua harmitti*, että opettajan ensimmäisestä versiosta antamien kommenttien perusteella tekstini olisi ollut hyvä, mutta sitten lopullisesti en saanutkaan niin hyviä pisteitä.

Esimerkissä (15) refleктоija kuvaa haastavaa suhdettaan erästä koulutyötä kohtaan ja erittelee omaa tunnekokemustaan oppimiskokemuksen suhteen eli ikään kuin nimeää tunteen, jonka hän on kokenut. Aineistossani kaikki minän kokijamaisuutta korostavat syntaktiset lausetyypit kuvasivat jollakin tavalla negatiivisia tai haastavia tunteita, kun taas lauseet, joiden totaaliobjektina esiintyy kokija-minä, olivat pääosin positiivissävytteisiä. Tämä jako oli aineistossani hyvin selkeä, joskin selitys jaosta on hyvin tulkinnallinen. Yhtäältä tämän voisi ajatella selittyvän sillä, että negatiiviset ja haastavat tunteet kumpuavat sisältäpäin, kun taas onnistumisen tunteet aiheuttaa jokin ulkopuolinen taho. Toisaalta tunnekausatiivilauseet ja genetiivisubjektiset kokijarakenteet kuvaavat usein statiivista ja atelista tilaa, jollaiseksi negatiiviset tunteet ja haasteet ehkä tilanteessa mielletään, kun taas positiiviset, esimerkiksi kehittymiseen, liittyvät kokemukset ovat enemmänkin tapahtumankaltaisia dynaamisempia kokemuksia (ks. tulkinnasta VISK § 1501; Huhmarniemi 2019: 376). Poikkeuksena tähän on kokijan turhautumisen ilmaiseminen, joka ilmenee monesti *saada minut turhautumaan* -rakenteen avulla. Niin ikään huomion arvoista on se, että monesti tunneilmaisut ovat luonteeltaan tilannemaisia eivätkä ne niinkään kuvasta muutosta, mikä kuvastaa *itsensä ymmärtäminen* -askelen moninaisuutta.

Itsensä ymmärtäminen -askel rakentuu tyypillisesti prosessimaisesti eräänlaisten syy-seuraussuhteiden varaan. Prosessimaisuudella viitataan siihen, että asia tapahtuu hiljalleen ja saavuttaa jonkinlaisen päätepisteen (VISK § 1506). Hiljattaista tapahtumista kuvataan monesti kausaalisten suhteiden avulla (VISK § 1128). Kausaalisuutta ilmaistaan verbien tasolla esimerkiksi *johtaa*-verbin avulla, kun kokemus on johtanut jonkinlaiseen huomioon omista vaikkapa haitallisista opiskelutottumuksista, mitä ilmentää esimerkki (16):

16) Aina vain asioiden viivästyttäminen on *johtanut* siihen, että kun tehtävä pitää viimein hoitaa, sen aloittaminen voi tuntua miltei vastenmieliseltä, mikä on taas *johtanut* siihen, että tehtävän tekeminen jää vielä vain myöhemmäksi

Esimerkin (16) kaltaisten kausaalisten verbien kanssa vastaavalla tavalla käytetään myös kausaalisen suhteen merkitsimiä, kuten *avulla-*, *takia-* ja *vuoksi-*adpositioita, jotka kuvaavat muutosta jostakin aiemmin ilmaistusta syystä. Toisaalta seurausta ilmaistaan myös jossakin määrin konsekutiivisesti (VISK § 1132) esimerkiksi *sen seurauksena* -rakenteen tai *näin ollen* -fraasin avulla. Näillä keinoilla pyritään korostamaan sitä, että refleктоijan kokemuksilla on toisiinsa vaikuttavia suhteita ja näin ollen tuodaan esille sitä, kuinka oppimista merkityksellistetään eräänlaisen

verkoston kautta: monet asiat ovat johtaneet siihen, miten käsitteellistän oman osaamiseni tai esimerkiksi minuuteni. Keskeistä on siis se, että lopputulokseen ei päädytä millään tavalla yllättävästi vaan lopputulosta pohjustetaan erilaisilla syillä, joiden seurauksena on päädytty päätepiisteeseen.

Prosessin päätepiiste puolestaan on hyvinkin punktuaalinen mentaalinen tapahtuma, mikä kiteytyy monesti verbivalinnassa. Mentaalisilla verbeillä kuvataan ihmisen sisäistä maailmaa eli useimmiten ajattelua, tunteita tai aistimista (VISK § 445). Tässä askelessa nämä verbit viittaavat monesti juuri ajattelemiseen ja eräänlaisiin käännekohtiin, mikä ilmenee näiden tapahtumien punktuaalisessa luonteessa. Usein käytettyjä verbejä ovatkin *tajuta, ymmärtää, päättää* ja *oppia* tai muutoin ilmaistu mentaalinen kertaluontoinen tapahtuma, kuten esimerkin (17) *tehdä päätös*:

17) Tämän vuoksi *tein päätöksen*, että halusin keventää opintoja.

Päätepisteen kuvaamisen prototyypin rakenne on siis kausaalinen konnektiivi, jota seuraa mentaaliverbi ja objekti, jossa reflektioija tiivistää vielä, mitä hän on sisäistänyt tai ymmärtänyt syiden seurauksena. Useasti tämä ymmärtämistä kuvaava objekti on *että*-lauseen muotoinen selvitys, joka saattaa jatkua vielä pidemmällä selityksellä tai esimerkiksi siirtää ymmärretyn asian uuteen kontekstiin. Tätä ymmärtämisen kehittelyä uusissa yhteyksissä nimitän *opitun soveltaminen* - askeleksi, jota käsitelen tuonnempana tarkemmin.

Tämän askelen muutkin konnektiivit tuovat esille sen, kuinka itsensä ymmärtäminen reflektioijan näkökulmasta on dynaaminen prosessi, jossa keskeistä on muutos. Tätä muutosta ja asiantilojen muuttumista ja jopa suoranaista vastakkaisuutta korostetaan kontrastiivisin konnektiivein, joista selkein esimerkki on *mutta*-lause, kuten esimerkissä (18):

18) *Tiesin tämän jo aikaisemminkin, mutta tänä vuonna siihen ajatukseen on täytynt oppia erityisen hyvin.*

Esimerkissä kaksi ajatusta sidotaan yhteen *mutta*-rinnastuskonjunktioilla, jolloin virke on tulkittava jonkinlaisena vertailullisena tai vastakkaisena asetelmana (VISK § 1101). Tätä samaa tehtävää korostavat myös virkkeessä esitetyt aikamääreet *aikaisemmin* ja *tänä vuonna* sekä imperfektin vaihtaminen perfektiin jälkimmäisessä. Samassa reflektioija ilmaisee selkeästi havaitsevansa sen, että hänen ymmärryksensä on jollakin tavalla kasvanut ajan kuluessa. Itsensä ymmärtämiseen kuuluva dynaaminen muutos tulee siis esille hyvin hienovaraisesti sekä muutosta selittäen eikä niinkään yllättävinä ja äkkinäisinä muutoksina, mikä on hyvin loogista ottaen huomioon reflektion luonteen pohtivana toimintana ja tekstinä.

Kontrastiivisuuden ohella itsensä ymmärtämisen askelessa näyttäytyy melko vahvasti myös se, kuinka lopputulos on jollakin tavalla yllättävä tai muutoin odotuksenvastainen, mikä ilmenee konsessiivisen (ks. VISK § 1139) *kuitenkin*-konnektiivin käyttönä. Tulos eli itsensä ymmärtäminen ja uuden oppiminen esitetään odotuksenvastaisena, jolloin syntyy vaikutelma siitä, että refleктоija on selviytynyt haasteista ”vaikeuksien kautta voittoon” -mentaliteetilla, kuten esimerkissä (19):

19) Runsaan harjoittelun ja lukuisien toistojen jälkeen olen *kuitenkin* oppinut käsittelemään erilaisia tekstejä juuri tällaisesta analyttisestä perspektiivistä, ja *nykyään* kiinnitän paljon enemmän huomioita juuri näihin erilaisiin tekstin ”tekijöihin”.

Itsensä ymmärtämisen askelen prosessimainen luonne tulee jälleen esille asioiden jäsentelyssä oman toiminnan mukaan eli harjoittelun tuloksena on ollut analyttinen ote tekstien tulkitsemiseen. *Kuitenkin* *kuitenkin*-konnektiivina tuo yleisesti esitettyyn asiantilaan taustaoletuksen siitä, että oppiminen ei ole ollut millään tavalla itsestään selvää, mikä kuvanee kipuilua itsensä kehittämisessä ja tässä tapauksessa tarkemmin vielä oppimisessa. Samalla monesti tuodaan esille jollakin tavalla nykyisyyden ja menneen ero aivan kuten kontrastiivisissakin suhteissa – tässä tapauksessa adverbilla *nykyään* havainnollistetaan sitä, että refleктоija suhteuttaa nykytilansa menneeseen aikaan.

4.2.2 Merkityksen perusteleminen

Itsensä ymmärtämisen esille tuomisen lisäksi reflektionissa pyritään sanallistamaan ja perustelemaan oman oppimiskokemuksen merkitys. Tällä sanallistuksella pyritään määrittelemään ja selvittämään lukijalle tai itselleen se, minkä vuoksi juuri tämä oppimiskokemus tai ymmärtäminen on ollut refleктоijalle tärkeää. Tämä askel näin ollen nojaa erilaisten tunteiden sanallistamiseen sekä tunteiden ja kokemusten laadun arvioimiselle. Siinä mielessä tässä askelessa näkyy argumentatiivisen tekstin piirteitä (Werlich 1983), kuten runsasta adjektiivien käyttöä ja suhtautumisen ilmaisemista. Werlichin käsitys nojaa osaltaan tieteellisempään ja rationaaliseen argumentaatioon, minkä ohella hyödynnän myös klassisen retoriikan näkökulmia (ks. esim. Rieke, Sillars & Peterson 2009). Kuitenkaan reflektionissa ei ole selkeää, pyritäänkö oppimiskokemusten merkityksen sanallistamisella suoranaisesti vakuuttamaan lukijaa vai perustellaanko kokemuksen arvoa vain itselle. Molemmat tulkinnat ovat hyvinkin mahdollisia huomioiden reflektion kirjoitettuna

arvosteltavaksi tarkoitettuna tekstinä, mutta kuitenkin tekstiä ei ole mitenkään suoraan osoitettu lukijalle, joten kysymys jää tulkinnanvaraiseksi.

Sanastollisella tasolla keskeisessä asemassa ovat adjektiivit ja erityisesti sellaiset adjektiivit, joiden avulla refleктоija ilmaisee suhtautumista itseensä tai ymmärtämäänsä asiaan. Tätä havainnollistaa esimerkki (20):

20) Olen sen vuoksi *ylpeä* tähänastisista suorituksistani koulussa vaikka ne eivät aina vastaakaan aikaisempia oletuksiani. Olen tämän vuoksi oppinut monia *tärkeitä* elämässä tarvittavia taitoja.

Esimerkissä (20) refleктоija nimeää tuntemansa tunteen ylpeydeksi, minkä jälkeen hän myös arvottaa oppimansa taidot *tärkeiksi* elämän suhteen. Esimerkissä yhdistyy siten merkityksen sanallistamisen ja perustelun kaksipuolisuus – yhtäältä refleктоija pohtii kokemuksen merkittävyyttä puhtaasti itsensä ja toisaalta myös ympäröivän maailman suhteen. Tämä osoittaa sangen kypsää kykyä eritellä oman osaamisen, oppimisen ja ymmärryksen merkitystä sekä osaltaan rakentaa argumentatiivista perustaa, johon kuuluu asioiden tarkastelu ja arvottaminen useammasta näkökulmasta (Rieke, Sillars & Peterson 2009: 3), joita merkitys refleктоijalle itselleen ja yleisemmin elämässä edustavat. Toisaalta kokemusten arvottaminen näkyy myös itsessään jo siinä, mitä refleктоija on päättänyt valita käsiteltäväksi reflektionaan: todennäköisesti reflektion kohteeksi valitaan emotionaalisesti vaikuttavia kokemuksia, mikä liittyy myös keskeisesti oppimiseen (ks. esim. Tyng, Amin, Saad & Malik 2017). Tunteen nimeäminen ja siten myös arvottaminen muiden sanavalintojen avulla korostavat refleктоitavien tilanteiden keskeisyyttä ja siten tärkeyttä.

Merkityksien sanallistamisessa keskiössä on siis jonkinlainen arvottaminen, mikä ilmenee myös komparatiivimuotoisten adjektiivien käytössä. Tällöin näkyvillä on selkeä vertailuasetelma, jolloin jotain uutta ominaisuutta, kuten tiedollista pääomaa, verrataan aiempaan asiantilaan (VISK § 633). Usein reflektionhetkellä oppimiskokemuksen merkityksellisyttä perustellaan siis sillä, että asiat ovat nyt paremmin kuin ennen, kuten esimerkissä (21):

21) Uskon ennemmin sen [fysiikan osaamisen] johtuvan siitä, että osasin nyt *paremmin* käsitellä ja ymmärtää fyysisiä prosesseja, käsitteitä ja ongelmia erilaisista fysiikan näkökulmista.

Esimerkissä (21) refleктоija korostaa sitä, että oppiminen on ollut tärkeää, koska nyt hän taitaa asian *paremmin*. Komparaatio yhdistettynä esimerkin (21) tavalla ennen ja nyt -asetelmaan ylläpitää tämän askelen argumentatiivista luonnetta.

Morfologisen komparaation lisäksi vertailevuutta voidaan ylläpitää leksikaalisin keinoin (VISK § 634). Tällaista vertailevuutta tukevia sanavalintoja ovat

esimerkiksi *enemmän*-tyyliset määreet tai asteittaisuutta ja sävyä ilmaisevat partikkelit, kuten *jopa* tai usein negatiivisesti arvottava *edes* (VISK § 634, 821, 847). Tällaista suhtautumista ilmentää esimerkki (22):

22) Erilainen opiskelu on suurimmaksi osin ollut mieluisaa ja voin sanoa että en vaihtaisi tätä pois *jopa* epäkohtia myöten.

Tässä esimerkissä on selkeästi näkyvillä se, kuinka perustelua vahvistetaan *jopa*-partikkelilla, joka on laajemmin liitetty myös komparatiiviseen *suurimmaksi osin* -ilmaukseen. Osaltaan IB-lukion valintaa ja IB-kokemusta verrataan johonkin toiseen ilmipanemattomaan toiseen vaihtoehtoon, johon refleктоija ei kokemusta vaihtaisi. Siinä mielessä vertailevuuden viitekehykseen liittyy morfologisten ja leksikaalisten valintojen lisäksi myös laajemmat ajatukset ja vertaukset.

4.2.3 Opitun soveltaminen

Opitun soveltaminen -askelessa nimensä mukaisesti siirretään jokin opittu tai ymmärretty asia uuteen yhteyteen, jossa opittua asiaa voi hyödyntää tai käyttää. Kyseinen askel on siis ikään kuin osa prosessia: asiaa on pohdittu, sitten ymmärretty ja lopulta sen hyöty nähdään myös muualla. Tämän vuoksi opitun soveltaminen näkyy erityisesti teeman kuljetuksessa ja eri näkökulmien yhdistelyssä suhteessa opittuun.

Yksinkertaisimmillaan *opitun soveltaminen* näyttäytyy eräänlaisena aiheenvaihdoksena, jossa esitellään ensiksi opittu asia kontekstissaan, minkä jälkeen aihetta vaihdetaan sellaiseen, jossa sama taito tunnustetaan hyödylliseksi, kuten esimerkissä (23) äänenkäytön kohdalla:

23) *Musisoidessa* olen oppinut säätämään ääntäni hyvin, joka on myös näkynyt *urheilussa ja valmentamisessa*. En suinkaan ole laulanut joukkueovereilleni, vaan ääneni on yksinkertaisesti ollut selkeämpi ja kovaäänisempi.

Yllä olevassa esimerkissä refleктоija huomaa musiikin harrastamisen vaikuttaneen hänen äänenkäyttöön ja on sittemmin huomannut, että äänen säätelyä voi hyödyntää myös urheilussa. Tällaisissa soveltamiskokemuksissa yhdistetään kaksi eri aihetta tai, kuten esimerkissä (23), ympäristöä ja niissä nähdään yhtäläisyyksiä jonkin taidon, tiedon tai muun osaamisen kautta. Kahden asian yhdistävyyttä lisää se, että ne yhdistetään toisiinsa additiivisin kytkennöin (VISK § 1121), kuten esimerkin (23) kytkennällä *myös*. Vastaavalla tavalla käytetään esimerkiksi *lisäksi*-

adpositiota ja *niin ikään* -rakennetta, joilla pyritään tuomaan esille toinen näkökulma tai aihe, johon opittua oikeastaan sovelletaan.

Esimerkin (23) lisäksi *opitun soveltamista* rakennetaan myös pidemmin selittäen. Kyseisellä tavalla rakentuvaa soveltamista edustaa siten esimerkki (24), jossa refleктоija rakentaa uudenlaista merkitystä ja sovellusta kirjallisuusanalyyttisille taidoille:

24) Runsaan harjoittelun ja lukuisien toistojen jälkeen olen kuitenkin oppinut käsittelemään erilaisia tekstejä juuri tällaisesta analyyttisestä perspektiivistä, ja nykyään kiinnitän paljon enemmän huomioita juuri näihin erilaisiin tekstin ”tekijöihin”.
→ Analyyttisen ajattelukykyäni kehittyminen ei kuitenkaan ole vaikuttanut ainoastaan äidinkielessä käsittelemiini teksteihin, vaan koen että siitä on ollut valtava hyöty myös muissa oppiaineissa sekä koko elämässäni. Se on luonut minulle *uuden* tavan lähestyä komplekseja asioita, konsepteja, ongelmia, kysymyksiä ja erilaisia todellisuuden manifestatioita ja teoksia elämässäni; minulla on *uusi* työkalu elämäni työkalupakissa.

Esimerkissä (24) varsinainen opitun soveltaminen alkaa varsinaisesti vasta neljännen rivin nuolen kohdalta ja tätä aiempi selvitys liittyy taas *itsensä ymmärtämiseen*. Soveltaminen liittyy näin ollen itsensä ymmärtämiseen ja soveltamisen voisikin käsitteellistää myös itsensä ymmärtämisen jatkoksi tässä tapauksessa ainakin sijaintinsa puolesta. Soveltavuutta korostaa kuitenkin jo edellä mainittu asian liittäminen uuteen yhteyteen eli tässä tapauksessa analyyttisen kirjallisuuden lukemisen laajemmin ajatteluun ja uusien asioiden lähestymiseen. Tätä korostaa myös adverbi *ainoastaan* kielteisessä yhteydessä, minkä avulla refleктоija ilmaisee, että analyysitaidot eivät rajaudu vain yhdenlaisiin tilanteisiin. Askelen vaihdoksen tulkintaan vaikuttaa siten kielelliset piirteet, joista perustavanlaatuisin on uuden asiayhteyden esittelemisen.

Esimerkki (24) kokoaa myös muita *opitun soveltamiseen* liittyviä kielellisiä piirteitä, joita ovat uutuuden ilmaiseminen sekä teeman toisto. *Opitun soveltamiseen* liittyy vahvasti se, että opittu koetaan ja ilmaistaan jotenkin uutena, mikä korostuu esimerkin (24) toistuvassa uutuuden käsittelyssä esimerkiksi painottamalla analyysi taitoja *uutena työkaluna*. Vastaava uutuus voi ilmetä osaltaan myös temporaalisesti, jolloin uusi taito nähdään *nykyään* vaikuttavana tai vastaavasti uuttuutta ilmennetään vastakohtaparilla *ennen – jälkeen*.

Teeman toiston eli jatkuvan teeman (VISK § 1371) avulla puolestaan pidetään opittu asia keskiössä ja se liitetään reemapaikalla olevaan uuteen yhteyteen. Tätä kuvastaa esimerkin (24) toinen ja kolmas virke, joiden teemapaikalla *analyttinen ajattelukyky* ja siihen viitataan myöhemmin anaforisesti pronomiinilla *se*. Teemapaikan asiasisältö tulkitaan tällöin puheenaiheeksi, joka on kontekstissa selvä, jolloin loppukentässä eli reemassa tulee esille jotain uutta, joka liitetään puheenaiheeseen. Siinä mielessä jatkuva teema tukee askelen määrittävää tekijää eli

opitun liittämistä uuteen yhteyteen rakenteellisin keinoin semanttisen tulkinnan ohella.

4.2.4 Tulevaisuuteen suuntaaminen

Viimeisenä askelena on *tulevaisuuteen suuntaaminen*, jonka nimi on jo itsensä selittävä: Tässä askelessa reflektio arvioi osaamisensa tai ymmärryksensä hyödynnettävyyttä ja vaikutusta tulevaisuudessa. Tämä voi ilmetä kuitenkin usealla eri tavalla, kuten esittelemällä tulevaisuuden toimintamallia tai puntaroimalla yleisesti sitä, kuinka hyödyllinen opittu taito voikaan olla jatkossa. Kuten edellä mainitsin, toimintamallin esittely liittyy usein negatiivisiin kokemuksiin, joita ei haluta toistaa, kun taas puntaroiminen liittyy enemmän positiivisiin kokemuksiin, joiden hyöty nähdään esimerkiksi jatko-opinnoissa. Näitä eri tapoja toteuttaa kyseinen funktio yhdistää kuitenkin kielelliset piirteet, joista ilmeisimmät ovat ajallinen viittaus tulevaisuuteen sekä laajemmasta näkökulmasta myös arveleminen.

Tämän askelen keskeisimpänä piirteenä on tulevaisuuskeskeisyys, joka näkyy ilmausten futuurisina merkityksinä. Futuurisilla merkityksillä viitataan tulevaan eli ikään kuin ennustetaan tai suunnitellaan tulevaa tai mahdollisesti odotetaan jotain tapahtuvaksi (VISK § 1542). Futuuriset merkitykset kumpuavat suomen kielessä useimmiten adverbialaaleista tai verbien semanttisesta tulkinnasta, kuten esimerkeissä (25), (26) ja (27):

25) *Tulevaisuudessa aion* tämän vuoden tapahtumien ansiosta kiinnittää vielä enemmän huomiota omien taitojeni ja vahvuuksieni löytämiseen. *Aion jatkaa* itseni haastamista ja pelkojeni kohtaamista.

26) Ehkä *joskus* opin ymmärtämään, ettei minun tarvitse pärjätä kokeissa, eivätkä ne määritä minua, ja ehkä *myöhemmin* näen paremmin, kuinka hyvin oikeasti täällä pärjäänkin

27) *Haluaisin* kuitenkin oppia tekemään epämurkeitakin tehtäviä myös silloinkin, kun innostus ei riitä.

Esimerkissä (25) tulevaisuus tulee ilmi jo heti ensimmäisessä sanassa, *tulevaisuudessa*, mikä puiteadverbiaalina ohjaa lauseen tulkinnan kohti tulevaisuutta. Toisekseen verbi *aikoa* viittaa suunnitteluun ja tulevan ajatteluun (KS s.v. *aikoa*). Esimerkissä (26) verbit eivät suoranaisesti kanna futuurisia merkityksiä, joskin niiden tulkinta osana futuurista viitekehystä selviää adverbialaaleista *joskus* ja *myöhemmin*, joista erityisesti jälkimmäinen viittaa kirjoitushetken kannalta epämääräiseen tulevaisuuteen. Sekä esimerkissä (25) että (26) aikamuotona on preesens, jota suomessa käytetään yleisesti futuurisen merkityksen yhteydessä nykyhetkeen

viittaamisen ohella. Kuitenkin juuri aikaa määrittävät adverbiaalit ohjaavat tulkinnan selkeästi tulevaisuuteen, vaikkakin esimerkin (25) futuurinen merkitys olisi hyvinkin selvä myös pelkän verbivalinnan kautta. Esimerkki (27) onkin siinä mielessä kiinnostava, koska siinä ei ole tällaista eksplisiittistä futuuriseen merkitykseen ohjaavaa tekijää. Myös konditionaalin käyttö on kuitenkin tulkittavissa futuuriseksi useissa reflektioissa, mikä kumpuaa konditionaalin yleiseen arveluun liittyvään merkitykseen (VISK § 1545 & 1592).

Tulevaisuuteen suuntaaminen on luonteeltaan yleisesti arvelevaa, mikä liittyy tulevaisuuden yleiseen epävarmuuteen. Tämä lieneekin syynä siihen, että tässä askelessa modaalisuus ilmiönä on hyvin vahvasti esillä. Modaalisuuden lajeista erityisesti tulevaisuuden tapahtumien todennäköisyyteen ja mahdollisuuteen viittaava episteeminen modaalisuus ja tapahtumien velvoittavuuteen viittaava deonttinen modaalisuus ovat reflektioissa läsnä (ks. käsitteistä Lyons 1977: 797). Tarkemmin vielä episteeminen modaalisuus on luonteeltaan subjektiivisia eli reflektioija pohtii tulevaisuuden mahdollisuutta omasta näkökulmastaan. Deonttisen modaalisuuden kohdalla on huomattava, että useimmiten reflektioija ikään kuin velvoittaa itsensä toimimaan tulevaisuudessa jollakin tavalla eikä velvoittavuus tulekaan ulkoa käsin. Tämä korostaa reflektioijan halua saada aikaan muutos omassa toiminnassaan.

Modaalisuutta yleisesti voidaan ilmaista monin eri keinoin, joista keskeisimpiä kuitenkin ovat modaaliset verbit, adverbiaalit sekä myös kysymyslauseet (VISK § 1556). Näitä piirteitä tuovat esille esimerkit (28) ja (29):

28) *Pärjääkö minä varmasti omillani? Olenko minä valmis tähän? Uskon, että ennen loppukokeita ajatukset asian tiimoilta selkenevät.*

29) *Hyödynnän oletettavasti tätä myös korkeakoulussa, ja toivoin, että pärjään samalla työpanoksella kuin nyt. Luulisin, että yliopisto voisi olla helpompaa, koska silloin opiskelisin itseäni kiinnostavaa aiheita.*

Esimerkin (28) kysymykset ovat luonteeltaan retorisia eli niihin ei odoteta vastausta, vaan ne pikemminkin tuovat esille reflektioijan omaa pohdintaa ja epävarmuutta suhteessa omaan pärjäämiseen ja valmiuteen. Suoria kysymyksiä kuitenkaan aineistossani ei käytetä mitenkään runsaasti, vaan monesti pohtivat kysymykset esitetään epäsuorina kysymyslauseina. Näitä yleisempi keino on kuitenkin käyttää leksikkotason modaalisuuden ilmauksia, kuten esimerkissä (29) käytettyä adverbiaalia *oletettavasti*, jolla esitetään arvio hyödyntämisen todennäköisyydestä. Vastaavalla tavalla hyödynnetään muun muassa ilmauksia *ehkä(pä)*, *varmasti*, *luultavasti* ja *kai*. Verbien tasolla korostuvat vahvasti epävarmuutta ilmaisevat mentaaliset verbit, kuten esimerkkien (28) ja (29) *uskon* ja *luulisin*. Erityisesti

jälkimmäisen verbi kohdalla konditionaali on episteemistä modaalisuutta vahvistavaa ainesta. Kokoavasti näiden keinojen avulla refleктоija asettaa tulevaisuuden omalta osaltaan epävarmaksi, mutta samalla huomioi, kuinka jo eletty elämä antaa aineksia tulevaisuuteen, mikä osoittaa myös sen, että refleктоija kokee eritellyt kokemuksensa hyödyllisiksi tulevaisuuden kannalta.

Deonttinen modaalisuus realisoituu kielellisellä tasolla osittain samanlaisin keinoin. Välillä onkin hyvin tulkinnanvaraista, ilmentääkö esimerkiksi konditionaalinen *pitäisi* deonttista vai episteemistä modaalisuutta. Yleisesti verbien tasolla kuitenkin deonttisen modaalisuuden kohdalla korostuu välttämättömyyteen liittyvät nesessiivirakenteet. Näitä kaikkia deonttisen modaalisuuden eri ilmentimiä kuvaavat esimerkit (30), (31) ja (32):

30) Tästä *pitäisi ottaa oppia* ensi vuotta varten, sillä kirjoitukset alkavat lähestyä uhkaavalla tahdilla, eikä silloin ole kiva, jos *pitää* vuoden takaisia asioita yrittää muistuttaa mieleen (jos niitä ei ole siis kertaakaan ajatellut vuoden aikana).

31) Hoitaakseni tämän *minun on kitkettävä* joutava, aikaa vievä internetin käyttö, joka rajoittaa minun ajankäyttöäni ja estää asioihin keskittymistä.

32) *Haluaisin* kuitenkin oppia tekemään epämieluisia tehtäviä myös silloinkin, kun innostus ei riitä. En vielä tiedä kuinka tämän saisi aikaan.

Ensimmäiset esimerkit (30) ja (31) kuvaavat tilannetta, jossa refleктоija on havainnut omassa toiminnassaan jonkinlaista parannettavaa, minkä jälkeen he sanallistavat, kuinka asiaan on puututtava. Esimerkit osoittavat hyvin vahvaa velvoittavuutta, jota ilmaistaan pakkoa ilmaisevalla nesessiivirakenteella (rakenteesta ks. Laitinen 1993: 151). Vaikka esimerkin (30) lauseessa käytetään nollapersoonaa, normin asettajaksi tai velvoittajaksi on semanttisesti tulkittavissa refleктоija itse, mikä kuvastaa refleктоijan omaa havaintoa muutostarpeesta ja siihen reagoimisesta. Lievempää velvoittavuutta ilmentää puolestaan esimerkki (32), jossa refleктоija suuntaa katseensa tulevaisuuden toimintaansa *haluta*-verbin konditionaalilla. Tämä lievä ääripää ja erityisesti konditionaalisuus tukevat myös tulkintaa tulevaisuuden epävarmasta luonteesta ja epävarmuudesta omiin kykyihin toteuttaa ehdotettua toimenpidettä, mikä havainnollistaa velvoittavuuden eri asteita. Olisikin jopa mahdollista tulkita jälkimmäinen dynaamiseksi modaalisuudeksi, jossa kyse on fyysisestä mahdollisuudesta toteuttaa jotakin, joskin reflektionen mentaalinen luonne ja muutokseen pyrkiminen ohjaavat tulkitsemaan haluamisen ilmaisuja deonttisen modaalisuuden viitekehyksestä. Velvoittavuuteen liittyy useimmiten esimerkeissäkkin esiintyvät negatiiviset kokemukset, jolloin itselle asetetut velvoitteet näyttävät tulevaisuuden toivottuina toimintamalleina.

Jäsentelyltään tämä askel sijoittuu usein kappaleen loppuun tai joissakin tapauksissa myös lopettaa reflektion tähän. Tämä liittyy perinteisten pohtivien tekstien ja esseiden traditioon, jossa lopetuksessa kehoitetaan suuntaamaan tulevaan tai antamaan toimenpide-ehdotus (ks. esim. Luukka 1993 : 409). Reflektio toimintana on pohtivaa, minkä vuoksi ei liene yllättävää, että pohtivien tekstien, kuten esseiden, tekstilajipiirteet jäsentelyineen näyttäytyvät myös reflektioteksteissä.

4.2.5 Jaottelun kannalta monitulkintaisista tapauksista

Tässä alaluvussa käsittelem *merkityksellistämiseen* tapauksia, jotka ovat jollakin tavalla ongelmallisia esittelemäni jaon perusteella. Jaon perusteella on erotettavissa kaksi tulkinnanvaraista päätöstä, joita erittelen esimerkkitapausten valossa. Tapauksista monitulkintaisia tekee erityisesti muodon, merkityksen ja sijainnin yhteispelin ristiriita. Tämän lisäksi esittelen, miten olen ratkaissut nämä selkeästi tulkinnanvaraiset tapaukset.

Ensimmäinen ongelma liittyy *merkityksen perustelemiseen* ja erityisesti sen funktionaaliseen tulkintaan. Merkityksen perustelemista ja argumentaatiota yleisesti tukevat myös *opitun soveltaminen-* ja *tulevaisuuteen suuntaaminen* -askelet, koska näiden avulla tuodaan esille se, kuinka hyödyllisiä ja tärkeitä opitut asiat ovat. Tällaista argumentaatiota edustaa esimerkki (33):

33) Olen nähnyt kuinka muut ihmiset panostavat niin paljon asioihin, ja että minun ei tarvitse nähdä suurta vaivaa niiden suorittamiseen. Olen iloinen siitä, että kykenen tähän. Olisin aivan kusessa ilman tätä piirrettä. *Hyödynnän oletettavasti tätä myös korkeakoulussa, ja toivoin, että pärjään samalla työpanoksella kuin nyt.*

Esimerkissä (33) refleктоija kuvaa sitä, kuinka hän on oivaltanut oppivansa kuuntelemalla, minkä vuoksi hän kokee opiskelun vaivattomana ja lopuksi suuntaa katseensa vielä tulevaisuuteen olettaen, että hän hyödyntää kuuntelemalla oppimista myös korkeakoulussa. Tulevaisuuden hyöty on siis yksi tapa perustella ymmärretyin taidon merkitystä. Tämä kokonaisuus kuvaakin *merkityksellistämisen*-siirron askeleiden tiivistä yhteyttä ja niiden keskinäistä vaikutusta. On kuitenkin huomattava, että nämä askelet realisoituvat tekstilajissa erilaisin kielellisin konventioin, minkä vuoksi askelet on määritelty erikseen, vaikka ne liittyvät vahvasti tämän askelen tarkoitukseen. Argumentaatio ja siten myös *merkityksen perustelemisen* -askel ovat luonteeltaan hyvin laajoja ilmiöitä, jotka eivät kuitenkaan rajaudu siis tekstuaalisella tasolla vain yhteen helposti eksplisiittisesti erotettavaan kohtaan, kuten lauseeseen, vaan on pikemminkin huomattava kuinka argumentaatio rakentuu helposti läpi koko tekstin, minkä vuoksi tämän askelen kielellinen kuvaus

rakentuu hyvin pitkälti argumentatiivisen tekstityypin ympärille ja niihin tekstin osiin, joissa kyseinen tekstityyppi ja funktio on myös kielen tasolla on eriteltävissä. Tällaiset kohdat olen kuitenkin kielellisistä syistä sijoittanut *tulevaisuuteen suuntaamiseen* juuri tulevaisuuteen viittaamisen vuoksi.

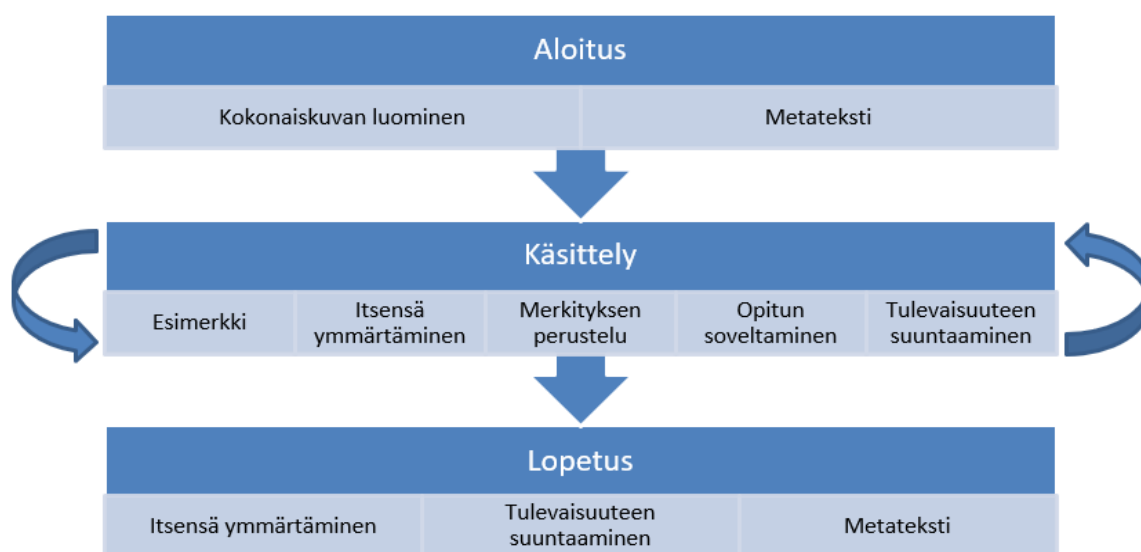
Toinen ongelma liittyy tulkintoihin *opitun soveltamisen* ja *tulevaisuuteen suuntaamisen* välisestä suhteesta. Kokonaisuudessaan *opitun soveltaminen* liittyy pääosin positiivisiin kokemuksiin. Negatiivisten kokemusten, kuten turhautumisen tai mielenterveysongelmien, kohdalla olisi kuitenkin mahdollista tulkita, että eräänlaiset tulevaisuuteen suuntaavat korjaavat toimet voisivat edustaa *tulevaisuuteen suuntaamisen* ohella *opitun soveltamista*. Yksi esimerkki tällaisesta tilanteesta on esimerkki (34), jossa reflektioija on tunnistanut ongelmansa alkujuuren ja pohtii sen ratkaisua:

34) Aina vain asioiden viivästyttäminen on johtanut siihen, että kun tehtävä pitää viimein hoitaa, sen aloittaminen voi tuntua miltei vastenmieliseltä, mikä on taas johtanut siihen, että tehtävän tekeminen jää vielä vain myöhemmäksi. Olen alkanut kiinnittää tähän huomiota, ja otan asiakseni hoitaa tämän ongelman. *Hoitaakseni* tämän minun on *kitkettäviä* joutava, aikaa vievä internetin käyttö, joka rajoittaa minun ajankäyttöäni ja estää asioihin keskittymistä.

Esimerkissä (34) reflektioija ilmaisee osaltaan turhautumistaan ja pohtii syitä sille, miksi hän ei osaa aloittaa tehtäviä hyvissä ajoin. Siinä mielessä viimeisen virkkeen ehdotus joutavan ajankäytön *kitkemisestä* voisi kuvastaa *opitun soveltamista*, koska siinä ikään kuin hyödynnetään reflektiossa syvennettyä käsitystä omasta toiminnasta jatkotoimenpiteiden muodossa. Kielellisesti tämä ei kuitenkaan edusta *opitun soveltamista* juuri ollenkaan, mikä tekee tulkinnan haasteelliseksi, ja olenkin päätenyt siihen, että tällainen soveltaminen kuvastaa enemmän tulevaisuuden toimintamallia, joka on osa *tulevaisuuden soveltamisen* -askelta. Tulkintaan vaikuttaa vahvasti se, että negatiivista kokemusta ei suoraan sovelleta uuteen vaan negatiivinen kokemus nähdään merkityksellisenä kokemuksena, jotta uudet haasteet voitaisiin välttää tulevaisuudessa. Juuri tulevaisuuskeskeisyys ohjaa tulkinnan *tulevaisuuden soveltamisen* -askeleeseen. Siinä mielessä *opitun soveltamisen* yhdeksi määrittäväksi piirteeksi voisikin nostaa sen pohjautumisen enemmänkin positiiviseen oppimiskokemukseen ja itsensä ymmärtämiseen, kun taas negatiivisen tilanteen välttäminen korjaavin toimenpitein tulevaisuudessa liittyy selkeästi *tulevaisuuteen suuntaamiseen*.

4.3 Siirtojen ja askelten yhteispeli

Edellisissä alaluvuissa on esitelty reflektion rakentumisen siirtoja ja askelia yksittäin lähinnä viitaten myös siihen, että ne vaikuttavat välillä toisiinsa. Osaltaan olen myös kommentoinut askelten ja niiden jaottelun problematiikkaa suhteessa toisiin askeliin. Tekstilajina reflektion rakentuminen näyttäytyy kuitenkin huomattavan yhtenevältä aineistossani, minkä vuoksi esittelen tässä luvussa tarkemmin millaisia yhteyksiä ja yhteispeliä näillä siirroilla ja askelilla on. Tavoitteenani onkin havainnollistaa, kuinka reflektio tyypillisesti etenee, mitä havainnollistan Kuviolla 1:



Kuvio 1. Reflektion jäsentely ja eteneminen.

Kuviossa 1 on yksinkertaistettu malli reflektioiden jäsentelystä ja etenemisestä, minkä vuoksi on huomattava, että kaikki reflektiot eivät etene mallinnuksen mukaan, vaan kyse on eräänlaisesta prototyypistä suhteutettuna askelten sijaintiin. Voidaan kuitenkin nähdä, että tyypillisimmillään reflektio aloitetaan kokonaiskuvan luomisella, mikä ikään kuin selventää myös lukijalle, millaisessa tilanteessa reflektio syntyy. Aloitukseen tai aloituskappaleeseen on myös saatettu kirjoittaa metatekstiä ohjaamaan lukemista. Aivan ensimmäisissä kappaleissa ei siten edes välttämättä pyritä merkityksellistämään tai osoittamaan reflektiivistä toimintaa, mikä herättää myös pohdintaa reflektiotekstin luonteesta opettajalle suunnattuna keinotekoisena tekstinä, vaikka reflektiota voisi yleisesti pitää reflektioijan omana oppimisen työkaluna (vrt. IBO 2013). Rakenteeseen

vaikuttanee siten konteksti, jossa reflektio on syntynyt eli lukio, jossa tekstit useimmiten ovat arvioitavia opettajalle kirjoitettavia tekstejä.

Nimitän reflektion keskiosaa käsittelyksi, jonka prototyyppinen kappale koostuu järjestyksessä vasemmalta oikealle *esimerkistä tulevaisuuteen suuntaamiseen*, joskaan kaikissa käsittelykappaleista ei löydy välttämättä kaikkia askelia. *Esimerkkiä* voi näin ollen pitää merkityksellistämistä pohjustavana avauksena, jota lähdetään pohtimaan *merkityksellistämisen* avulla. *Merkityksellistäminen* etenee läpi aineiston melko systemaattisesti esitetyssä järjestyksessä, jolloin *itsensä ymmärtäminen* aloittaa merkityksellistämisen prosessin ja ikään kuin nimeää ja erittelee opitun kokemuksen tai kritisoii omaa toimintaansa. Tästä siirrytään luontevasti perustelemaan, miksi juuri tämä kokemus oli tärkeä nostaa esille, mihin liittyy olennaisesti myös *opitun soveltaminen* ja *tulevaisuuteen suuntaaminen*, koska ne voidaan nähdä ikään kuin peruisteluina itsensä ymmärtämisen tärkeydelle. On kuitenkin selvää, että kaikki käsittelykappaleet eivät noudata tätä täydellisesti, vaan usein jokin *merkityksellistämisen* askeleista uupuu kokonaan käsittelykappaleesta, mikä siinä mielessä havainnollistaa myös reflektioiden ja reflektioijien omaa yksilöllistä otetta kirjoittamiseen.

Toisaalta katsottuna jäsentely noudattelee myös kronologiaa: menneestä elämästä siirrytään tajuamisen kautta perustelemaan, miksi kokemukset ovat tärkeitä minulle nyt sitoen ne tulevaisuuteen. Tähän sitoutuvat todennäköisesti myös erityisesti *itsensä ymmärtämisen* runsas kontrastiivisuus ennen-jälkeen-akselilla. On myös huomattavaa, että käsittelykappaleet toistavat samaa kaavaa eli samanlainen kappale toistuu useimmiten reflektioissa erilaisella esimerkillä, jossa nostetaan esille esimerkiksi kokemukset toisen oppiaineen parissa tai jokin muu tärkeä kokemus, kuten koulun ulkopuoliset mielenterveys-, suhde- ja jaksamiskipuilut.

On huomattavaa, että näissä reflektioissa ei ollut mitään selkeää loppuyhteenvedoa, joka erottuisi omana siirtonaan tai askelenaan, vaan lopussa lähinnä nostettiin esille vielä jokin tärkeä *itsensä ymmärtämiseen* liittyvä seikka tai suunnattiin katse vielä tulevaan. Muista käsittelykappaleista kuitenkin poiketen viimeisissä kappaleissa ei ollut yleensä konkreettista esimerkkiä, vaan ymmärretty tai opittu tuotiin esille implisiittisesti ikään kuin kaikkien reflektiossa käsiteltyjen aiheiden pohjalta. Kokonaisuudessaan siis lopetuskappale eroaa ehkä rakenteellisesti ja jäsentelyltään muista käsittelykappaleista, mutta toteuttaa kielellisesti edellä mainittujen askelten piirteet.

Metatekstin rooli on hyvin kiinnostava, koska sitä esiintyy oikeastaan vain reflektioiden alussa tai lopussa. Alussa metatekstin rooli on oman tekstin määritelmän kaltainen tai sisällöstä yleisellä tasolla kertova. Lopussa metateksti

puolestaan on jonkinlainen kriittisehkö huomio siitä, onko teksti tehtävänannon mukainen eli onko teksti reflektio ollenkaan. Siinä mielessä metateksti ei sitoudu juuri millään tavalla muihin askeliin eikä siten vaikuta erityisemmin muiden askelten rakentumiseen. Tätä vastoin metateksti, määritelmänsä mukaisesti, ottaa kantaa kirjoitettuun reflektiotekstiin eikä niinkään reflektioon toimintana. Tämä osoittaa siten kirjallisen reflektion erilaisuuden suhteessa reflektioon toimintana, joka ei henkilökohtaisena prosessina vaadi metatekstuaalista selvittelyä muille.

Reflektion kokonaisjäsentelystä esitän mallin Taulukossa 3, jonka mallireflektio on reflektiojien anonymiteettia suojaten koostettu eri reflektiojien reflektioista kuitenkin siten, että mallireflektio noudattelee reflektiojien kieltä ja jäsentelyä. Reflektio on myös typistetty kolmeen lyhennettyyn kappaleeseen, vaikka reflektiot pääsääntöisesti olivat sitä pidempiä ja luonteeltaan perusteellisempia:

Taulukko 3. Mallireflektio.

Kokonaiskuvan luominen	Kulunut kouluvuosi on ollut elämäni tois- taiseksi haastavin, mutta toisaalta hyvin opet- tavainen. Mieli haluaisi kirjoittaa automaatti- sesti palkitsevin, mutta sanana se ei pidä sisäl- lään koko totuutta.
Esimerkki	IB1 vuosi on ollut melko erilainen aikaisem- mista kouluvuosistani, sillä nyt on alkanut CAS-opinnot, sekä asioita, joita ei aiemmin ole tehty.
Itsensä ymmärtäminen	Mielestäni CAS-opinnot ovat kuitenkin kehiti- täneet minua todella paljon, sillä olen oppinut aikatauluttamaan elämäni,
Merkityksen perusteleminen	mikä on auttanut myös aikatauluttamaan opintojani.
Opitun soveltaminen	Osaan aloittaa palautettavat tehtävät ajoissa, sekä teen niitä säännöllisesti, jotta saisin ne palautettua ajoissa.
Metateksti	Olen kirjoittanut näin ehkä kahdeksan kertaa, mutta olen kaikesta huolimatta tyytyväinen tekemääni.
Itsensä ymmärtäminen	Koen olevani ihmisenä kypsempi
Tulevaisuuteen suuntaaminen	ja taidoiltani lopulta hyvin valmis kohtaamaan niin loppukokeet kuin tulevat opinnot.

Taulukon 3 mallireflektiössä on kolme kappaletta, joiden jaottelu näkyy solujen väri-vaihdoksessa *kokonaiskuvan luomisen* ja *esimerkin* sekä *opitun soveltamisen* ja *meta-tekstin* välissä. Kappaleita on lyhennetty runsaasti, joten on huomioitava, että reflektioissa kappaleet ovat pidempiä ja esimerkiksi *kokonaiskuvan luomisessa* monesti kerrotaan omasta kouluvuodesta tarkemmin. Mallireflektio kuitenkin havainnollistaa reflektion kokonaisuakennetta: askelet liittyvät kiinteästi toisiinsa kappaleen sisällä ja etenevät Kuvion 1 ilmaisemalla tavalla.

Mallireflektio havainnollistaa niin ikään siirtojen, *pohjustuksen* ja *merkityksellistämisen*, eroavuuksia. Ensimmäisen kappaleen *kokonaiskuvan luominen* on hyvin pinnallista toisen kappaleen *esimerkin* ohella, kun taas *merkityksellistämiseen* kuuluvat askelet kuvaavat enemmänkin omaa osaamista ja henkistä pääomaa konkreettisten elementtien sijaan. Tämä kuvastaakin siirtojen omia funktioita. *Pohjustuksen* tavoitteena on kertoa, mihin konkreettiseen tilanteeseen ja maailmaan *merkityksellistämisen* ja varsinaisen reflektio abstraktina ja mentaalisenä toimintana sijoittuu.

On huomattava, että kaikki reflektiot eivät kuitenkaan jäsenny Kuvion 1 tai Taulukon 3 mallirefleksion mukaisesti, ja poikkeuksellisia tapauksia voidaankin nimetä kaksi. Ensimmäinen poikkeama on selkeästi vain kuvailun tasolle jäävä reflektio, jossa toteutuu lähinnä *pohjustus*-siirto. Tällöin onkin syytä pohtia, onko teksti reflektio ollenkaan, koska tekstissä reflektio toimintaa ei ilmennetä, jos teksti on pinnallista kuvailua ja esimerkkien kertomista ilman kokemusten syvällisempää pohtimista. Toinen poikkeus liittyy jäsentelyyn. Pieni osa reflektioista muotoutuu kokonaan narratiivina, jolloin kokemuksia ei jäsennetä esimerkin pohjalta ikään kuin teemoittain vaan kronologisesti aikajärjestyksessä. Tällöin yhdessä kappaleessa esitetään monta erilaista esimerkkiä, joita pyritään merkityksellistämään, joskin merkityksellistämisen jää tällöin usein vain huomion tasolle, kuten vaikkapa maininnaksi siitä, että jotain asiaa pyritään välttämään jatkossa. Sinänsä reflektion kannalta epätyypilliset ja ongelmalliset tapaukset nostavatkin esille sen, että reflektio toimintana ei aukottomasti siirry tekstin tasolle. Tämä herättää pohdintaa reflektion tuottamiseen liittyvistä taidoista ja niiden puutteesta ja toisaalta myös siitä, miten oppijat itse käsitteellistävät reflektion toimintana.

5 REFLEKTIO TUTKIMUKSESTANI

Tutkimukseni tavoitteena oli tuoda jäsenneilyä tietoa reflektion rakentumisesta tekstilajin tasolla. Näin ollen selvisi, että reflektio tekstinä koostuu kahdesta siirrosta, *pohjustuksesta* ja *merkityksellistämisestä*, jotka jakaantuvat edelleen askeliin. *Pohjustus* ja *merkityksellistäminen* kuvastavat reflektion kahta puolta: reflektio koostuu kokemusten konkreettisesta kuvaamisesta ja niiden selittämisestä eli pohjustuksesta, jota seuraa näiden konkreettisten kokemusten abstraktimpi käsitteellistäminen eli merkityksellistäminen. *Pohjustus* koostuukin kontekstualisoivista askelista, jotka nimesin *kokonaiskuuvan luomiseksi*, *esimerkiksi* ja *metatekstiksi*. Näissä kielellisesti korostuu yleinen tilanteiden kuvailu ja valittujen kokemusten tarkempi kerronta sekä oman reflektion selittäminen. *Merkityksellistäminen* puolestaan koostuu ikään kuin kaaresta, johon kuuluu *itsensä ymmärtäminen*, *merkityksen perustelevinen*, *opitun soveltaminen* ja *tulevaisuuteen suuntaaminen*. Näistä ensimmäisessä korostuu mentaaliset verbit ja reflektioijan oman kokemuksen ruotiminen ja itsensä kehittämisen kanssa kipuilu, mikä ilmenee muun muassa konsessiivisissa konnektiiveissa. Toisessa askelessa puolestaan näkyy vertailevat rakenteet ja argumentaatio. Kolmannessa askelessa opittua sovelletaan siirtämällä kuvattu ja ymmärretty asia uuteen ympäristöön, mikä näkyy esimerkiksi informaatorakenteessa. Viimeinen askel eli *tulevaisuuteen suuntaaminen* saa nimensäkin futuuristen merkitysten eli tulevaisuuteen viittavien verbi- ja adverbiaalivalintojen puolesta. Tyypillisimmillään reflektiot rakentuvatkin näiden siirtojen ja askelten varaan, joskin on huomattava, että pinnallisissa reflektioissa syvälliseen *merkityksellistämiseen* ei monipuolisesti päästä, kun taas taitavampi reflektioija toistaa erityisesti *merkityksellistämiseen* sisältyviä askelia useaan kertaan tuoden omaa oppimistaan ja osaamistaan laajasti esille.

Tutkimukseni osaltaan myötäilee aiempaa tutkimusperinnettä sekä soljuu mainiosti reflektion määritelmään. Reflektion määrittelyssä korostuu juuri kokemusten ja niille konstruoitujen merkitysten suhde (esim. Rodgers 2002), mikä nou-

see esille myös nimeämässäni siirroissa: *pohjustus* kuvaa hyvinkin pitkälti kokemuksia ja *merkityksellistäminen* niiden abstrahointia. Konkreettiset kokemukset ja siitä tehdyt havainnot suhteessa omaan oppimiseen käyvätkin siirtojen tasolla reflektion määritelmään kuuluvaa dialogia kokemuksen ja sen merkityksen välillä. Siinä mielessä myös reflektion tasojäsennykset (ks. esim. Hatton & Smith 1995) heijastavat tutkimuksessani vahvistettua oletusta siitä, että reflektio jäsentyy erilaisilla tasoilla. Kielen tasolla erottuu kuitenkin vain pinnallisen kuvailun ja syvällisemmän merkityksellistämisen tasot, kun taas tasojäsentelyssä tekstilajin *merkityksellistämiseen* kuuluvia sisältöjä eritellään tarkemmin muun muassa kriittisyyden näkökulmasta. Tekstilajien tutkimus toisaalta pyrkii ottamaan kantaa juuri tekstilajin tavoitteisiin ja funktioon eikä niinkään laatuun, mihin kasvatustieteelliset tasojäsennykset taas puuttuvat, mikä selittää erot reflektion kieli- ja kasvatustieteellisessä jäsentelyssä.

Reflektion analyysi tekstilajin näkökulmasta antaa uuden tulokulman refleктоivan toiminnan tarkasteluun: toimintana reflektio nähdään merkityksenantoprosessina, jossa syvennetään opittua ja tarkastellaan kokemuksia uudelleen arvioivasta näkökulmasta (Dewey 1933; Dewey 1963). Tekstilajin tasolla kuitenkin korostuu näiden kokemusten kontekstualisointi eli pohjustus mahdollistaa merkityksellisen reflektion. Tämä johtaa siirtojen vuorotteluun ja yhteispeliin. Siinä mielessä molempia siirtoja erilaisine askeleineen tarvitaan kirjoitetun tekstin muodossa esitettyyn reflektioon. Toisaalta askelten ja siirtojen tarkempi analyysi paljastaa osaltaan myös reflektion keinotekoisuuden koulukontekstissa, mikä ilmenee erityisesti *metatekstissä*, joka osoittaa reflektion suuntautuneen refleктоijan itsensä lisäksi myös jollekin muulle, tässä tapauksessa opettajalle tai muulle arvioijalle. Osaltaan tämä paljastaa myös kyseisen tekstilajin institutionaalisen ja valtaan kytkeytyvät rakenteet – reflektio sitoutuu opettajan ohjaamaan oppimiseen ja ajatteluun, mikä havainnollistaa opettajan valtaa suhteessa reflektioon tekstilajina. Tutkimukseni näin ollen lisää tietoa paitsi reflektion rakentumisesta tekstilajina myös reflektion tekstilajiin kiinteästi liittyvästä kontekstista ja diskurssiyhteisöstä.

Tässä luvussa tarkastelen vielä tutkimukseni tuloksia ja niiden seurauksia. Aluksi pohdin kriittisesti omaa tutkimustani ja sen tuloksia. Tämän jälkeen syvennän käsitystä siitä, kuinka tutkimustani voisi soveltaa pedagogisesti ja osaltaan myös yhteiskunnallisesti. Viimeisenä suuntaan vielä katseeni tulevaan ja kaavailen mahdollisia jopa monitieteisiä jatkotutkimusaiheita reflektion parissa.

5.1 Kriittinen reflektio tutkimuksestani

Tutkimukseni ei kuitenkaan kerro kaikkea reflektiosta, joten tuloksia on tarkasteltava myös kriittisessä valossa. Tutkimusaineistonani oli vain IB-lukiolaisten reflektioita. Kyseinen kohderyhmä valikoitui tutkimuksen kohteeksi reflektioiden oletetun prototyypillisyyden vuoksi, koska kyseisellä koulutusjärjestelmällä on pitkät reflektion perinteet ja reflektiolla elimellinen osa opetussuunnitelmaa ja pedagogiikkaa. Näin ollen tutkimani reflektioita kirjoittaneet opiskelijat ovat jo sosiaalistuneet kirjoittamaan reflektioita ja on mahdollista, että koulutusjärjestelmä itsessään ohjaa jo yhdenlaisiin reflektioihin, mikä näkyy siinä, että reflektiot olivat keskenään kohtuullisen samanlaisia. Tekstilajin tutkimuksesta esimerkiksi Bhatia (2004 : 43) nostaa esille tarpeen tutkia myös epäprototyypillisiä tekstilajin edustajia, mikä tukee myös tekstilajeihin liitettyä prototyypiajattelua: tekstit voivat olla enemmän tai vähemmän prototyypillisiä mutta silti edustaa tekstilajiaan (Shore & Mäntynen 2006 : 27), jolloin lähestytään myös tekstilajin rajoja ja muuttumista toisiksi tekstilajeiksi. Reflektion tekstilajia ei kuitenkaan ole tutkittu suomalaisessa lukiokontekstissa vielä ollenkaan, joten prototyypisimpiin esimerkkeihin nojautuva avaus tälle tutkimuskentälle on hyvinkin perusteltua.

Tekstilajin tutkimuksen kuuluva siirtojen analyysi ei myöskään ole mutkatonta, mikä on nostettava esille tutkimukseni kritiikkinä. Reflektio on minulle itselleni hyvin tuttu tekstilaji, minkä lisäksi reflektio on myös hyvin henkilökohtainen tekstilaji. Tämän vuoksi tutkimukseni luotettavuuteen liittyy ilmeinen riski oman käsitykseni vaikutuksesta tekstien tulkintaan. Tätä kuitenkin olen kompensoinut tekstien monipuolisella ja systemaattisella analyysillä sekä myös tiedostamalla oman roolini tutkijana. Monipuolisella ja systemaattisella analyysillä viitataan funktionaaliseen siirtoanalyysiin liittyvään leksikaalisten ja kieliopillisten piirteiden, siirron tai askelen sijainnin sekä sisältöön liittyvien semanttisten vihjeiden analyysiin (ks. analyysistä Honkanen & Tiililä 2012), jonka pohjalta muodostin jaon siirtoihin ja askeliin. Tällä tavalla pyrin sulkemaan tuloksia ohjaavan subjektiivisuuden pois. Toisaalta koen, että henkilökohtainen ymmärrykseni reflektiosta sekä kuuluminen suomalaiseen lukiokontekstiin opettajan roolissa ovat auttaneet hahmottamaan tutkimuksen kohteena olevaa diskurssiyhteisöä ja kulttuuria, jolloin erityisesti tekstien semanttisessa analyysissä kykenin tulkitsemaan reflektioita tarkkaavaisesti.

Nostin esille myös havainnot tekstilajiin liittyvästä vallasta, jolloin reflektion kirjoittajalla on mahdollisuus ohjata reflektioprosessia, mikä vaikuttanee myös reflektioiden sisältöön ja rakentumiseen. Siinä mielessä on merkittävää havaita

myös se, että reflektiot ovat kuitenkin loppujen lopuksi tiukasti kytköksissä tekstilajiketjuun, jossa omaa reflektiotekstiä edeltää tehtävänanto. Tehtävänannossa (ks. liite 1) ohjeistan heitä refleктоimaan merkityksellisestä tilanteesta, tapahtumasta tai toiminnasta, mikä nojaa siihen, että reflektio kumpuaa juuri esimerkeistä, joista abstrahoidaan jotain itselle merkityksellistä, kuten reflektion tyypillisessä käsittelykappaleessa. Ilman lisätutkimusta on kuitenkin mahdotonta määritellä, kuinka paljon tehtävänanto on vaikuttanut reflektioiden rakentumiseen, joskin on tärkeä havaita tämä valta-asetelma, kun tarkastelee tutkimukseni tuloksia. Osaltaan tämä korostaa myös tekstilajin dynaamista luonnetta: tilannekonteksti ajallisine ulottuvuuksineen erityisesti vakiintuneisuuden ja opetussuunnitelmien kehittymisen myötä vaikuttaa taatusti myös reflektioon tekstilajina (ks. esim. Bex 1996). Tästä huolimatta koen, että tutkimukseni onkin oivallinen avaus tämän monimuotoisen ja -mutkaisen tekstilajin tutkimukseen ja myös reflektion tekstilajin ymmärtämiseen.

5.2 Tutkitun soveltaminen

Tutkimukseni idea kumpusi pedagogisesta ja yhteiskunnallisesta tarpeesta selvittää, mitä reflektio oikeastaan on kirjoitettuna tekstinä lukiokontekstissa. Näin ollen tutkimustani on syytä myös tarkastella suhteessa pedagogisiin käytänteisiin ja laajemminkin yhteiskuntaan. Pedagogisesti on selvää, että tutkimustiedolla edistetään myös pedagogisia käytänteitä, minkä vuoksi tutkimustani voi hyödyntää merkityksellisen reflektion ohjaamisessa. Tämä kytkeytyy jälleen valtaan: opettaja voi tutkimukseni avulla ohjata reflektiota tutkimukseni mukaisiksi tekstilajin edustajiksi esimerkiksi esittelemällä version reflektion mallikaavan eli Kuvion 1. Tällöin oppijan on helppo tukeutua malliin ja syventää omaa ajatteluaan pohtien reflektioon kuuluvia rakennusosia. Samalla tavalla tutkimukseni kannustaakin ohjaamaan myös nimenomaan *merkityksellistämisen* siirron äärelle, mitä opettaja voi työssään ohjata muun muassa apukysymyksin, jotka korostavat tapahtuneen kuvailun ja kertomisen sijaan argumentaatiota ja oivalluksia.

Kielitietoisien koulutuksen näkökulmasta askelten tarkempi kielellinen analyysi antaa myös työkaluja integroida erilaisia kielellisiä rakenteita merkityksineen reflektioon. Käytännössä siis opettaja voi antaa oppijoille erilaisia kielellisiä konstruktioita, kuten *kuitenkin*-sanan sisältävän lauseen tulkintoineen tai esimerkin syiden ja seurausten erittelyn kohti oivallusta, jolloin reflektion kieltä

opitaan kirjoittamaan tehokkaasti tekstilajin yhteydessä. Laajemmasta näkökulmasta tarkasteltuna tutkimukseni auttaakin pedagogeja tutustumaan reflektioon tekstilajina toiminnan ohella, mikä helpottaa reflektiotekstien tuottamisen tuomista omaan opetukseen oppijoiden oppimisen tukemiseksi.

Tutkimukseni avulla pyrin myös kannustamaan reflektioon laajemminkin kuin lukiokontekstissa, sillä näen tulosteni yleistettävyyden myös muissa konteksteissa. On ilmeistä, että reflektio, joka on jossakin määrin synonyyminen opetussuunnitelmien itsearviointin kanssa, on tärkeä osa myös muita koulutusasteista, joskaan ei voi olettaa, että vielä kirjoittamista harjoitteleva ykkösluokkalainen osaisi jäsentää ajatuksiaan kirjallisesti yhtä monimuotoisesti kuin lukiolainen. Tutkimukseni antaa kuitenkin kategorioita, joiden näkökulmasta omaa oppimistaan voi pohtia niin opinnoissa kuin työelämässäkin. Esimerkiksi reflektion tekstilajiin kuuluu olennaisesti *opitun soveltaminen ja tulevaisuuteen suuntaaminen*, joiden kirjallistakin pohtimista voi käyttää itsensä kehittämiseen. Tekstilaji ja sen konventiot ovat kuitenkin riippuvaisia diskurssiyhteisöstä, joten tutkimukseni ei sinällään ole täysin yleistettävä ja koske kaikenlaisia reflektioita, mutta analyysin tuloksena syntyneet siirrot ja askelet erityisesti *merkityksellistämiseen* liittyen muodostavat varteenotettavia pohdintoja niin alakouluun kuin akatemiaan, arkeen ja työelämään.

5.3 Tulevaisuuteen suuntaaminen tutkimuksen merkeissä

Vaikka tutkimukseni antaakin jo itsessään hyödyllistä ja hyödynnettävää tietoa reflektiosta tekstilajina, tutkittavaa riittää paljonkin, mihin olen tässä luvussa jo viitannutkin. Ilmeisimpänä jatkotutkimusehdotuksena onkin vastaus tutkielmani aineiston prototyyppisyyden kritiikkiin eli olisi täysin perusteltua lähteä laajentamaan aineistoa myös niin sanotun tavallisen suomalaisen lukiokoulutuksen puolelle. Tällöin reflektion muoto ja tyyli ei olisi välttämättä niin sidoksissa juuri IB-lukion perinteeseen, mikä todennäköisesti toisi uusia näkökulmia reflektion tekstilajiin tai vaihtoehtoisesti vahvistaisi tutkimukseni tuloksia. Jälkimmäinen osoittaisikin reflektion jo jossain määrin vakiintuneena tekstilajina. Toisekseen esitin aiemmin tässä luvussa tarpeen myös arvioida kriittisesti tehtävänannon vaikutusta reflektioihin tekstilajien ketjuuntumisen ja vallan näkökulmasta. Samanlaisen tutkimusasetelman voisi toistaa erilaisella tehtävänannolla, jolloin kontrastiivinen näkökulma tutkimukseni kanssa toisi tietoa reflektion tehtävänannon ohjailevuudesta ja sen vaikutuksesta reflektion rakentumiseen, jolloin tutkimuksessa

korostuisi vahvemmin tekstilajiketjut ja intertekstuaalisuus siirtoanalyysin sijaan. Jatkotutkimusta olisi siis mahdollista pohjata tutkimukseeni ja erityisesti sen kritiikkiin.

Reflektion merkitys oppimisprosessissa on tärkeä, minkä vuoksi olisi tarpeellista jatkaa tutkimusta tekstilajin ja reflektiodiskurssin parissa. Kielentutkimuksellisesti esimerkiksi reflektioissa esitettyjen sisältöjen diskursiivinen tarkastelu esimerkiksi lisäisi tietoa siitä, mikä opiskelijoille on ylipäänsä merkityksellistä ja oppimista edistävää. Toisekseen reflektiotekstien tutkimusta voisi laajentaa monitieteisemmäksi, jolloin erityisesti kasvatustiede tai psykologia tutkimusaloina voisivat tarjota hedelmällisiä näkökulmia reflektioihin. Esimerkiksi pitkäaikaistutkimus kirjallisesta reflektioimisesta voisi tuoda esille kiinnostaviakin piirteitä ajattelun kehittymisestä syvällisemmäksi ja toisaalta myös reflektion vaikutuksesta oppimiselle. Tekstianalyysin avulla ei kuitenkaan päästä suoraan kenenkään pään sisällä, joskin reflektiotekstejä on pidettävä jonkinlaisina omien ajatusten säilöntäpaikkoina, minkä vuoksi niissä näkyy vahvasti oppijoiden omat käsitykset ja kokemukset elämästä, mitä olisi syytä myös tutkia.

Määrittelemäni reflektioteksti ei ole kuitenkaan ainoa tapa ilmentää reflektiivistä toimintaa, minkä vuoksi reflektiota toimintana voisi tarkastella myös reflektiotekstien lähitekstilajien näkökulmasta, joissa esitystapa on erilainen. Esimerkiksi itsearvion voi myös nähdä reflektion lähitekstilajina – itsearvion tavoite on suoremmin ehkä vielä antaa itselleen jonkinlainen arvosana ja kuvaus omasta osaamisestaan, joten itsearviolla on taipumus kytkeytyä reflektiota voimakkaammin juuri arviointiin, mikä muodostaa hedelmällisen pohjan tutkia myös itsearviota tekstilajina ja suhteuttaa sitä tutkimukseeni reflektiosta tekstilajina. Reflektion ei tarvitse myöskään rajoittua pelkästään kirjoitetuksi tekstiksi vaan aivan yhtä hyvin voisi lähteä tutkimaan multimodaalisesti tuotettuja reflektioita, jolloin perinteistä tekstianalyysia voisi täydentää esimerkiksi audiovisuaalisella analyysillä. Myös reflektiokeskusteluita olisi mahdollista tutkia keskustelunanalyysin keinoin, mikä olisikin tarpeellista kehityskeskusteluiden yleistyessä osana työssä kehittymistä (Wink 2007: 50). Oman näkökulmansa tutkimukseen toisi myös kollaboratiiviset yhteisreflektiot, jossa ryhmä oppijoita pureutuisi omaan oppimiseensa ja siihen vaikuttaneisiin tekijöihin yhteisöllisen reflektion hengessä. Reflektiotoimintaan liittyvät tekstit, kirjoitetut tai muutoin ilmaistut, kaipaavatkin yhä enemmän tutkimusta reflektiota arvostavassa yhteiskunnassa.

LÄHTEET

- Antonietti, Alessandro, Confalonieri, Emanuela & Marchetti, Antonella 2014: Introduction: Do Metarepresentation and Narratives Play a Role in Reflective Thinking?. – Alessandro Antonietti, Emanuela Confalonieri & Antonella Marchetti (toim.), *Reflective Thinking in Educational Settings: A Cultural Framework* s. 1–14. Cambridge: Cambridge University Press.
- Arvaja, Maarit, Sarja, Anneli, Niemi, Kreetta & Pakkanen, Marjatta 2020: Ilmiölähtöinen oppiminen valokeilassa: ymmärryksen rakentaminen ja reflektiivisyys yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. – *Kasvatus* 51 (1) s. 6–20.
- Bain, John, Ballantyne, Roy, Packer, Jan & Mills, Colleen 1999: Using Journal Writing to Enhance Student Teachers' Reflectivity During Field Experience Placements. – *Teachers and teaching: theory and practice* 5 (1) s. 51–73.
- Bereiter, Carl & Scardamalia, Marlene 1993: *Surpassing ourselves: An inquiry into the nature and implications of expertise*. Chicago: Open Court.
- Bex, Tony 1996: *Variety in Written English: Texts in Society: Societies in Text*. Lontoo: Routledge.
- Bhatia, Vijay K. 1993: *Analysing Genre: Language Use in Professional Settings*. Lontoo: Longman
- 2004: *Worlds of Written Discourse: A Genre-Based View*. Lontoo: Continuum International.
- Catalana, Sarah Marie 2020: Indicators of Impactful Reflection in Pre-Service Teachers: A Case for Creativity, Honesty and Unfamiliar Experiences. – *International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning* 14 (1) s. 1–12.
- Davis, Elizabeth A. 2006: Characterizing productive reflection among preservice elementary teachers: Seeing what matters. – *Teaching and Teacher Education* 22 (3) s. 281–301.
- Dewey, John 1933: *How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process*. Boston: D.C. Heath & Co Publishers.
- Dewey, John 1963: *Experience and Education*. New York: Macmillan.
- Erra, Satu 2020: Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi – reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. – *Ainedidaktiikka* 4 (2) s. 25–43.
- Hatton, Neville & Smith, David 1995: Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. – *Teaching and Teacher Education* 11 (1) s. 33–49.
- Heikkinen, Vesa & Voutilainen, Eero 2012: Genre – monitieteinen näkökulma. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 17–47. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiidenmaa, Pirjo & Virtanen, Mikko T. 2020: Luku 20 Tekstintutkimus. – Milla Luodonpää-Manni, Markus Hamunen, Reetta Konstenius, Matti Miestamo, Urpo Nikanne ja Kaius Sinnemäki (toim.) *Kielentutkimuksen mentelmiä I–V* s. 831–863. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Honkanen, Suvi & Tiililä, Ulla: Jaksoanalyysi osana tekstilajitutkimusta. – Vesa Heikkinen, Eero Voutilainen, Petri Lauerma, Ulla Tiililä & Mikko Lounela (toim.), *Genreanalyysi – tekstilajitutkimuksen käsikirja* s. 208–227. Helsinki: Gaudeamus.
- Huhmarniemi Saara 2019: Tunnekausatiivilauseen argumenttirakenne I. – *Virittäjä* 123 (3) s. 373–400.
- Iisa, Katariina, Kankaanpää, Salli & Piehl, Aino 1999: *Tekstintekijän käsikirja*. Helsinki: Yrityskirjat.
- Kember, David, McKay, Jan, Sinclari, Kit & Wong, Frances Kam Yuet 2008: A Four Category Scheme for Coding and Assessing the Level of Reflection in Written Work. – *Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (4) s. 369–379.
- KS = Kielitoimiston sanakirja 2021. Helsinki: Kotimaisten kielten keskus. URN:NBN:fi:kotus-201433. Verkkojulkaisu HTML. Päivitetty 11.11.2021. 17.5.2022.
- Kniivilä, Sonja, Lindblom-Ylänne, Sari & Mäntynen, Anne: *Tiede ja teksti: tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Helsinki: Gaudeamus.

- Koçer, Ece 2019: *A Study on the Acquisition of International Baccalaureate Learner Profile Attributes*. Ankara: The Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University.
- IBO 2013: *IB learner profile*. International Baccalaureate Organization: <https://www.ibo.org/contentassets/fd82f70643ef4086b7d3f292cc214962/learner-profile-en.pdf> 17.5.2022.
- IBOLP = *IB Learner Profile Booklet 2008*. Cardiff: International Baccalaureate Organisation.
- Labov, William 1972: *Language in the inner city. Studies in the black English Vernacular*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Laitinen, Lea 1993: Nesessiivirakenne, kieliopillistuminen ja subjektiivisuus. – *Virittäjä* 97 (2) s. 149–170.
- LOPS = *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Helsinki: Opetushallitus.
- Lukiolaki 714/2018. Annettu Helsingissä 10.8.2018.
- Luukka, Minna-Riitta 1993: Opiskeluessee tekstityyppinä. – *Virittäjä* 97 (3) s. 408–410.
- 2004: Genre-pedagogiikka: askelia tekstitaitojen jatkumolla. – Minna-Riitta Luukka & Pasi Jääskeläinen (toim.), *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLVIII*. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.
- Lyons, John 1997: *Semantics*. Cambridge: Cambridge university Press.
- Manner, Anni 2021: *Reflektio opintojensa alussa olevien aineenopettajaopiskelijoiden portfolioteksteissä*. Pro gradu -tutkielma. Itä-Suomen yliopiston Filosofinen tiedekunta, Soveltavan kasvatustieteen ja opettajankoulutuksen osasto, Joensuu.
- Mäntynen, Anne 2006: Näkökulmia tekstin ja tekstilajin rakenteeseen. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 42–71. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Mäntynen, Anne & Shore, Susanna 2006: Johdanto. – Anne Mäntynen, Susanna Shore & Anna Solin (toim.), *Genre – tekstilaji* s. 9–41. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Nieminen, Tommi 2010: *Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Paltridge, Brian 1997: *Genre, Frames, and Writing in Research Settings*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.
- Peura, Anni, Kaila, Minna & Helin-Salmivaara, Arja 2020: Ammatillinen reflektio kehittää lääkärin osaamista. – *Duodecim* 136 (5) s. 530–535.
- Pietikäinen, Sari & Mäntynen, Anne: *Kurssi kohti diskurssia*. Tampere: Vastapaino.
- Rieke, Richard, Sillars, Malcolm & Peterson Tarla Rai 2009: *Argumentation and Critical Decision Making*. Boston: Pearson.
- Rodgers, Carol 2002: Defining Reflection: Another Look at John Dewey. – *Teachers College Record*, 104 (4) s. 842–866.
- Rosch, Eleanor 1975: Cognitive representations of semantic categories. – *Journal of Experimental Psychology: General* 104 (3) s. 192–233.
- Salmela, Mari 2021: *“Pedagogiikan kehittäminen ei onnistu ilman reflektiota.” Varhaiskasvatuksen opettajan oman osaamisen ja pedagogisen toiminnan reflektio*. Pro gradu -tutkielma. Turun yliopisto.
- Samraj, Betty 2014: Move structure. – Klaus P. Schneider & Anne Barron (toim.), *Pragmatics of Discourse* s. 385–405. Berlin: de Gruyter.
- Solin, Anna 2010: New genre resources in academia: Self-evaluation in academic portfolios. – *Helsinki English Studies* 2010 (6) s. 102–117.
- Swales, John M. 1990: *Genre Analysis: English in Academic and Research Settings*. Cambridge: Cambridge University Press.
- 2004: *Research Genres: Explorations and Applications*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John M. & Tardy, Christine M. 2014: Genre Analysis. – Klaus P. Schneider & Anne Barron (toim.) *Pragmatics of Discourse* s. 165–187. Berlin: de Gruyter.
- Tahkokallio, Leena 2014: *Lastentarhanopettajan ammatillinen kehittyminen havainnointiin perustuvaan reflektion avulla*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Tsibizova, Oksana, Pogorelskaya, Svetlana & Chernova, Natalia 2021: Role and Significance of Reflection in Educational Management. – *Propósitos y representaciones* 9 (Extra 2) s. 1–12.

- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2012: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Tyng, Chai, Amin, Hafeez, Saad, Mohammad & Malik, Aamir 2017: The Influences of Emotion on Learning and Memory. – *Frontiers in Psychology* 2017. – <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2017.01454/full#h15> 17.5.2022.
- Tynjälä, Päivi 1999: Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. – Anneli Eteläpelto & Päivi Tynjälä (toim.), *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* s. 160–179. Porvoo: WSOY.
- Vesterinen, Marja-Liisa 2002: *Ammatillinen harjoittelu osana asiantuntijuuden kehityymistä ammattikorkeakoulussa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- VISK = Auli Hakulinen, Maria Vilkuna, Riitta Korhonen, Vesa Koivisto, Tarja Riitta Heinonen ja Irja Alho 2004: *Iso suomen kielioppi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura. – <http://scripta.kotus.fi/visk> 17.5.2022
- Vuorijärvi, Aino 2013: *Tekstilaji ja yhteisö. Ammattikorkeakoulun opinnäytetyön diskussio tekstinä*. Helsinki: Helsingin yliopisto.
- Werlich, Egon 1983: *A Text Grammar of English*. Heidelberg: Quelle & Meyer.
- Wink, Heini 2007: *Kehityskeskustelu dialogina ja diskursiivisina puhekäytäntöinä. Tapaustutkimus kehityskeskusteluista metsäteollisuuden organisaatioissa*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Yancey, Kathleen Blake 1993: *Reflection in the Writing Classroom*. Logan: Utah State University Press.
- 2016: *Defining Reflection: The Rhetorical Nature and Qualities of Reflection*. – Kathleen Blake Yancey (toim.), *A Rhetoric of Reflection* s. 303–320. Logan: Utah State University Press.

LIITTEET

LIITE 1: TEHTÄVÄNANTO LUKIOLAISILLE

KIRJOITA REFLEKTIO

Sinun tehtävänäsi on kirjoittaa reflektio kuluneesta kouluvuodesta. Reflektion tulisi olla vähintään yhden sivun pituinen. Reflektiota käytetään tutkimustarkoitukseen – kirjoita silti mahdollisimman autenttista tekstiä huolehtimatta siitä, että se kirjoitetaan tutkimusta varten.

Voit reflektoida ja pohtia sinulle tärkeitä oppimiskokemuksia, vuoden suurimpia haasteita, tilanteita, joissa koet kehittyneesi eniten ihmisenä tai oikeastaan mistä tahansa sinulle merkityksellisestä tilanteesta, tapahtumasta tai toiminnasta.

MIKSI?

Reflektoiminen on tärkeä taito, jota opetellaan IB:llä. Learner profilessa reflektiivinen toiminta määritellään seuraavalla tavalla:

”Reflective: They give thoughtful consideration to their own learning and experience. They are able to assess and understand their strengths and limitations in order to support their learning and personal development.”

Reflektoinnin tavoitteena on ymmärtää omaa toimintaa ja syventää omaa käsitystä esimerkiksi oppimisesta, minuudesta, omasta ajattelusta ja identiteetistä. Pyri siis refleктоimaan syvällisesti oppimistasi ja kehittymistäsi tämän kouluvuoden aikana. Kirjoitat reflektion itseäsi varten, joten säilytä se myös itselläsi ja palaa siihen mahdollisesti tulevaisuudessa. Näin näet, kuinka olet kehittynyt opiskelijana ja ihmisenä.

APUA REFLEKTIOON

Jos reflektion kirjoittaminen tuntuu mielestäsi haastavalta, voit palauttaa mieleesi reflektion ytimen CAS-guiden [[linkki poistettu tietosuojasyistä](#)] sivuilta 26–29.

PALAUTUS

Palauta reflektiosi Webropol-kyselyllä [[linkki poistettu](#)]. Nimeä tiedostosi nimellä ”reflektio_XXXXX”, jossa XXXXX on keksimäsi viidennumeron satunnaisluku.

KIITOS

Kiitos osallistumisestasi. Olen pohjattoman kiitollinen sinulle siitä, että mahdollistat tutkimukseni ja tieteen etenemisen.

LIITE 2 TIEDOTE

Tietoa tutkimukseen osallistuvalla

Hei!

Teen pro gradu -tutkielmaa, jonka tavoitteena on selvittää, millainen reflektio on tekstilajina. Tutkimuksesta vastaa Tuomo Niiranen ja tutkielman ohjaa professori Esa Lehtinen.

Tutkimuksessa tulen keräämään sinulta reflektion, jossa reflektoit kulunutta opiskeluvuotta. Tutkimuksessa tarkastelen, millainen reflektio on tekstinä eli miten reflektio toimintana näkyy tekstilajin tasolla ja millainen on tyypillinen reflektio kielen näkökulmasta. Tarkoitukseni ei näin ole arvioida reflektioiden kirjoittajia ja reflektioiden sisältöä vaan tarkastella niissä esiintyvää kieltä.

Jotta voin käsitellä henkilötietojasi tutkimuksen toteuttamiseksi, minulla on oltava siihen riittävä peruste. Tässä tutkimuksessa käsittelen tietojasi yleisen edun perusteella ja pyydän sinulta suostumuksen osallistua tutkimukseen. Tutkimuksen tulokset ovat kaikkien hyödynnettävissä.

Vapaaehtoisuus ja tutkittavan oikeudet

Tutkimukseen osallistuminen on täysin vapaa- ehtoista. Voit kieltäytyä keskeyttää tutkimukseen osallistumisen ennen kuin palautat reflektion. Sinun ei tarvitse kertoa minulle, miksi et halua osallistua. Jos sinulla on kysyttävää oikeuksistasi voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan, Tuomo Niiraseen [sähköpostiosoite poistettu]

Suojaan keräämäni henkilötiedot

- Tutkimuksessa en itsessään kerää henkilötietoja eli palautat reflektion nimettömänä ilman suoria henkilötietoja. On kuitenkin mahdollista, että reflektiosasi ilmenee henkilötietoja.
- Käsittelen reflektiot luottamuksellisesti ja nimettömästi. En kerro kenellekään niitä asioita, joita kerrot minulle. Tutkimuksessani ei selviä, kuka on kirjoittanut reflektion tai missä oppilaitoksessa reflektiot on kirjoitettu. Esimerkit valitaan siten, että niitä ei voi yhdistää Sinuun.
- Tietojasi käsitellään vain Suomessa, eikä niitä siirretä ulkomaille.

Tutkittavan oikeudet

Voit kysyä minulta mitä tahansa tutkimuksesta ennen reflektion kirjoittamista, reflektion kirjoittamisen aikana tai sen jälkeen. Voit tehdä valituksen henkilötietojesi käsittelystä.

Pyydän sinua allekirjoittamaan suostumuslomakkeen, kun kirjoitat reflektion. Lomakkeella voit antaa minulle luvan käsitellä niitä tietoja, joita minulle kerrot.

Lomake on tämän tiedoston viimeisellä sivulla.

Suostumus osallistua tutkimukseen

Minua on pyydetty osallistumaan tutkimukseen Reflektio tekstilajina.

Olen lukenut yllä olevat tiedot ja ymmärtänyt ne. Olen saanut tarpeeksi tietoa tutkimuksesta. Tuomo Niiranen on kertonut minulle tutkimuksesta myös suullisesti, ja vastannut kaikkiin kysymyksiini tutkimuksesta.

Ymmärrän, että tähän tutkimukseen osallistuminen on vapaaehtoista. Minulla on oikeus keskeyttää tutkimukseen osallistuminen ennen kuin olen palauttanut reflektion. Minun ei tarvitse ilmoittaa keskeyttämiseen johtanutta syytä eikä siitä aiheudu minulle mitään ikäviä seuraamuksia.

Kyllä haluan osallistua tutkimukseen.

Päiväys

Tutkittavan allekirjoitus

Tutkittavan nimen selvennys

Tutkijan allekirjoitus

Tutkijan nimen selvennys

LIITE 3: TIETOSUOJAILMOITUS

Kuvaus henkilötietojen käsittelystä tieteellisessä tutkimuksessa (tietosuojailmoitus EU (679/2016) 13, 14, 30 artikla)

1. Reflektio tekstilajina -tutkimuksessa käsiteltävät henkilötiedot

Tutkimuksessa kerättyjä lukio-opiskelijoiden kirjoittamia reflektioita käytetään Tuomo Niirasen pro gradu -tutkielman ”Reflektio tekstilajina” aineistona. Tutkielman tavoitteena on selvittää, millainen reflektio on tekstilajina eli genrenä.

Tutkimuksessa Sinusta ei kerätä suoria henkilötietoja. On kuitenkin mahdollista, että reflektiossasi tulee esille epäsuoria henkilötietoja, kuten esimerkiksi ikäsi, opintomenestyksestäsi, harrastuksistasi tai oppilaitoksesi.

Tiedote ja tietosuojailmoitus toimitetaan tutkittaville tilaisuudessa, jossa aineisto kerätään.

2. Henkilötietojen käsittelyn oikeudellinen peruste tutkimuksessa/arkistoinnissa

Käsittely on tarpeen tieteellistä tai historiallista tutkimusta taikka tilastointia varten ja se on oikeasuhtaista, sillä tavoiteltuun yleisen edun mukaiseen tavoitteeseen nähden (tietosuojain 4 §:n 3 kohta). Tutkimustulokset ovat julkisesti saatavilla yliopiston julkaisuarkistossa (JYX).

3. Henkilötietojen siirto EU/ETA ulkopuolelle

Tutkimuksessa tietojasi ei siirretä EU/ETA -alueen ulkopuolelle.

4. Henkilötietojen suojaaminen

Henkilötietojen käsittely tässä tutkimuksessa perustuu asianmukaiseen tutkimussuunnitelmaan ja tutkimuksella on vastuuhenkilö. Tutkimuksessa toimitaan siten, että Sinua koskevat tiedot eivät paljastu ulkopuolisille. Tutkimustulokset (Pro Gradu) esitetään siten, että Sinua ei voi tunnistaa suoraan tai välillisesti tutkimustuloksista. Osana Pro Gradu -tutkielmaa voidaan käyttää suoria lainauksia kirjoitetuista reflektiosta kuitenkin siten, että lainauksissa ei paljastu arkaluontoista tietoa.

Reflektio palautetaan tutkimuksen tekijälle anonyyminä. Tutkimuksesta ei ilmene, missä lukiossa reflektiot on kirjoitettu. Reflektiot ladataan tutkijan omalle tietokoneelle, ja pääsy niihin suojataan salasanalla. Tutkija vastaa aineiston hallinnasta koko tutkimuksen ajan ja lopulta myös tietojen hävittämisestä tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimuksesta on tehty erillinen tietosuojan vaikutustenarvio/tietosuojavastaavaa on kuultu vaikutustenarvioinnista

Kyllä Ei, koska tutkija on tarkastanut, ettei vaikutustenarviointi ole pakollinen.

HENKILÖTIETOJEN KÄSITTELY TUTKIMUKSEN PÄÄTTYMISEN JÄLKEEN

Tutkimusrekisteri hävitetään viimeistään pro gradu -tutkielman valmistuttua (arvio 30.9.2022)

5. Rekisterinpitäjä ja tutkimuksen tekijä

Rekisterinpitäjä, pro gradu -tutkielman suorittaja ja yhteyshenkilö: Tuomo Niiranen, suomen kielen maisteriopiskelija, [sähköpostiosoite poistettu]. Käsiteltäessä tutkittavien henkilötietoja rekisterinpitäjä on taho, joka on vastuussa tutkittavien henkilötietojen asiallisesta ja lainmukaisesta käsittelystä.

Tutkimuksen ohjaaja: Professori Esa Lehtinen, Kieli- ja viestintätieteiden laitos.

6. Rekisteröidyn oikeudet

Oikeus saada pääsy tietoihin (tietosuoja-asetuksen 15 artikla)

Sinulla on oikeus saada tieto siitä, käsitelläänkö henkilötietojasi ja mitä henkilötietojasi käsitellään. Voit myös halutessasi pyytää jäljennöksen käsiteltävistä henkilötiedoista.

Oikeus tietojen oikaisemiseen (tietosuoja-asetuksen 16 artikla)

Jos käsiteltävissä henkilötiedoissasi on epätarkkuuksia tai virheitä, sinulla on oikeus pyytää niiden oikaisua tai täydennystä.

Oikeus tietojen poistamiseen (tietosuoja-asetuksen 17 artikla)

Sinulla on oikeus vaatia henkilötietojesi poistamista tietyissä tapauksissa. Oikeutta tietojen poistamiseen ei kuitenkaan ole, jos tietojen poistaminen estää tai vaikeuttaa suuresti käsittelyn tarkoituksen toteutumista tieteellisessä tutkimuksessa.

Oikeus käsittelyn rajoittamiseen (tietosuoja-asetuksen 18 artikla)

Sinulla on oikeus henkilötietojesi käsittelyn rajoittamiseen tietyissä tilanteissa kuten, jos kiistät henkilötietojesi paikkansapitävyyden.

Oikeuksista poikkeaminen

Tässä kuvatuista oikeuksista saatetaan tietyissä yksittäistapauksissa poiketa tietosuoja-asetuksessa ja Suomen tietosuojalaissa säädetyillä perusteilla siltä osin, kuin oikeudet estävät tieteellisen tai historiallisen tutkimustarkoituksen tai tilastollisen tarkoituksen saavuttamisen tai vaikeuttavat sitä suuresti. Tarvetta poiketa oikeuksista arvioidaan aina tapauskohtaisesti.

Profilointi ja automatisoitu päätöksenteko

Tutkimuksessa henkilötietojasi ei käytetä automaattiseen päätöksentekoon. Tutkimuksessa henkilötietojen käsittelyn tarkoituksena ei ole henkilökohtaisten ominaisuuksiesi arviointi, ts. profilointi vaan henkilötietojasi ja ominaisuuksia arvioidaan laajemman tieteellisen tutkimuksen näkökulmasta.

Rekisteröidyn oikeuksien toteuttaminen

Jos sinulla on kysyttävää rekisteröidyn oikeuksista, voit olla yhteydessä tutkimuksen toteuttajaan [sähköpostiosoite poistettu]

Sinulla on oikeus tehdä valitus erityisesti vakinaisen asuin- tai työpaikkasi sijainnin mukaiselle valvontaviranomaiselle, mikäli katsot, että henkilötietojen käsittelyssä rikotaan EU:n yleistä tietosuoja-asetusta (EU) 2016/679. Suomessa valvontaviranomainen on tietosuojavaltuutettu.

Tietosuojavaltuutetun toimiston ajantasaiset yhteystiedot:
<https://tietosuoja.fi/etusivu>