

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

Author(s): Kostiainen, Emma; Aalto, Eija; Hiljanen, Mikko; Tallavaara, Riitta

Title: Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © Kirjoittajat 2023

Rights: CC BY 4.0

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

Please cite the original version:

Kostiainen, E., Aalto, E., Hiljanen, M., & Tallavaara, R. (2023). Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen. *Yliopistopedagogiikka*, 30(1).
<https://lehti.yliopistopedagogiikka.fi/2023/06/22/opettajaopiskelijoiden-reflektointiosaamisen-kehittaminen/>

Opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen

22.6.2023

tags: opettajankoulutus, opettajaopiskelija, reflektointi, reflektointiosaaminen

Kostiainen, Emma, yliopistonlehtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto
emma.kostiainen@jyu.fi (mailto:emma.kostiainen@jyu.fi)

Aalto, Eija, yliopistonlehtori, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

eija.aalto@jyu.fi (mailto:eija.aalto@jyu.fi)

Hiljanen, Mikko, yliopistonopettaja, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

mikko.m.t.hiljanen@jyu.fi (mailto:mikko.m.t.hiljanen@jyu.fi)

Tallavaara, Riitta, yliopistonopettaja, opettajankoulutuslaitos, Jyväskylän yliopisto

riitta.k.tallavaara@jyu.fi (mailto:riitta.k.tallavaara@jyu.fi)



TIETEELLISIÄ ARTIKKELEITA

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/yp-osastotunnus-tieteellisia-artikkeleita_page_012-2.png)



(<https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/tsv-vertaisarvioitu-tunnus-1.png>)

Tiivistelmä

Reflektointi on olennainen opettajan ammatillisen kehittymisen osaamisalue, johon tulisi harjaantua jo opettajaksi opiskelun aikana. Sen avulla haastetaan arki ajattelua sekä kehitetään erittelykykyä ja ymmärrystä opetus- ja kasvatustieteen käytänteiden kompleksisuudesta. Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittäminen opettajankoulutuksessa on vaikeaa, sillä reflektointi on käsitteellisesti kompleksinen ilmiö ja sitä tukevien menetelmien kehittäminen on haasteellista. Myös reflektointia ohjaavien opettajankouluttajien ymmärrys reflektoinnista voi olla monitulkintainen. Tutkimuksessamme tarkastelemme opettajaopiskelijoiden käsityksiä reflektointiosaamisestaan. Pilottoimme kahdessa luokanopettajaopiskelijoiden ryhmässä kehittämäämme reflektointimallia, jonka tukemana ohjasimme opiskelijoiden reflektointia ensimmäisen opiskeluvuoden aikana. Tutkimusaineistona ovat opiskelijoiden (N = 24) kirjalliset kuvaukset siitä, millaista reflektointia heidän reflektointia edellyttävän oppimistehtävänsä teksti ilmentää. Aineistoa analysoitiin laadullisella sisällönanalyysillä, jossa on eriteltävissä kaksi vaihetta:

sisältöteemojen luokittelu ja sisältöjä yhdistävien merkitysten teemoittelu. Tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat hyötyvät reflektointiosaamisen eksplisiittisestä opettamisesta ja kehittyvät sen avulla reflektoinnissaan. Reflektointimalli konkretisoi reflektoinnin käsitettä ja ohjaa sekä oman ajattelun että akateemisen, moniäänisen diskurssin jäsentämistä.

Avainsanat: reflektointi, reflektointiosaaminen, opettajankoulutus, opettajaopiskelija

Abstract

Reflection is essential for teachers' professional development and it should be improved in teacher education studies. Through reflection, it is possible to challenge thinking and develop the ability to understand the complexity of teaching and education practices. Developing teacher students' competence in reflection in teacher education is difficult, as reflection is a conceptually complex phenomenon and the development of methods that support it is challenging. The understanding about reflection can be ambiguous among the teacher educators who guide reflection. The aim of this study is to examine student teachers' perceptions of their competence in reflection. A reflection model was piloted and developed in two groups of classroom teacher students, with the support of which students were guided in their reflection during the first year of studies. The data includes students' (N=24) written descriptions of what kind of reflection their written learning task, which requires reflection, embodies. The data was analysed by qualitative content analysis with two stages. The results show that student teachers benefit from the explicit teaching of reflection skills and are able to improve their reflection. The reflection model concretizes the concept of reflection and guides both one's own thinking and the structure of an academic, multi voiced discourse.

Keywords: reflection, competence in reflection, teacher education, student teacher

Johdanto

Opettajaksi kehittyminen ja opettajan työssä vaadittava monipuolinen osaaminen edellyttävät opetustyön perustana olevien ajattelun prosessien reflektointia (ks. esim. Grossman, Hammerness & McDonald, 2009; Schön, 1983). Reflektointi on tunnustettu ja tärkeä osaamisalue ja ammatillisen kehittymisen keino sekä opettajaopiskelijalle että opettajalle työssään. Reflektointi on olennaista sekä opetuksen teoreettisen että luokkahuonekäytänteiden ymmärtämisen näkökulmista (Beauchamp, 2015; Slade, Burnham, Catalana & Waters, 2019). Sen avulla on mahdollista sekä ymmärtää oppimisen prosesseja että tehdä oppimisen mahdollisuuksia ja esteitä näkyviksi. Reflektointi myös kehittää metakognitiivisia taitoja, erittelykykyä ja ymmärrystä opetus- ja kasvatusalan käytänteiden ja toiminnan kompleksisuudesta (ks. esim. Toom, Husu & Patrikainen, 2015). Niin ikään reflektoinnin avulla on mahdollista haastaa omaa arkiajattelua ja siten synnyttää merkityksellisiä oppimiskokemuksia (Kostiainen & Pöysä-Tarhonen, 2019; Loughran, 2006). Vaikka reflektointi on opettajankoulutuksessa tärkeä opittava osaamisalue ja vaikka sitä opinnoissa alusta alkaen edellytetään, aiempi tutkimus kuitenkin kyseenalaistaa, kuinka tarkoituksenmukaisesti, tavoitteellisesti ja onnistuneesti reflektointiin ohjataan ja harjaannutetaan osana opintoja (Beauchamp, 2015; Robinson & Rousseau, 2020; Williams, 2020). Reflektoinnin käsite on opettajankoulutusohjelmissa usein löyhästi määritelty, ja sen luonne sekä tarkoitus ymmärretään hyvin eri tavoin (Beauchamp, 2015; Robinson & Rousseau, 2020). Opettajankoulutuksessa riskinä nähdään esimerkiksi se, että reflektointi kapeutuu opettajaopiskelijan tekniseksi oppimistyökaluksi eikä sitä välttämättä nähdä vaativana ja ajattelua haastavana toimintana (Danielowich, 2007; Williams, 2020).

Reflektointia tarkastelevien tutkimusten haasteena sellaisten metodien kehittäminen ja testaaminen, jotka tarkoituksenmukaisilla tavoilla tukevat ja ohjaavat opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittymistä (ks. esim. Allas, Leijen & Toom, 2020; Arslan, 2019; Korthagen, 2017; Mena-Marcos, García-Rodríguez & Tillema, 2013). Reflektoinnin jäsentämiseen ja tukemiseen on kehitetty erilaisia

malleja (Fleck & Fitzpatrick, 2010; Kolb, 1984; Korthagen, 2004; Korthagen & Vasalos, 2005). Yksi tunnetuimmista reflektiomalleista on sen kerrosteista luonnetta kuvaava sipulimalli (Hoekstra & Korthagen, 2011; Korthagen, 2004). Siinä reflektoinnin tasoja ilmennetään siirtymällä ulkoisesta maailmasta, esimerkiksi koululuokan ja oppilaiden tarkastelusta, kohti yksilön sisäistä maailmaa, kuten ammatillisen identiteetin ja opettajan työn merkityksen tarkastelua (Korthagen, 2004). Sipulimallissa tasot ulkokehältä kohti ydintä on nimetty seuraavasti: ympäristö, käyttäytyminen, kompetenssit, uskomukset, identiteetti ja missio (Korthagen, 2004). Sipulimallin tasoja on hyödynnetty useissa tutkimuksissa opettajaopiskelijoiden reflektointien analyysissä (ks. esim. Arslan, 2019; Maaranen & Stenberg, 2017). Myös useissa muissa mallinuksissa (ks. esim. Fleck & Fitzpatrick, 2010; Jay & Johnson, 2002; Kember, McKay, Sinclair & Wong, 2008; Peltier, Hay & Drago, 2005) tarkastellaan reflektiota sen eri tasoilla, joilla liikutaan asteittain syvenevästi kuvailevasta kriittiseen reflektointiin. Yhteistä eri reflektiomalleille ja niiden hyödyntämiselle opettajankoulutuksessa on se, että niiden avulla pyritään tukemaan opiskelijaa reflektointinsa monipuolistamisessa yksittäisten tapahtumien ja tuntemusten kuvailusta kokonaisvaltaiseen, opettajan työn syvää merkitystä ja tarkoitusta ilmentävään kriittiseen reflektointiin.

Pilottitutkimuksessamme tarkastelemme opettajaopiskelijoiden ymmärrystä omasta reflektointiosaamisestaan ensimmäisen opintovuoden lopussa. Toisin sanoen olemme kiinnostuneita siitä, kuinka opiskelijat itse tulkitsevat omia reflektoinnin tapojaan ja mahdollista kehittymistään reflektointiosaamisessaan. Konkreettisten mallien avulla on havainnollistettu ja jäsennetty opiskelijoille, mitä reflektointiosaaminen on ja kuinka reflektointiaan voi kehittää ja syventää. Heitä on ohjattu havainnoimaan omaa ja toistensa tapaa reflektoida kokemuksiaan ja ajatteluaan. Pilotissa on kehitetty harjoitteita ja työskentelytapoja, joiden avulla opiskelijat voisivat hahmottaa syvemmän reflektoinnin piirteitä ja oppia hyödyntämään teoreettista tietoa ajattelunsa ja toimintansa kehittämisessä. Tässä tutkimuksessa hyödynnetään ja visuaalistetaan aiemman reflektointitutkimuksen pohjalta työstettyjä reflektoinnin jäsennymalleja, joiden avulla aloittavat luokanopettajaopiskelijat voivat kehittää ja syventää reflektointiosaamistaan. Jäsennymallit on esitelty Tutkimustehtävä ja menetelmä -luvussa. Jäsennyksissä reflektoinnin tasot on jaettu asteittain syveneviin ulottuvuuksiin niin, että ensimmäisen tason reflektointia nimitetään kuvailevaksi ja syvintä tasoa kriittiseksi reflektoinniksi (ks. esim. Fleck & Fitzpatrick, 2010; Jay & Johnson, 2002; Korthagen, 2004). Jäsennymallien tasoja ei ole tarkoitettu kategorisisiksi, toisistaan irrallisiksi taitokuvauksiksi, vaan niillä jäsennetään reflektoinnin moniulotteisuutta. Ne ilmentävät reflektoinnin sisällön, laadun ja syvyyden moninaisuutta. Jäsennymalleja on kehitetty ja pilotoitu Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella kahdessa ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijaryhmässä (N = 24) lukuvuonna 2020–2021. Tutkimuksemme tulosten pohjalta pohdimme reflektointiosaamisen eksplisiittisen kehittämisen haasteita opettajankoulutuksessa.

Koska reflektointi ja sen tarkoitus ymmärretään vaihtelevin tavoin opettajankoulutusohjelmissa (Beauchamp, 2015; Robinson & Rousseau, 2020), määrittelemme seuraavassa teoreettisessa tarkastelussa tutkimustehtävämme näkökulmasta reflektoinnin käsitettä ja tarkoitusta sekä reflektointiosaamisen kehittämisen merkitystä opettajankoulutuksen kontekstissa.

Reflektoinnin käsite ja tarkoitus

Reflektointi on keskeinen käsite tarkasteltaessa ammatillisia käytänteitä eri aloilla. Sitä on tutkittu esimerkiksi sosiaalityössä (ks. esim. Askeland & Fook, 2009), sairaanhoidon alalla (ks. esim. Bulman, Lathlean & Gobbi, 2012) ja taloustieteessä (Peltier ym., 2005). Reflektoinnin merkitystä ja potentiaalia on tarkasteltu yleisemminkin työssäoppimisessa (ks. esim. Siebert & Walsh, 2013). Reflektoinnin katsotaankin kuuluvan eri aloilla asiantuntijuuden kehittämiseen, muutokseen orientoitumiseen ja aiemmista kokemuksista oppimiseen (Korthagen, 2017). Vahvaa asiantuntijuutta luonnehtii se, että kokemuksista opitaan tietoisesti ja systemaattisesti refleктоimalla (Korthagen, 2017; van Woerkom, 2003).

Reflektoinnilla tarkoitetaan käsitysten ja kokemusten tietoista ja tavoitteellista tarkastelua esimerkiksi tutkimustietoa vasten. Deweyn (1910/1991, s. 9) mukaan reflektointi on erilaisten uskomusten tai oletetun tietämyksen aktiivista, jatkuvaa ja huolellista tarkastelua niitä tukevien perusteiden ja niistä aiheutuvien päätelmien valossa. Reflektointi kohdistuu usein oppimisen kannalta merkityksellisiin ilmiöihin, kuten haasteellisten ja problemaattisten käytänteiden (Dewey, 1910/1991) tai voimaannuttavien ja positiivisten kokemusten tarkasteluun (Allas ym., 2020). Usein reflektointi nähdään prosessina, jossa tunteita herättävä oppimistilanne ohjaa yksilön tulemaan tietoisiksi aiemmista kokemuksistaan ja jossa uusi tieto johtaa aiempien kokemusten kriittiseen arviointiin ja mahdollisesti myös käsitysten muuttumiseen (Mezirow, 1991; Peltier ym., 2005).

Tyypillisesti reflektointi jäsenetään ajallisesti reflektointiin toiminnan aikana (*reflection in action*), toiminnan jälkeiseen reflektointiin (*reflection on action*) (Schön, 1983) sekä tulevaan toimintaan suuntautuvaan reflektointiin (*reflection for action*) (Dillon, 2011; Eraut, 1995; Korthagen, Loughran & Russell, 2006). Opettaja tekee työssään toiminnan aikana spontaanisti hiljaisen tiedon varaan perustuvia, tiedostamattomia huomioita ja päätöksiä (Schön, 1983). Opettajaksi opiskelevan onkin tärkeää tarkastella mieltään askarruttaneita tilanteita tietoisesti jälkikäteen (*framing*) ja pohtia uudenlaisista näkökulmista (*reframing*), mihin ratkaisut johtivat ja mitä ne tilanteessa tuottivat (Schön, 1983). Opettajana kehittymisen ja toiminnan muuttumisen kannalta on olennaista, että opiskelijoita ohjataan reflektoimaan oletuksiaan ja ajatuksiaan samanaikaisesti sekä taakse- että eteenpäin: mitä seurauksia oletuksilla ja ajatuksilla voi olla tulevalle toiminnalle (Dillon, 2011; Korthagen ym., 2006; Toom ym., 2015). On myös tärkeää ohjata opettajaopiskelijoita huomaamaan ristiriitaisuuksia ajattelun ja toiminnan välillä: millaista opettajan toimintaa he pitävät tavoitteenaan, miten he ajattelevat toimivansa sekä miten he käytännössä oikeasti toimivat ja miksi (Danielowich, 2007).

Opettajaopiskelijoiden reflektointia on tutkimuksissa tarkasteltu moninaisista näkökulmista ja vaihtelevin menetelmin. Reflektoinnin ohjaaminen kysymyksin ja retrospektiivisin haastatteluin (esim. *stimulated recall interview*) on havaittu hyödylliseksi opiskelijoiden ajattelun tukemisen keinoksi erityisesti pitkittäistutkimuksissa (esim. Husu, Toom & Patrikainen, 2008; Toom ym., 2015). Opiskelijoiden mahdollisuus valita omista videoiduista oppitunneistaan merkityksellisiä, kriittisiä kohtia (*critical incidents*) tekee näkyväksi heidän pedagogisia tulkintojaan ja vahvistaa heidän toimijuuttaan (Allas ym., 2020; Husu ym., 2008). Reflektointia on myös tutkittu jatkumona, jossa erilaiset reflektoinnin tavat, kuten suullinen ja kirjallinen reflektointi, vuorottelevat ja rakentuvat toistensa varaan tavoitteellisesti (Allas ym., 2020).

Tässä tutkimuksessa reflektointiosaaminen ymmärretään itseen, erilaisiin kokemuksiin ja tapahtumiin kytkeytyvinä merkityksenantoina ja niiden tarkastelussa tapahtuvina laadullisina muutoksina opettajaopiskelijoiden ajattelussa, toiminnassa ja olemisen sekä suhtautumisen tavoissa (*reflective being*) (Barnett, 1997). Nähdäksemme opettajaopiskelijat harjaantuvat ensin antamaan asioille merkityksiä ja tulevat niistä tietoisiksi. Vasta sen jälkeen muutokset ajattelussa ja toiminnassa ovat mahdollisia. Reflektointiosaaminen on keskeinen osa opettajan ammatillista asiantuntijuutta. Sen avulla opettajat rakentavat merkityksiä kokemuksilleen ja pystyvät konkreettisen kuvailun lisäksi erittelemään syvemmin ja kriittisemmin ajattelunsa ja toimintansa taustaoletuksia. Muodostetut merkitykset taas kytkeytyvät heidän käsityksiinsä itsestään ihmisinä ja opettajina sekä tapahtumiin ja konteksteihin, joista heille on karttunut kokemuksia (Toom ym., 2015). Tämä merkityksenantoprosessi ohjaa opettajia oppimaan kokemuksistaan ja varautumaan paremmin tuleviin tilanteisiin (Dewey, 1910/1991). Deweyn (1910/1991) mukaan reflektoimatta jäävät kokemukset menettävät potentiaalinsa opettajan kasvun tukemisessa ja asiantuntijana kehittymisessä.

Reflektointiosaamisen kehittämisen merkitys opettajankoulutuksessa

Opiskelijoiden reflektointiosaamisen ja sitä tukevan pedagogiikan kehittäminen opettajankoulutuksessa on tärkeää erityisesti kolmesta näkökulmasta: 1) reflektoinnin kompleksisuuden ja merkityksen ymmärtäminen, 2) kasvatusalan tuttuuden harha ja opetustyön

luonne sekä 3) opettajankouluttajien osaaminen reflektoinnin ohjaamisessa. Nämä näkökulmat ja niiden tarkastelu tarjoavat tässä tutkimuksessa ymmärrystä ja jäsenystä siitä, millaisiin käsitteellisiin, koulutuksen kontekstuaalisiin ja opettajankouluttajien osaamiseen liittyviin haasteisiin reflektointiosaaminen ja sen kehittäminen kytkeytyvät.

Reflektoinnin kompleksisuuden ja merkityksen ymmärtäminen. Reflektoinnin tarkoituksen ja luonteen ymmärtäminen on usein vaikeaa monien määritelmien, vaihtelevan käsitteistön ja epistemologisten sitoumusten sekä reflektointia koskevan teorian ja käytännön kohtaamattomuuden vuoksi (Beauchamp, 2015; Collin, Karsenti & Comis, 2013; Körkkö, 2020). Reflektointia ei aina edes mielletä olennaiseksi osaksi opettamista ja opetuksen kehittämistä työssä tai opettajankoulutuksessa (ks. esim. Akbari, 2007; Fendler, 2003). Vaikeimpana pidetään usein teoreettisen ymmärryksen soveltamista käytännön opetustyöhön (ks. esim. Darling-Hammond & Snyder, 2000; Korthagen, 2010). Parhaimmillaan reflektointi yhdistää teoriaa ja käytäntöä (Slade ym., 2019). Tässä tutkimuksessa reflektointiosaaminen pohjautuu pitkälti Korthagenin (2017) ajatukseen siitä, että opettajan toiminnassa ja oppimisessa on paljon tiedostamatonta, mutta reflektointi voi kytkeä käytännön toiminnan, teorian ja opettajan persoonan hedelmällisellä tavalla toisiinsa. Opettajan persoonaan ja toimintaan vaikuttavat niin kognitiiviset, affektiiviset kuin motivaatiotekijätkin, joten opettajan asiantuntijuuden kehittäminen on moniulotteista eikä pelkkään kognitiiviseen puoleen keskittyminen riitä (Korthagen, 2017).

Kasvatusalan tuttuuden harha ja opetustyön luonne. Opettajan asiantuntijuuden kenttä avautuu kasvatusalalla työskentelevälle kolmesta omakohtaisesti koetusta näkökulmasta: oppilaan, kasvatusalan opiskelijan ja opettajan näkökulmista (Kostiainen & Gerlander, 2009). Opettajaksi oppiminen on haasteellista, koska opettajankoulutukseen tullessaan opiskelijat ovat itse olleet vuosikausia oppilaina ja osallisina erilaisissa opetuksen konteksteissa opetustyötä läheltä havainnoiden (ks. *apprenticeship of practice*, Lortie, 1975; ks. myös Allas ym., 2020). Oppilaana ollessa syntynyt vahva kokijan tieto opettamisesta, esimerkiksi sen oletetusta helppoudesta tai toimiviksi koetuista työtavoista, synnyttää tiedostamattomia ennakkokäsityksiä, joita voi olla vaikea muuttaa koulutuksen aikana (Grossman ym., 2009). Koska työ tuntuu monen tekijän vuoksi tutulta, opettajaopiskelijalta vaaditaan erityisen paljon oman ajattelun avartamista ja mahdollisten ennakkokäsitysten purkamista, reflektointiosaamista (Kostiainen & Gerlander, 2009). Analyyttinen ja reflektiivinen kokemusten tarkastelu ei kuitenkaan ole helppoa, eikä se kehity luonnostaan (Juuti, Krzywacki, Toom & Lavonen, 2011; Slade ym., 2019). Kyse ei ole käytännön ongelmien tehokkaasta ratkaisemisesta vaan oman toiminnan ja ajattelun juurisyiden ymmärtämisestä ja asiantuntijuuden kehittämisestä (Korthagen & Vasalos, 2005). Opettajaksi valmistuvien tulisi kyetä analysoimaan omia henkilökohtaisia, moraalisia ja eettisiä käytänteitään sekä koulutuksen poliittisia kytkeitä, joiden ymmärtämiseen reflektointi parhaimmillaan ohjaa (Thorsen & DeVore, 2013).

Opetustyön tuttuuden harhan lisäksi opetustyön luonne haastaa reflektointia. Opetuksessa tilanteet vaihtuvat jatkuvasti, ja niissä tapahtuu yhtä aikaa paljon ja monella tasolla. Opettajilla on harvoin aikaa pysähtyä miettimään syvemmin ohikiitävien hetkien aikana tapahtunutta. Työn kiireisen luonteen takia opettajat tukeutuvat usein toimintaorientoituneeseen reflektointiin – siihen, mitä he tekevät seuraavaksi tai kuinka aikovat tehdä asioita seuraavalla kerralla paremmin. Toiminnan ja tapahtumien taustalla vaikuttavien syiden puntarointiin tarvittaisiin kuitenkin merkitysorientoitunutta reflektointia (Hoekstra, 2007; Korthagen, 2017). Merkitysorientoitunut reflektointi tukee opettajan ammatillista kehittymistä, kun taas toimintaorientoitunut ei sitä juuri tue (Hoekstra, 2007). Tätä tutkimusta ja sen asetelmaa on motivoinut ymmärrys siitä, että reflektointiosaaminen voi olla keino etäännyttää opettajaopiskelijan opetustyön tuttuuden harhasta ja haastaa häntä sitoutumaan merkitysorientoituneeseen reflektointiin opettajaksi kehittämisessä.

Opettajankouluttajien osaaminen reflektoinnin ohjaamisessa. Opiskelijoiden reflektointiosaamisen ohjaamisessa olennaisia ovat opettajankouluttajien ymmärrys reflektoinnista ja tavat tukea opiskelijoiden ajattelun, kokemusten ja toiminnan tarkastelua (Korthagen, 2017). Reflektoinnista

kuitenkin puhutaan enemmän kuin sitä sen varsinaisessa merkityksessä harjoitetaan (ks. esim. Beauchamp, 2015). Vaikka opettajankouluttajat korostavat reflektointia, se voi lopulta tarkoittaa hyvin erilaisia asioita (Day, 1999; Korthagen, 2017). Kun reflektoinnista puhutaan opettajankoulutuksessa iskulauseilla, kuten ”oppiakseen on reflektoitava” (Noffke & Brennan, 2005), ja ilman, että sen merkitystä on syvällisesti ymmärretty ja avattu, voi tuloksena olla pakotettua, pintapuolista ja rutiininomaista ajattelua syvällisen ajattelun kehittymisen sijaan (ks. esim. Galea, 2012).

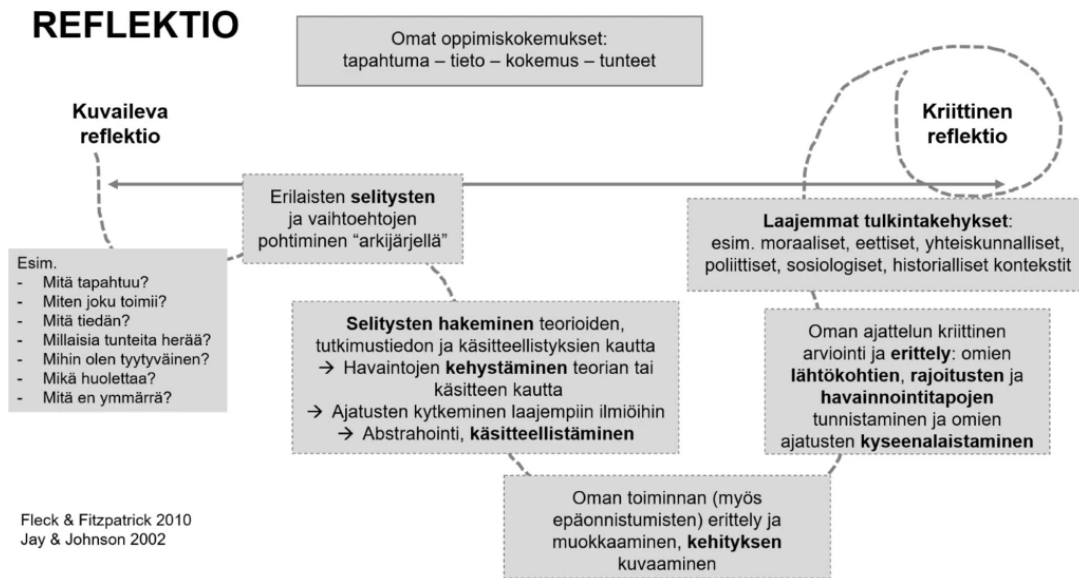
Aiempi tutkimus osoittaa, että opettajaopiskelijat kykenevät refleктоimaan toimintaansa argumentoiden ja kokemuksiin teoriaan kytkien tarkoituksenmukaisen ohjauksen ja tuen avulla (Slade ym., 2019; Toom ym., 2015). Opettajankouluttajien rooli on tässä ratkaisevan tärkeä, sillä mikäli he eivät osaa selkeästi osoittaa opiskelijoille reflektoinnin merkitystä tai kykene mallintamaan reflektoinnin käytänteitä, asian käsittelystä voi olla jopa enemmän haittaa kuin hyötyä opettajankoulutuksessa (Russell, 2013). Jos opiskelijoita esimerkiksi pyydetään lukuisissa tehtävissä refleктоimaan ilman, että siihen annetaan työkaluja tai ohjausta, reflektoinnista tulee helposti suorite (Russell, 2013). Reflektointiosaamisen kehittämisessä vuorovaikutus niin ohjaavan opettajan kuin vertaisten kanssa on keskeistä. Opiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittymistä tuetaan keskustelemalla heidän kanssaan reflektoinnin oppimisen merkityksestä ja avaamalla sitä, mitä opiskelijoiden reflektoinnilta odotetaan (Thorsen & DeVore, 2013). Opettajan on tärkeää luoda oppimisympäristö, joka sallii epäilysten, epävarmuuden ja ristiriitojen ilmaisemisen ja ohjaa opiskelijoita kehittämään metakognitiivista tietoisuutta omista ajatteluprosesseistaan kannustavassa ja luottamuksellisessa dialogissa muiden kanssa (Peltier ym., 2005). Tämä tutkimus pohjautuu ymmärrykseen siitä, että reflektoinnin ohjaamisessa voidaan hyödyntää erilaisia mallinnuksia reflektoinnista ja sen tasoista, jolloin reflektoinnin merkitys kiinnittyy opettajana kehittymiseen (Slade ym., 2019).

Tutkimustehtävä ja menetelmä

Tutkimuksessamme tarkastellaan opettajaksi opiskelevien käsityksiä reflektointiosaamisestaan sekä pilotoidaan reflektointia jäsentävää visuaalista mallia. Tutkimuskysymyksemme on: Miten luokanopettajaopiskelijat kuvaavat reflektointiosaamistaan visuaalisen reflektointimallin avulla ensimmäisen opintovuoden lopussa?

Tutkimuksessa reflektoinnin ohjaaminen toteutettiin kahdessa vaiheessa ensimmäisen opintovuoden aikana ja reflektointiosaamiseen kohdistuva aineiston keruu ensimmäisen opintovuoden lopussa. Tutkimme aloittavia opiskelijoita, sillä ymmärryksen rakentaminen reflektoinnin merkityksestä opettajaksi opiskelussa ja opettajan työssä on tärkeää aloittaa heti opintojen alusta (ks. esim. Allas ym., 2020). Ensimmäisessä vaiheessa opintojen alussa opiskelijat kirjoittivat oppimiselämäkerran, jossa he pohtivat merkityksellisiä aiempia formaaleja, informaaleja ja nonformaaleja oppimiskokemuksiin. Oppimiselämäkertojen kirjoittamisen jälkeen opiskelijoiden kanssa tarkasteltiin reflektointia jäsentävää mallia (ks. kuvio 1). Jäsennysmalli havainnollistaa polkumaisesti reflektoinnin erilaisia tasoja, sisältöjä ja tehtäviä. Kokemuksemme mukaan reflektoinnin käsitteen avaamiseksi kaivattiin visualisointia sanallisten määritelmien ja taksonomioiden tueksi, joten päädyimme alkuvaiheessa jäsentämään eri määritelmässä (esim. Fleck & Fitzpatrick, 2010; Jay & Johnson, 2002; Korthagen, 2004) kuvattuja reflektoinnin tasoja polkumetaforan muotoon. Mallin tarkoituksena oli havainnollistaa sekä visuaalisesti että sanallisesti sitä, kuinka reflektoinnin tasoilla voidaan liikkua kuvailevasta kohti kriittistä reflektointia (esim. Fleck & Fitzpatrick, 2010; Jay & Johnson, 2002). Tällöin esimerkiksi havaintojen ja tapahtumien kuvaamisesta voidaan liikkua havaintojen teoreettisen kehystämisen ja käsitteellistämisen avulla kohti havaintojen ja ilmiöiden laajempia tulkintakehyksiä, kuten eettisiä, yhteiskunnallisia tai sosiologisia kytkentöjä. Reflektointiosaamisen tavoitteellista kehittymistä ajatellen opiskelijoita ohjattiin pareittain tarkastelemaan reflektointia oppimiselämäkerroissaan siitä näkökulmasta, millaisia reflektoinnin

elementtejä niissä on ja mitkä elementit tuntuvat vaikeilta hahmottaa sekä miten reflektointia voisi syventää. Opiskelijoita pyydettiin kirjoittamaan edellä kuvatun parityöskentelyn havainnot opettajien reflektointiosaamisen ohjaamisen tueksi.



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/kostiainen-ym_kuvio_1.jpg)

Kuvio 1. Reflektointimallin ensimmäinen versio

Opiskelijoiden kirjallisesti dokumentoidun parityöskentelyn pohjalta teimme tulkin, että polkumaisesta mallinnuksesta huolimatta reflektoinnin tasot ymmärrettiin kuitenkin hyvin erillisiksi, minkä vuoksi kehitimme reflektointimallin visualisointia edelleen (ks. kuvio 2). Tavoitteenamme oli ilmentää ensimmäistä mallia havainnollisemmin sitä, kuinka reflektoinnin eri muodot limittyvät toisiinsa siten, että ne sekä sisältävät toisensa että laajentavat opiskelijoiden ajattelua (Fleck & Fitzpatrick, 2010; Jay & Johnson, 2002; Korthagen, 2004). Myös toisessa mallissa pyrittiin säilyttämään polkumetafora, mutta visuaalisessa toteutuksessa kehitystä ei kuvata suoraviivaisesti vaan niin, että yksittäinen kirjoitelma luonnostaan sisältää elementtejä usealta eri tasolta samaan aikaan.



(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/kostiainen-ym_kuvio-2.jpg)

Kuvio 2. Reflektointimallin toinen versio

Uudistettua reflektointimallia käytettiin reflektoinnin ohjaamisen toisessa vaiheessa, ensimmäisen opintovuoden keväällä, jolloin opiskelijat pohtivat Opettajan kasvun kansiossaan (ns. PROpe) kehittymistään opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmassa määritetyillä opettajan ydinosuusalueilla: eettisessä, tieteellisessä, vuorovaikutus- ja moninaisuuteen liittyvässä,

yhteisöllisessä ja yhteiskunnallisessa, pedagogisessa, hyvinvointia vahvistavassa ja esteettisessä osaamisessa. Opiskelijoilla oli juuri päättynyt ensimmäinen opetusharjoittelu, ja pohdinta kytkeytyi opetusharjoittelukokemusten analysointiin. Opettajaopiskelijoita pyydettiin pohtimaan reflektoinnin monipuolisuutta ja syvyyttä erityisesti yhden opettajan ydinosaa alueen, yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen, näkökulmasta. Tämä katsottiin tarkoituksenmukaiseksi, koska kyseistä teemaa tarkasteleva opintojakso oli parhaillaan opiskelijoiden opinto-ohjelmassa. Opintojaksoon kuuluva tehtävänanto oli seuraavanlainen:

Osa 1. Koosta ajatuksiasi opettajasta yhteiskunnallisena toimijana pitkin KTKP020 kasvatus, yhteiskunta ja muutos -opintojaksoa. Voit rakentaa käsittekarttaa tai muuta visuaalistusta tai kirjoittaa ylös erilaisia haja-ajatuksia. — Palauta mieleesi syksyllä käytetty reflektiomalli ja tutustu sen uuteen versioon. Hyödynnä reflektiomallin monipuolisuutta ja syvyyttä pohdinnassasi. (noin 400 sanaa minimi)

Osa 2. Arvioi mahdollisimman tarkasti eritellen, millaista reflektointia osassa 1 kirjoittamasi teksti ilmentää.

Tutkimustehtävämme kannalta olennaista ja uutta on, että opiskelijoita on ohjattu refleктоimaan omaa toimintaansa ja ajatteluaan mallin avulla. Reflektointia ei lähestytä itsestäänselvytenä, vaan opiskelijoita ohjataan tekemään reflektoinnista eksplisiittistä, tarkoituksellista, tavoitteellista ja näkyvää (Griffiths, 2000). Aiemmistä opettajaopiskelijoiden reflektointia tarkastelevista tutkimuksista (ks. esim. Arslan, 2019; Maaranen & Stenberg, 2017; Slade ym., 2019; Toom ym., 2015) poiketen tässä tutkimuksessa ei tarkastella opiskelijoiden reflektoinnin tasoja sinällään, vaan opiskelijoiden ymmärrystä omasta reflektointiosaamisestaan. Prosessimainen eteneminen reflektointiosaamisen ohjaamisessa oli mahdollista toteuttaa luontevana osana opiskelijoiden oppimispolkua, sillä tutkijoista kolme oli tutkittavien ryhmien ohjaajina opintojaksoilla, joissa reflektointimalleja pilotoitiin ja joiden yhteydessä tutkimusaineisto kerättiin. Lisäksi yksi tutkijoista oli mukana tutkittavien ryhmien oppimisprosesseissa muilla opintojaksoilla. Opiskelijat olivat tietoisia, että heidän käsityksiään ja kokemuksiaan tutkitaan erilaisista näkökulmista opintojen kuluessa. Tutkimuksen toteuttamisessa noudatettiin tutkimuksen tekemisen eettisiä periaatteita (TENK, 2012), ja kaikki tutkittavat antoivat suostumuksensa tutkimukseen.

Aineisto ja aineiston analyysi

Tutkimuksemme aineisto muodostuu 24 kirjoitelmasta, joissa opiskelijat kuvaavat käsityksiään siitä, millaista reflektointia heidän ensimmäisen opiskeluvuotensa keväällä kirjoittamansa teksti opettajan yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen teemoista ilmentää (tehtävän osa 2). Opiskelijoiden reflektointia kuvaavat kirjoitelmat vaihtelivat pituudeltaan noin puolesta sivusta hieman yli yhteen sivuun. Kaikkiaan aineistoa kertyi 23 sivua (fonttikoko 12 ja riviväli 1,5). Vaikka pilottitutkimuksemme aineisto on tiivis, se sisältää paljon informaatiota, sillä kukin opiskelija kuvaa kirjoitelmassaan käsitystään ja ymmärrystään omasta reflektioivasta tekstistään. Aineiston muodostavissa kirjoitelmissa opiskelijat kiteyttävät senhetkisen reflektointiosaamisensa ydintä. Tutkimuksemme aineisto edustaa viidesosaa koko ensimmäisen vuoden opiskelijajoukosta.

Aineiston analyysissä noudatettiin laadullisen sisällönanalyysin periaatteita ja vaiheita: aineisto pelkistettiin ja sisältöjä yhdistävät merkitykset teemoiteltiin (Braun & Clarke, 2006; Vaismoradi, Jones, Turunen & Snelgrove, 2016). Analyysin ensimmäisessä vaiheessa luimme aineiston useaan kertaan läpi ja pelkistimme siitä opiskelijoiden reflektointia kuvaavien ilmausten sisällöt. Pelkistettyjä sisältöluokkia muodostui kaikkiaan seitsemän: 1) oman reflektointiprosessin tiedostaminen ja jäsentäminen, 2) reflektoinnin eri tasojen kattavuus, 3) mikä reflektoinnissa on vaikeaa, 4) mihin reflektointi kiinnittyy, 5) ajattelun muutoksen ja oman kehittymisen kuvaaminen, 6) kehittymisen halu ja motivaatio sekä 7) omakohtainen suhde reflektointiin. Pelkistetyt sisältöluokat aineistoesimerkkeineen on kuvattu taulukossa 1.

Taulukko 1. Aineiston analyysin vaiheet

Vaihe 1:

Reflektointia kuvaavien ilmausten sisällöt

Vaihe 2:

Sisällötä yhdistävät merkitykset ja niistä muodostuvat teemat

Oman reflektointiprosessin tiedostaminen ja jäsentäminen

"Lähdin tässäkin, niin kuin yleensä omista teksteissäni käyttäen kuvailevaa reflektiota, jotta voin tutustuttaa lukijan aiheen ja omien ajatuksieni äärelle, sekä näyttää, minkälaista käsitteistöä ja punaista lankaa lähdän kuljettamaan läpi tekstin."

Reflektoinnin eri tasojen kattavuus

"Käytin [--] mielestäni kaikkia reflektoinnin tasoja. Kuitenkin eniten tekstissäni esiintyi varmaan kuvailevaa reflektiota [--]."

Mikä reflektoinnissa on vaikeaa

"Kriittisen reflektion alakohdat tuntuvat itsestä vieläkin omista teksteissä vieraalta. Koen, että en osaa syventää omia tekstejäni vielä näin pitkälle. En löydä keinoja ajatusteni syventämiseen sekä kriittiseen pohdintaan."

Mihin reflektointi kiinnittyy

"Nyt kun minulla oli jo vähän kokemusta koulumaailmasta, yritin kuvata havaintojani propessa ja nostaa esille käytännön esimerkkejä."

Ajattelun muutoksen ja oman kehittymisen kuvaaminen

"Suhteuttavan reflektoinnin tasolla mietin muun muassa, miten ajatusmaailmani yhteiskunnallisten asioiden suhteen on muuttunut jo ensimmäisen opiskeluvuoden ja opetusharjoittelun jälkeen. [--] Pystyin tunnistamaan kehitystä ajattelussani ja yhdistämään sen tietomäärän kasvamiseen [--]."

Kehittymisen halu ja motivaatio

"Osaan jo jonkin verran perustella ajatuksiani kasvatustieteellisen teorian avulla, joka on ihan uusi juttu minulle. Oma kehittymiseni on minulle tärkeää, sillä haluan oppia itsestäni koko ajan lisää, jotta voin kehittyä opettajana."

Omakohtainen suhde reflektointiin (itselle refleктоiminen vs. opintosuoritus)

"Kirjoitan omaa kasvun kansiotani itsenäni varten, enkä koe lähteiden käyttämistä siinä mielekkääksi. Tämän takia jaetut ajatukseni eivät saa juurikaan tukea tieteellisistä lähteistä ja ymmärrän sen heikkouden."

Reflektoinnin merkitys

Reflektoinnin resurssit

Reflektoinnin motiivit

(https://yliopistopedagogiikka.files.wordpress.com/2023/06/kostiainen-ym_taulukko-1-1.jpg)

Analyysin toisessa vaiheessa ryhmittelimme opiskelijoiden reflektointia kuvaavien ilmausten sisällöt niitä yhdistävien merkitysten mukaan ja teemoittelimme merkitykset seuraavasti: reflektoinnin merkitys, resurssit ja motiivit (ks. taulukko 1). Esittelemme tulokset analyysin toisen vaiheen teemojen mukaisesti. Tuloksia havainnollistavissa aineistolainauksissa opiskelijoista käytetään pseudonyymejä O1–O24.

Luokanopettajaopiskelijoiden reflektointiosaaminen

Reflektoinnin merkitys

Reflektoinnin merkitys avautui opiskelijoiden teksteissä kahdella tasolla. Yhtäältä opiskelijat kuvasivat sitä, miten he ovat tiedostaneet omia lähtökohtaisia ajattelu-, havainnointi- tai tulkintatapojaan mallin avulla. Toisaalta reflektoinnin merkitys avautui aineistossa siinä, miten opiskelijat sanallistivat ymmärrystään reflektoinnin eri tasoista ja siirtymistä niiden välillä. Reflektoinnin merkitys kiteytyi siten sekä reflektoinnin käsitteen että reflektiivisen toiminnan määrittelyyn kirjoittajalle itselleen ja osin myös lukijalle, tässä tapauksessa ryhmän opettajalle. Näin opiskelijat samaan aikaan muodostivat ymmärrystään reflektoinnista ja sen merkityksestä ja kehittivät omaa reflektointiosaamistaan.

Opiskelijoiden omien ajattelu-, havainnointi- ja tulkintatapojen tiedostaminen kytkeytyy mallin kuvailevaan reflektioon. Kuvaamalla erilaisia ajattelu-, havainnointi- ja toimintatapojaan opiskelijat selittivät ja tulkitsivat niitä ja niiden merkitystä itselleen. Tällainen omien lähtökohtien havaitseminen ja sanallinen pohdinta tuki opiskelijoiden kasvua ja kehitystä tekemällä ne näkyväksi ennen kaikkea opiskelijoille itselleen:

Olen kuvaillut paljon harjoitteluluokastani tekemiä muistiinpanoja, koulumaailmaa ja sen epäkohtia, sosiaalisesta mediasta näkemiäni ilmiöitä sekä unelmieni koulua. Kuvailulla tuon esiin kehittymistäni, havaintojani ja ajatteluni esille. (O11)

Malli tarjosi opiskelijoille tarttumapintaa, johon omia kokemuksia ja havaintoja oli mahdollista kiinnittää ja näin kehittää omaa osaamista. Reflektoinnin merkitys kiinnittyi opiskelijoiden ajattelu- ja havainnointitapojen rajojen tiedostamiseen ja etenkin ajattelun laajentamiseen. Reflektointi ohjasi opiskelijoita tarkastelemaan omia vahvuuksiaan ja heikkouksiaan, mikä ei kuitenkaan ollut aina helppoa:

[-] kehityksen esille tuominen virheiden kautta osoittautui haasteelliseksi, sillä en pysty vielä tunnistamaan omia virheitäni yhteiskunnallisena vaikuttajana. Tunnistan omat lähtökohtani ja rajoitukseni kokemattomana opettajana ja tuon ne selvästi esille. Pysin arvioimaan ajatteluni kriittisesti mutta se jää kuitenkin mielestäni hieman pinnalliselle tasolle. (O14)

Opiskelijat pyrkivät siis jäsentämään kehittymistään, vaikka oman yhteiskunnallisen toimijuuden tunnistaminen koettiin vaikeaksi.

Osa opiskelijoista yhdisti reflektointiosaamisen heikkoudet omaan ammatilliseen keskenkasvuuteensa:

Syventääkseni ajatteluni olisin voinut pyrkiä pohtimaan omien ajatuksieni taustalla olleita arvoja ja normeja enemmän, sekä tarkemmin omaa rooliani opettajana. Nyt käsittely jäi hieman vertailevaksi, mistä mielestäni huomaa, kuinka alussa olen oman ammatillisen kasvuni kanssa. (O2)

Opiskelija siis voi kytkeä reflektoinnin merkityksen ja siinä kehittymisen osaksi laajempaa kasvatusalan asiantuntijana kehittymistä. Esimerkki myös osoittaa, että visuaalinen reflektointimalli näyttäisi ohjaavan opiskelijoita tiedostamaan reflektoinnin tasoja ja tukemaan kykyä arvioida omaa reflektointiosaamistaan.

Reflektoinnin resurssit

Reflektoinnin resurssit näyttäytyivät opiskelijoiden teksteissä erityisesti reflektoinnin haasteiden ymmärtämisenä ja niiden tiedostamisena. Opiskelijat kuvasivat teksteissään sitä, minkä kokivat reflektoinnissa vaikeana, ja pyrkivät löytämään sekä kuvaamaan resursseja, jotka ratkaisisivat reflektoinnin haasteita. Reflektoinnin haasteet vaikuttivat avautuneen opiskelijoille reflektointimallin avulla, ja malliin tukeutuen he myös etsivät keinoja syventää reflektointiaan.

Opiskelijat reflektoivat kirjoituksissaan paljolti omia käytännön kokemuksiaan erityisesti juuri päättäneestä opetusharjoittelusta, joka tärkeänä ensimmäisenä ammatillisena kokemuksena tarjosi monenlaisia näkökulmia pohdittavaksi. Opinnoissa heitä oli ohjattu reflektoimaan omia koulukokemuksiaan, ja harjoittelu tarjosi mahdollisuuden havainnoida koulumaailmaa uudesta, ei pelkästään oppilaan näkökulmasta. Opetusharjoittelun lisäksi opintovuoteen sisältyi myös yhteiskunnalliseen osaamiseen liittyviä, kouluissa toteutettuja projekteja, jotka tarjosivat harjoittelusta poikkeavaa materiaalia reflektoitavaksi:

Yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen ydinosaamisalueen yhteyteen erittelin myös kurssin aikana toteutettuja projekteja, sillä ne linkittyivät merkittävästi alueen teemoihin ja sain niistä itse paljon irti. (O1)

Tarkasteltavana olleen yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen osaamisen teeman reflektointiin opiskelijat eivät kuitenkaan aina kokeneet saavansa käytännön opetuskokemuksistaan tarpeeksi ainesta:

Pysin ydinosaamisalueiden yhteiskunnallisessa osaamisessa tarkastelemaan opettajan roolia yhteiskunnassa kurssilla syntyneiden ajatuksien pohjalta, enkä niinkään opetusharjoittelujen pohjalta, sillä koin, että kurssin aikana olin tehnyt merkittävämpiä havaintoja opettajan yhteiskunnallisesta roolista. (O2)

Tällöin reflektoinnin resursseiksi nousivat opintojaksoilla käsitellyt sisällöt ja niiden pohjalta käydyt keskustelut ja syntyneet ajatukset. Opiskelijat kokivat, että kaikkiin opettajuuden kannalta olennaisiin teemoihin ei omista harjoittelusta ja vastaavista kokemuksista syntynyt tarvittavaa kosketuspintaa,

jolloin opintojaksot nousivat olennaiseksi resurssiksi. Tämä kertonee siitä, että kasvatussosiologiset näkökulmat ovat opetusharjoittelutraditiossa varsin pienessä roolissa, ja muiden opintojen tuki yhteiskunnallisten teemojen reflektoinnille on tarpeen.

Omien välittömien kokemustensa lisäksi opiskelijat määrittivät kirjallisuuden reflektoinnin resurssikseen, mitä toki sekä opinnot että reflektointimallikin painottivat:

Myös käsitteellistävää ja merkityksellistävää reflektointia on tekstissä jonkin verran, sillä olen käyttänyt kirjallisuutta pohtiessani omia kokemuksiani opetusharjoittelusta. (O3)

Parhaimmillaan reflektointimalli ohjasikin huomaamaan, että kokemusten tarkastelu kirjallisuuden avulla muuttui luontevaksi:

[- -] jos on jo lukenut jotain kuten tässä tapauksessa Pirulliset dilemmat, tuli [tieteellisen tiedon] liittäminen paljon luonnollisemmin. (O5)

Toisaalta varsin monet opiskelijat kokivat haastavaksi syventää reflektointiaan peilaamalla kokemuksiaan teorian tietoon ja laajempiin yhteyksiin:

En koe hirveän hyvin vielä osanneeni liittää havaintojani eri teorioihin tai muuttamaan kokemuksiani mitattavaan muotoon, vaan menin enemmän oma tunne ja kokemus edellä. (O1)

Kyky panna lähdekirjallisuus keskustelemaan keskenään ja omien kokemusten kanssa näyttäisi kehittyvän opinnoissa vähitellen. Ensimmäisen vuoden opiskelijoille kirjallisuus ei aina näyttänyt hyödyllisenä resurssina vaan pikemminkin vaikeana, pakollisena ja jopa tarpeettomana yliopisto-opintojen vaateena.

Reflektointimallin hyödyntäminen auttoi siis opiskelijoita tiedostamaan omat resurssinsa suhteessa reflektointiin, mutta suhtautuminen tieteellisen tiedon ja tutkimuksen hyödyntämiseen osana omaa ajattelua näyttäytyi ajoittain ristiriitaisena.

Reflektoinnin motiivit

Opiskelijoiden reflektoinneista hahmottui näkökulmia, jotka kuvastivat heidän reflektoinnin motiivejaan. He kytkivät reflektoinnin oman ajattelun muutosten ja oman kehittymisen tarkasteluun, kehittymisen haluun sekä omakohtaiseen suhteeseensa reflektointiin ("itselle reflektointi" vs. opintosuoritus).

Opiskelijat raportoivat kehittyneensä ensimmäisen opiskeluvuoden aikana erityisesti ajattelussa, omien havainnointitapojen ja niiden juurisyiden tunnistamisessa, ilmiöiden teoreettisessa ymmärryksessä ja lähteiden käytössä. Osa heistä oli oivaltanut reflektoinnin ja akateemisen tiedemaailman moniäänisyyden:

Pystyin myös ikään kuin keskustelemaan itseni kanssa ja kritisoimaan omia ajatuksiani, ja näin tuomaan tekstiin uusia näkökulmia. (O1)

He hahmottivat reflektoinnin keskusteluna omien ajatusten kanssa ja niiden suhteuttamisena teoreettiseen tietoon. Myös tarve tarkastella omia ajattelutapoja kriittisesti ja löytää sitä kautta uusia, laajempia ja myös eettisempiä näkökulmia omaan ajatteluun oli ilmeinen:

Ns. ruusunpunaisten lasien tunnistaminen kuvaa mielestäni myös oman ajattelun kyseenalaistamista ja eettisyyden huomioiminen yhteiskuntasuhteen hahmottamisessa kriittistä ja laajempaa otetta. (O20)

Teoriatiedon koettiin vahvistaneen tietopohjaa, ja jotkut kokivat myös kykenevänsä soveltamaan teoriatietoa käytännön opetuksessa:

Koen ajattelevani nyt kriittisemmin ja ymmärrän paremmin alaani liittyviä ilmiöitä, joita tutkimuskirjallisuuteen tutustuminen on avannut. Toiminnan tasolla tämä näkyy esimerkiksi Norssilla pidetyillä oppitunneilla, joilla keskustelimme oppilaiden kanssa eläintarhojen eettisyydestä kriittisellä ja perustelevalla otteella. (O6)

Teoriatiedon kytkeytymistä käytännön opetukseen voi pitää merkittävänä saavutuksena ensimmäisen vuoden opinnoissa, sillä varsin moni kipuili teorian ja käytännön irrallisuuden kanssa. Opiskelijat hakivat aktiivisesti teorian merkitystä käytännön opetustyölle ja pyrkivät myös kehittämään käytänteitään teorian viitoittamana:

Ihoni, jossa vanhat ajatusmallit ja tapa käydä koulua ovat olleet kiinni, on jollain tapaa kuorittu opintojen aikana pois, ja minun on pitänyt lähteä muodostamaan käsitystäni opettajasta ja koulusta uudelleen. (O11)

Opinnot ovat selvästikin ohjanneet tarkastelemaan kriittisesti omia koulukokemuksia ja rakentamaan asiantuntijapositiona koulun havainnointiin vanhan oppijaposition sijaan. Opiskelijat kuitenkin tunnistivat myös ajattelun ja toiminnan muuttamisen haasteellisuuden. Käytännön opetuksessa ei ollutkaan helppoa puuttua joihinkin tiedostettuihin ongelmiin:

Vaikka tiedostan [- -] ongelmat hyvin, en ole juuri miettinyt, miten voisin puuttua asioihin. Harjoittelussa en kiinnittänyt hirveästi huomiota esimerkiksi demokratiakasvatukseen, dialogisuuteen tai kiusaamisen ehkäisemiseen. (O11)

Koulun tuttuuden harha antoi mahdollisuuden toimia opettajana omien kouluaikojen mallien mukaisesti ja näkemättä vaivaa oman pedagogisen linjan kehittämisessä ja käytännön toteutuksessa. Toisaalta myös opetusharjoittelu saattoi antaa mahdollisuuden toimia "vain harjoittelijana" ottamatta ammattilaisen vastuullista roolia. Jälkikäteisreflektointi auttoi näkemään oman toiminnan piirteitä harjoittelukontekstissa.

Omien ajatusten kriittinen pohdinta ja kyseenalaistaminen heijastelivat aitoa kehittymishaluutta, ei vain opintotehtävän motivoimaa, teknistä reflektoinnin suorittamista:

Useiden ajatuksieni tarkoitus oli kriittisiä ja nimenomaan nyky-yhteiskunnan opettajaa kriittisesti tarkastelevia, mutta tarkasteltuani omaa kirjoittamista, monet ajatuksistani tuntuu jäävän kesken. Esimerkiksi käytän usein sanaa merkittävää, mutta en perustelee sitä [- -]. Muutos on mahdollista vain huomioimalla kehittymisen paikat. (O2)

Kirjoittaja peräänkuulutti kehittymisen paikkojen tunnistamisen tärkeyttä muutokseen pyrittäessä. Reflektointitehtävä ja -malli ohjasivat häntä erittelemään omaa reflektoinnin tapaansa ja arvioimaan sen aitoa vaikuttavuutta oman kehittymisen ja toiminnan muuttamisen näkökulmasta.

Myös tavoitteiden asettaminen kuvaa opiskelijoiden kehittymismotivaatiota. Useimpien opiskelijoiden kehittymistavoitteet olivat kuitenkin varsin yleisellä tasolla: oppia tuomaan ajatuksiaan esiin kirjoittamalla, kehittyä opettajana ja oppia lisää itsestä. Jotkut kuitenkin nimesivät varsin konkreettisia kehitettäviä asioita:

Osoitan tekstissäni myös laajempia ilmiöitä havainnointieni pohjalta ja tarkastelen laajempiakin asioita kuin yksittäisiä havainnoiteja [- -]. Toisaalta välillä tarkasteluni kiinnittyy nimenomaan omaan harjoitteluluokkaani, joten tässä on vielä harjoiteltavaa. Lisäksi olen eritellyt kehittymistäni jonkin verran, mutta en ole antanut itselleni konkreettisia toimintaohjeita tulevaa varten: "Toivon, että kehityn tässä vielä lisää, ja että opin viemään osaamistani käytäntöön." Kerron myös epäonnistumisen kokemuksistani ja että yritän oppia niistä, mutta en pohdi, miten voisin käytännössä toimia eri tavalla. (O11)

Tässä esimerkissä kirjoittaja eritteli reflektointiaan hyvin monipuolisesti tekemällä eron ilmiötason ja arjen luokkatilanteiden välillä, konkreettisten kehittymistavoitteiden ja yleisluonteisen kehittymisen kuvaamisen välillä, epäonnistumisen kokemusten kuvauksen ja tavoitteellisen oman toiminnan muuttamisen välillä sekä oman toiminnan kriittisen analysoinnin ja toiminnan kuvailun välillä. Hän tavoitteli ymmärrystä opetuksesta ja oppimisesta sekä ilmiötasolla että luokkahuoneen konkreettisten käytänteiden kehittämisen tasolla.

Osa reflektoinneista synnytti kuitenkin myös vaikutelman teknisestä opintotehtävän suorittamisesta. Opiskelijat olivat saattaneet kopioida reflektointimallin kuvaimet suoraan omaan tekstiinsä niitä sen kummemmin pureskelematta. Toisinaan kriittinen reflektio näyttäytyi ikään kuin tavoitetilana, jota kohti opiskelija haluaisi pyrkiä suoriutuakseen opintotehtävästä hyvin:

En löydä keinoja ajatusteni syventämiseen sekä kriittiseen pohdintaan. Tämän vuoksi kaipaisinkin vinkkejä tällaisen kriittisen reflektion toteuttamiseen, jotta saisin teksteistäni, itsestäni sekä osaamisestani enemmän irti. (O18)

Reflektointi saatettiin nähdä toimintana, jonka voi vain kytkeä päälle, kun saa riittävät ohjeet siihen. Toisaalta ensimmäisen vuoden opiskelijalla ei välttämättä vielä ollut resursseja syventää ajatteluaan.

Osa opiskelijoista koki lähteiden käytön ulkokohtaiseksi ja omaan ajatteluun liittymättömiksi:

Kirjoitan omaa kasvun kansiotani itseäni varten, enkä koe lähteiden käyttämistä siinä mielekkääksi. (O2)

Aihe vei niin vahvasti mukanaan, että oman äänen tunnistaminen ja problematisointi jäivät kirjoituksesta. Sen sijaan näkökulma on liimautunut vahvasti itse asiaan sen mielenkiintoisuudessa ja monimuotoisuudessa, eikä tutkielmille tyypillistä metatason pohdintaa ole. (O8)

Lähteiden käyttämisen koettiin välillä jopa rajoittavan oman ajattelun ilmaisua. Kiinnostavaan aiheeseen kiinnityttiin niin vahvasti, että lähteet koettiin irralliseksi kokijan positiosta. Kaikkiaan kehittymisen tavoite oli kuitenkin opiskelijoille keskeinen, ja he tiedostivat, että oman ajattelun kytkeminen lähteisiin syventäisi ja rikastaisi pohdintaa:

Haluan kuitenkin kasvuani ajatellen nähdä, kuinka paljon kokemukseni opettajan ammatista muuttuu yliopiston aikana, mitä toisaalta taas tukisi lähteiden monipuolinen käyttö, joiden avulla pystyisin ydinosaamisalueita kirjoittamalla oppia omasta toiminnastani lisää. (O2)

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tulokset osoittavat, että opettajaopiskelijat tunnistavat oman reflektointinsa piirteitä, esimerkiksi sen painottumisen kuvailuun, teoretiedon ja käytännön kokemusten yhdistämisen haasteellisuuden sekä kriittisen reflektoinnin vaikeuden (ks. esim. Danielowich, 2007; Williams, 2020). Kehittämämme reflektointimalli näyttää konkretisoivan reflektoinnin käsitettä opiskelijoille ja ohjaavan heitä sekä oman ajattelunsa että akateemisen, moniäänisen diskurssin jäsentämisessä. Tulokset osoittavat myös, että opiskelijat ovat hyvin kehittymishaluisia ja pyrkivät teksteissään jäsentämään kehittymistään ensimmäisen opintovuoden aikana sekä asettamaan tavoitteita opinnoilleen. Näin siitä huolimatta, että tehtävänanto ei ohjannut heitä refleктоimaan omaa kehittymistään vaan kuvailemaan omaa reflektointiaan yhdessä opintotehtävässä. Näin tutkimuksemme vahvistaa aiempien tutkimusten tuloksia siitä, että opettajaopiskelijat hyötyvät reflektointiosaamisen eksplisiittisestä opettamisesta ja että he kehittyvät reflektoinnissaan (Maaranen & Stenberg, 2017; Toom ym., 2015).

Tutkimuksemme tulosten pohjalta voidaan tehdä johtopäätöksiä opettajankoulutukselle. Seuraavassa pohdimme reflektointiosaamisen eksplisiittisen kehittämisen haasteita opettajankoulutuksessa kahdesta näkökulmasta: 1) Millainen ohjausvaikutus reflektointimallilla on opettajankoulutuksen pedagogiikan ja ohjaamisen näkökulmasta? 2) Millaisia orientaatioita opiskelijoilla on reflektointiin?

Reflektointimallin ohjausvaikutus

Kuten monet aiemmat tutkimukset ovat osoittaneet (Beauchamp, 2015; Korthagen, 2017; Robinson & Rousseau, 2020), moninaisten käsitteiden ja lähestymistapojen keskellä reflektointiosaamisen määrittely, analysointi ja opettaminen osoittautuivat vaativaksi hahmotusprosessiksi. Tulkintamme mukaan reflektoinnin määritelmän ja sen idean muokkaaminen visuaaliseen muotoon tekee reflektointiosaamisen käsitteestä kuitenkin opiskelijoille lähestyttävämmän ja helpomman

sovellettavan kuin mitä pelkkä sanallinen ohjeistus reflektointiin olisi tarjonnut. Reflektointimalli näytti myös ohjaavan pohtimaan reflektointia monipuolisesti ja syvällisestikin sekä asettamaan kehittymistavoitteita. Toisaalta mallin soveltaminen saattaa jäädä tekniseksi, jolloin opiskelijat tekevät sitä suoritteena ilman reflektoinnin omakohtaista merkityksellistämistä. On ilmeistä, että malliin sisältyvät reflektoinnin erilaisia tasoja ja sisältöjä havainnollistavat kuvaimet ohjaavat opiskelijoiden tapaa jäsentää reflektointia ja myös kielentää sitä. Se saattaa tarkoittaa, että he ottavat mallin annettuna valmiina käsitteistönä, jota ei pidä kyseenalaistaa. Näin omakohtainen suhde reflektointiin saattaa jäädä ulkokohtaiseksi (ks. Korthagen, 2017; Korthagen & Vasalos, 2005). Kuitenkin sellainen ohjauksen menetelmä, jossa opiskelijoita ohjataan itse arvioimaan omaa reflektointiaan, näyttäisi kannustavan näkemään reflektoinnin todellisena ajattelun kehittämisen välineenä opintosuoritteen sijasta. Malli näyttäisi tukevan opiskelijoita tulkitsemaan kokemuksiin liittyviä merkityksenantoja ja näin tarjoamaan mahdollisuuden laadullisiin muutoksiin heidän ajattelussaan, toiminnassaan ja suhtautumisen tavoissaan (Barnett, 1997; Dewey, 1910/1991; Eraut, 1995; Peltier ym., 2005).

On myös kysyttävä, painottaako käyttämämme reflektointimalli liikaakin käsitteellistämistä ja teoreettisia kytkeitä, kun kyseessä ovat kuitenkin aloittavat opiskelijat. Liika teoretisointi opintojen alussa ei saata olla tuloksekasta, jos opiskelija ei koe sitä hyödylliseksi ajankohtaisten ongelmien ja huolien ratkomisessa (Korthagen, 2017). Vaikka yksilöerot reflektoinnin motiiveissa ("itselle reflektointi" vs. opintosuoritus) ovat suuret, opettajankoulutuksessa olisi tarpeen pyrkiä täsmentämään, mitä esimerkiksi aloittavan ja maisterivaiheen opiskelijan reflektointiosaamiselta odotetaan. Reflektointia tukevien mallinnusten ja tehtävien laatimisessa tuleekin tarkoin miettiä tasapainoa opiskelijan ajattelun, tunteiden ja toiminnan kuvaamisen sekä niiden rationaalisen reflektoinnin edellytysten välillä (ks. esim. Korthagen & Vasalos, 2005, s. 50). Korthagenin (2017) mukaan kognitiivinen näkökulma usein ylikorostuu reflektointimalleissa sivuuttaen opettajan tunteet ja motivaation. Opettajan kehittämisessä opettajan persoonaa ei kuitenkaan voida irrottaa käytännön opetuksesta ja teorian soveltamisesta.

Tutkimamme opiskelijat tunnustivat oman keskeneräisyytensä, mutta myös opettajankouluttajien tulisi olla odotuksissaan realistisia ja kyetä ohjaamaan opiskelijoita tavoitteellisesti reflektointiosaamisen kehittämisessä. Opettajankouluttajien tulisi tunnustaa ja analysoida reflektoinnissa jo olevia tai siitä puuttuvia elementtejä ja kyetä kannustamaan opiskelijaa kehittyneempään reflektointiin (Thorsen & DeVore, 2013). Jos opettajankouluttaja näkee reflektointiosaamisen ison kuvan, hän pystyy paremmin erittelemään, missä opiskelija on omassa prosessissaan menossa ja millaisia voisivat olla seuraavat kehittämisen etapit. Opettajankoulutuksen keskeisenä haasteena on harjoituttaa reflektointia siten, että opiskelija sosiaalistuu reflektoinnin tapoihin ja kokee ne mielekkäänä osana opettajan ammattiin kehittymistä ja opintoja (Juuti ym., 2011).

Reflektoinnin orientaatiot

Tässä tutkimuksessa opettajaopiskelijat näyttäytyivät varsin kehittymisorientoituneina. Teksteissään he rakensivat omaa ymmärrystään reflektoinnista peilaamalla kokemuksiaan, opetusharjoittelua, opintojaksojen ja kirjallisuuden antia toisiinsa. Reflektointi on tuskin kenellekään heistä sisäistynyt kehittymisen prosessi, ja he vaikuttivat haastavan itseään vaihtelevissa määrin. Silti reflektoinneista ei juuri välittynyt täysin mekanistisen suorittamisen henkeä. Pikemminkin tekstit ilmensivät haasteita reflektoinnin määritelmien operationalisoimisessa käytäntöön. Vaikka opiskelijat erittelivät reflektoinnin resurssiaan, vähäiset ja ohuet kokemukset tai (teoreettisen) tieteenalakohtaisen tiedon vähyys eivät välttämättä tuottaneet ainesta kovin syvälliseen reflektointiin. Samoin reflektoinnin syvempien tasojen edellyttämä abstraktein käsittein kuvattava episteeminen tieto ei välttämättä avautunut käyttökelpoiseksi heille ajankohtaisiin opetustyön käytännön ongelmiin (Loughran, 2006, s. 9).

Opettajankoulutuksessa ruokitaan opiskelijoiden aktiivista orientoitumista asiantuntijuutensa kehittämiseen vuorovaikutuksessa muiden kanssa (Allas ym., 2020; Kostianen & Gerlander, 2009). Reflektointiosaamisessa tarvittava kokemusten laajentaminen edellyttääkin vuorovaikutusta ja yhdessä oppimista (Allas ym., 2020; Juuti ym., 2011, s. 39). Parhaimmillaan vuorovaikutus tuottaa peilauspintaa omiin kokemuksiin, arvoihin ja asenteisiin ja auttaa opiskelijaa ymmärtämään oman paradigmansa ja suhteuttamaan sitä toisiin (Loughran, 2006). Oman opettajuuden luominen edellyttää aiempien kokemusten erittelyä suhteessa opinnoissa saatuihin tietoihin ja kokemuksiin, ristiriitojen havaitsemista sekä oman ajattelun kirkastamista opetukseen vaikuttavien asioiden verkostossa. Yhteiskunnallisesta näkökulmasta opettajan tulisi havaita myös ristiriidat esimerkiksi opetuksen käytänteiden, koulutusjärjestelmän ja koulutukseen liittyvien poliittisten sidosten välillä (ks. esim. Thorsen & DeVore, 2013).

Tutkimuksen arviointi ja jatkotutkimustarpeet

Tutkimuksen ja tutkimusasetelman luotettavuutta, rajoituksia ja mahdollisuuksia sekä eettisyyttä tulee arvioida siitä lähtökohdasta, että tutkijat ovat olleet osallisina tutkittavien ryhmien ohjaamisessa ja opiskeluprosesseissa (esim. Norton, 2007). Vaikka opiskelijoiden ja heidän oppimisprosessinsa hyvää tuntemusta voidaan pitää tämän tutkimuksen etuna, sen voidaan katsoa myös haastavan aineistonkeruun ja -analyysin luotettavuutta. Reflektointiosaamisen ohjaaminen on ollut osa opiskelijoiden normaalia oppimisprosessia, joten tutkimukseen osallistuminen ei ole varsinaisesti aiheuttanut opiskelijoille ylimääräistä kuormitusta. Toisaalta tutkimusprosessiin kiinnittyvät reflektointitehtävät ovat olleet arvioitavia tehtäviä. Tuloksissa ja tulosten tulkinnassa on otettava huomioon se, missä määrin arviointi on mahdollisesti vaikuttanut opiskelijoiden reflektointeihin ja tutkimusaineistona toimineeseen omaa reflektointia kuvaavaan kirjoitelmaan. Varsinaisen tutkimusaineiston muodostavat omaa reflektointia kuvaavat kirjoitelmat eivät kuitenkaan olleet erillisen arvioinnin kohteena, vaan sisältyivät laajemman tehtävän yhdeksi osaksi. Siksi voidaan olettaa, että tutkimusaineiston kirjoitelmiin ei kohdistunut erityistä arviointipainetta, sillä opiskelijat olivat ensimmäisen opiskeluvuoden aikana varsin tottuneet siihen, että tehtäviä arvioidaan yksittäisiä kirjoitelmia laajempina kokonaisuuksina.

Tässä tutkimuksessa olemme tutkineet opettajaopiskelijoiden tapaa hyödyntää kehittämäämme reflektointimallia. On kuitenkin huomattava, että opiskelijoita on ohjattu refleктоimaan varsin monilla opintojaksoilla, monin eri tavoin ja uskoaksemme vaihtelevin käsityksin reflektoinnista (ks. esim. Day, 1999; Korthagen, 2017), eikä siten ole mahdollista yksiselitteisesti määrittää, mikä osa heidän ymmärryksestään ja reflektointiosaamisestaan on kehittynyt juuri mallimme ansiosta. Yksittäinen reflektointimalli ei luonnollisestikaan yksin riitä, vaan opettajaopiskelijat tarvitsevat monipuolisia kokemuksia ja syötteitä reflektointiosaamisensa kehittämiseen. Lisäksi tarvitaan opettajankouluttajien keskinäistä merkitysneuvottelua reflektoinnin tarkoituksesta, tavoitteista ja tukemisesta (Loughran, 2006).

Analyysin etenemisen jokaisessa vaiheessa käytimme tutkijatriangulaatiota (esim. Mertens & Hesse-Biber, 2012). Analyysin luotettavuuden lisäämiseksi analyysiä toteutettiin sekä itsenäisesti että yhdessä. Oman ohjattavan ryhmän kirjoitelma-aineistoa eivät analysoineet vain vastuulliset opettajat vaan kaikki tutkimusartikkelin kirjoittajat. Jokaisessa vaiheessa luokittelun ja teemojen perusteista keskusteltiin yhdessä. Tutkijatriangulaatio mahdollisti aineiston analyysin monipuolisen ja kriittisen prosessoinnin.

Tämän tutkimuksen motiivina on ollut tutkimusperustaisesti kehittää opettajankoulutusta opiskelijoiden reflektointiosaamisen näkökulmasta. Opettajankouluttajat ovat tutkineet omaa työtään, mikä on yliopistopedagogiikan laadukkaan kehittämisen kannalta hedelmällinen lähtökohta (ks. esim. Evans, Kandiko Howson, Forsythe & Edwards, 2021). Tutkimusprosessi on ollut myös tutkijoille reflektiivinen, sillä tutkijoina emme ole vain tarkastelleet opetuksemme käytänteitä vaan opiskelijoiden kanssa vuorovaikutuksessa jäsentäneet oletuksiamme ja käsityksiämme sekä teorian ja

käytännön kytköksiä reflektointiosaamisen kehittämisessä (Mortari, 2015). Lisäksi tutkittavien oppimisprosessien ohjaaminen läpi ensimmäisen opiskeluvuoden on mahdollistanut pitkäkestoisen ja syvällisen kokonaiskuvan muodostamisen sekä opiskelijoiden oppimisesta yleisemmin että heidän reflektointiosaamisensa kehittymisestä.

Tutkimuksemme herättää runsaasti jatkotutkimustarpeita. Erityisen kiinnostavaa olisi tehdä pitkittäistutkimusta opettajaopiskelijoiden reflektointiosaamisen kehittymisestä opintojen aikana. Myös vuorovaikutuksen roolia reflektointiosaamisen kehittämisessä olisi tarpeen selvittää enemmän ja kehittää työkaluja sen systemaattisempaan ja tutkimusperustaisempaan hyödyntämiseen opettajankoulutuksessa. Niin ikään luovan kirjoittamisen hyödyntäminen opettajaksi opiskelevien reflektointiosaamisen ja ammatillisen kehittymisen tukemisessa olisi kiinnostava tutkimuksellinen lähestymistapa (ks. Clandinin, 2004; Martin, 2021). Parhaimmillaan koulutus ohjaa opettajia kehittämään asiantuntijuuttaan ja reflektointiosaamistaan kollaboratiivisesti tavalla, joka kannattelee heitä läpi uran ja auttaa luomaan kouluihin yhteisöllistä kehittämisen toimintakulttuuria.

Tutkimuksemme voi nähdä hyödyttävän myös laveammin yliopistopedagogiikkaa ja sen kehittämistä reflektointiosaamisen ja sen ohjaamisen näkökulmasta. Yhä monimutkaistuvassa maailmassa ja yhteiskunnassa asiantuntijoilta ja toimijoilta edellytetään reflektiivistä lähestymistapaa erilaisten ilmiöiden ymmärtämisessä. Yliopistojen ja niissä toteutettavan pedagogiikan tehtävänä on ohjata opiskelijoita erityiseen analyyttisyyteen: kykyyn kriittisesti reflektoida tutkia ja asemoida itsensä suhteessa yhteiskuntaan ja sen ilmiöiden ymmärtämiseen sekä kestäväen kehityksen ongelmien ratkaisuun monitieteisesti (ks. esim. Howlett, Ferreira & Blomfield, 2016; Ryan, 2015). Tutkimuksemme tarjoaa yhden konkreettisen mallin reflektointiosaamisen kehittämiseen. Laadukkaan yliopistopedagogiikan mahdollistama reflektointiosaamisen omaksuminen voi parhaimmillaan olla tie elinikäiseen oppimiseen (Ryan, 2015).

Lähteet

- Akbari, R. (2007). Reflections on reflection: A critical appraisal of reflective practices in L2 teacher education. *System*, 35(2), 192–207.
<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008> (<https://doi.org/10.1016/j.system.2006.12.008>)
- Allas, R., Leijen, Ä. & Toom, A. (2020). Guided reflection procedure as a method to facilitate student teachers' perception of their teaching to support the construction of practical knowledge. *Teachers and Teaching*, 26(2), 166–192.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053> (<https://doi.org/10.1080/13540602.2020.1758053>)
- Arslan, F. Y. (2019). Reflection in pre-service teacher education: Exploring the nature of four EFL pre-service teachers' reflections. *Reflective Practice*, 20(1), 111–124.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2018.1564652>)
- Askeland, G. A. & Fook, J. (2009). Critical reflection in social work. *European Journal of Social Work*, 12(3), 287–292.
<https://doi.org/10.1080/13691450903100851> (<https://doi.org/10.1080/13691450903100851>)
- Barnett, R. (1997). *Higher education: A critical business*. SRHE and Open University Press Imprint. Buckingham: Society for Research into Higher Education.
- Beauchamp, C. (2015). Reflection in teacher education: Issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice*, 16(1), 123–141.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101.

<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa> (<https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>)

Bulman, C., Lathlean, J. & Gobbi, M. (2012). The concept of reflection in nursing: Qualitative findings on student and teacher perspectives. *Nurse Education Today*, 32(5), e8– e13.

<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.007> (<https://doi.org/10.1016/j.nedt.2011.10.007>)

Clandinin, D. J. (2004). Narrative and story in teacher education. Teoksessa T. Russell & H. Munby (toim.), *Teachers and teaching: From classroom to reflection* (s. 121–134). London: Routledge.

Collin, S., Karsenti, T. & Komis, V. (2013). Reflective practice in initial teacher training: Critiques and perspectives. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 104–117.

<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732935>)

Danielowich, R. (2007). Negotiating the conflicts: Reexamining the structure and function of reflection in science teacher learning. *Science Education*, 91(4), 629–663. <https://doi.org/10.1002/sce.20207>

(<https://doi.org/10.1002/sce.20207>)

Darling-Hammond, L. & Snyder, J. (2000). Authentic assessment of teaching in context. *Teaching and Teacher Education*, 16(5–6), 523–545.

[https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9) ([https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(00\)00015-9](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(00)00015-9))

Day, C. (1999). *Developing teachers: The challenges of lifelong learning*. Educational Change and Development. London: RoutledgeFalmer.

Dewey, J. (1910/1991). *How we think*. Great Books in Philosophy. New York: Prometheus Books.

Dillon, J. (2011). Growing teachers: Inspection, appraisal and the reflective practitioner. Teoksessa J. Dillon & M. Maguire (toim.), *Becoming a teacher: Issues in secondary education* (s. 112–127). 4. painos. Milton Keynes: McGraw-Hill Education.

Eraut, M. (1995). Schön shock: A case for refraining reflection-in-action? *Teachers and Teaching: theory and practice*, 1(1), 9–22.

<https://doi.org/10.1080/1354060950010102> (<https://doi.org/10.1080/1354060950010102>)

Evans, C., Kandiko Howson, C., Forsythe, A. & Edwards, C. (2021). What constitutes high quality higher education pedagogical research? *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 46(4), 525–546.

<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500> (<https://doi.org/10.1080/02602938.2020.1790500>)

Fendler, L. (2003). Teacher reflection in a hall of mirrors: Historical influences and political reverberations. *Educational Researcher*, 32(3), 16–25. <https://doi.org/10.3102%2F0013189X032003016>

(<https://doi.org/10.3102%2F0013189X032003016>)

Fleck, R. & Fitzpatrick, G. (2010). Reflecting on reflection: Framing a design landscape. Teoksessa S. A. Viller & B. Kraal (toim.), *Proceedings of the 22nd Conference of the Computer-Human Interaction Special Interest Group of Australia on Computer-Human Interaction (OZCHI 2010), Brisbane, Australia, 22-26 November 2010* (s. 216–223). New York: ACM Press. <https://doi.org/10.1145/1952222.1952269>

(<https://doi.org/10.1145/1952222.1952269>)

Galea, S. (2012). Reflecting reflective practice. *Educational Philosophy and Theory*, 44(3), 245–258.

<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x> (<https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2010.00652.x>)

Griffiths, V. (2000). The reflective dimension in teacher education. *International Journal of Educational Research*, 33(5), 539–555.

[https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1) ([https://doi.org/10.1016/S0883-0355\(00\)00033-1](https://doi.org/10.1016/S0883-0355(00)00033-1))

Grossman, P., Hammerness, K. & McDonald, M. (2009). Redefining teaching, re-imagining teacher education. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 15(2), 273–289.

<https://doi.org/10.1080/13540600902875340> (<https://doi.org/10.1080/13540600902875340>)

Hoekstra, A. (2007). *Experienced teachers' informal learning in the workplace* (väitöskirja). Utrecht: Utrecht University.

Hoekstra, A. & Korthagen, F. (2011). Teacher learning in a context of educational change: Informal learning versus systematically supported learning. *Journal of Teacher Education*, 62(1), 76–92.

<https://doi.org/10.1177%2F0022487110382917> (<https://doi.org/10.1177%2F0022487110382917>)

Howlett, C. (<https://www.emerald.com/insight/search?q=Cathy%20Howlett>), Ferreira, J.-A. & Blomfield, J. (<https://www.emerald.com/insight/search?q=Jessica%20Blomfield>) (2016). Teaching sustainable development in higher education: Building critical, reflective thinkers through an interdisciplinary approach. *International Journal of Sustainability in Higher Education* (<https://www.emerald.com/insight/publication/issn/1467-6370>), 17(3), 305–321.

<https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102> (<https://doi.org/10.1108/IJSHE-07-2014-0102>)

Husu, J., Toom, A. & Patrikainen, S. (2008). Guided reflection as a means to demonstrate and develop student teachers' reflective competencies. *Reflective Practice*, 9(1), 37–51.

<https://doi.org/10.1080/14623940701816642> (<https://doi.org/10.1080/14623940701816642>)

Jay, J. K. & Johnson, K. L. (2002). Capturing complexity: A typology of reflective practice for teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 18(1), 73–85. [https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8) ([https://doi.org/10.1016/S0742-051X\(01\)00051-8](https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00051-8))

Juuti, K., Krzywacki, H., Toom, A. & Lavonen, J. (2011). Reflektoinnin työtapojen kokeminen opettajaksi kehittämisessä. Teoksessa L. Tainio, K. Juuti, A. Kallioniemi, P. Seitamaa-Hakkarainen & A. Uitto (toim.), *Näkökulmia tutkimusperustaiseen opetukseen* (s. 37–50). Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja. Ainedidaktisia tutkimuksia 1. Helsinki: Suomen ainedidaktinen tutkimusseura.

Kember, D., McKay, J., Sinclair, K. & Wong, F. K. Y. (2008). A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 33(4), 369–379).

<https://doi.org/10.1080/02602930701293355> (<https://doi.org/10.1080/02602930701293355>)

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.

Korthagen, F. A. J. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>)

Korthagen, F. A. J. (2010). Situated learning theory and the pedagogy of teacher education: Towards an integrative view of teacher behavior and teacher learning. *Teaching and Teacher Education*, 26(1), 98–106.

<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.05.001>)

- Korthagen, F. (2017). Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 23(4), 387–405.
<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523> (<https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>)
- Korthagen, F., Loughran, J. & Russell, T. (2006). Developing fundamental principles for teacher education programs and practices. *Teaching and Teacher Education*, 22(8), 1020–1041.
<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022> (<https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.04.022>)
- Korthagen, F. & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching: theory and practice*, 11(1), 47–71.
<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093> (<https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>)
- Kostiainen, E. & Gerlander, M. (2009). Vuorovaikutus opettajaksi opiskelevien asiantuntijuudessa. *Prologi – Puheviestinnän vuosikirja 2009*, 6–25. <https://doi.org/10.33352/prlg.95804> (<https://doi.org/10.33352/prlg.95804>)
- Kostiainen, E. & Pöysä-Tarhonen, J. (2019). Meaningful learning in teacher education, characteristics of. Teoksessa M. A. Peters (toim.), *Encyclopedia of teacher education*. Singapore: Springer.
https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_50-1 (https://doi.org/10.1007/978-981-13-1179-6_50-1)
- Körkkö, M. (2020). *Beneath the surface: Developing video-based reflective practice in the primary school teacher education programme* (väitöskirja). Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Lortie, D. C. (1975). *Schoolteacher: A sociological study*. Chicago: University of Chicago Press.
- Loughran, J. (2006). *Developing a pedagogy of teacher education: Understanding teaching and learning about teaching*. London: Routledge.
- Maaranen, K. & Stenberg, K. (2017). Portraying reflection: The contents of student teachers' reflection on personal practical theories and practicum experience. *Reflective Practice*, 18(5), 699–712.
<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2017.1323729>)
- Martin, A. (2021). *'Draw with words, write myself': Supporting teachers' professional development in creative writing communities* (väitöskirja). Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mena-Marcos, J., García-Rodríguez, M.-L. & Tillema, H. (2013). Student teacher reflective writing: What does it reveal? *European Journal of Teacher Education*, 36(2), 147–163.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.713933> (<https://doi.org/10.1080/02619768.2012.713933>)
- Mertens, D. M. & Hesse-Biber, S. (2012). Triangulation and mixed methods research: Provocative positions. *Journal of Mixed Methods Research*, 6(2), 75–79. <https://doi.org/10.1177/1558689812437100> (<https://doi.org/10.1177/1558689812437100>)
- Mezirow, J. (1991). *Transformative dimensions of adult learning*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mortari, L. (2015). Reflectivity in research practice: An overview of different perspectives. *International Journal of Qualitative Methods*, 14(5).
<https://doi.org/10.1177/1609406915618045> (<https://doi.org/10.1177/1609406915618045>)
- Noffke, S. E. & Brennan, M. (2005). The dimensions of reflection: A conceptual and contextual analysis. *International Journal of Progressive Education*, 1(3), 58–78.

- Norton, L. (2007). Pedagogical research in higher education: Ethical issues facing the practitioner-researcher. Teoksessa A. Campbell & S. Groundwater-Smith (toim.), *An ethical approach to practitioner research: Dealing with issues and dilemmas in action research* (s. 162–171). London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203939277> (<https://doi.org/10.4324/9780203939277>)
- Peltier, J. W., Hay, A. & Drago, W. (2005). The reflective learning continuum: Reflecting on reflection. *Journal of Marketing Education*, 27(3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0273475305279657> (<https://doi.org/10.1177/0273475305279657>)
- Robinson, M. & Rousseau, N. (2020). Disparate understandings of the nature, purpose and practices of reflection in teacher education. *South African Journal of Childhood Education*, 8(1). <https://hdl.handle.net/10520/EJC-15d54631ac> (<https://hdl.handle.net/10520/EJC-15d54631ac>)
- Russell, T. (2013). Has reflective practice done more harm than good in teacher education? *Phronesis*, 2(1), 80–88. <https://doi.org/10.7202/1015641ar> (<https://doi.org/10.7202/1015641ar>)
- Ryan, M. (2015). Introduction: Reflective and reflexive approaches in higher education: A warrant for lifelong learning? Teoksessa M. Ryan (toim.), *Teaching reflective learning in higher education: A systematic approach using pedagogic patterns* (s. 3–14). Cham: Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3_1 (https://doi.org/10.1007/978-3-319-09271-3_1)
- Schön, D. A. (1983). *The reflective practitioner: How professionals think in action*. New York: Basic Books.
- Siebert, S. & Walsh, A. (2013). Reflection in work-based learning: Self-regulation or self-liberation? *Teaching in Higher Education*, 18(2), 167–178. <https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696539> (<https://doi.org/10.1080/13562517.2012.696539>)
- Slade, M. L., Burnham, T. J., Catalana, S. M. & Waters, T. (2019). The impact of reflective practice on teacher candidates' learning. *International Journal for the Scholarship of Teaching & Learning*, 13(2), 15. <https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215> (<https://doi.org/10.20429/ijstl.2019.130215>)
- TENK. (2012). *Hyoä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012.* (https://tenk.fi/sites/tenk.fi/files/HTK_ohje_2012.pdf) Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.
- Thorsen, C. A. & DeVore, S. (2013). Analyzing reflection on/for action: A new approach. *Reflective Practice: International and Multidisciplinary Perspectives*, 14(1), 88–103. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2012.732948>)
- Toom, A., Husu, J. & Patrikainen, S. (2015). Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education*, 38(3), 320–340. <https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731> (<https://doi.org/10.1080/02619768.2014.943731>)
- Vaismoradi, M., Jones, J., Turunen, H. & Snelgrove, S. (2016). Theme development in qualitative content analysis and thematic analysis. *Journal of Nursing Education and Practice*, 6(5), 100–110. <https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100> (<https://doi.org/10.5430/jnep.v6n5p100>)
- Williams, A. T. (2020). Growing student teachers' reflective practice: Explorations of an approach to video-stimulated reflection. *Reflective Practice*, 21(5), 699–711. <https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798917> (<https://doi.org/10.1080/14623943.2020.1798917>)
- van Woerkom, M. (2003). *Critical reflection at work: Bridging individual and organizational learning* (väitöskirja). Enschede: Twente University.

No comments yet

This site uses Akismet to reduce spam. [Learn how your comment data is processed.](#)

[Pidä blogia WordPress.comissa.](#)

