

“ONHAN SE TÄRKEETÄ SE REFLEKTIO”

Jyväskylän OKL:n opiskelijoiden käsityksiä reflektiosta

Arja Matikainen & Liisa Matilainen

Kasvatustieteen

pro gradu -tutkielma

Kesä 1999

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

ALKUSANAT

Tämä työ on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinnäytetyö. Työtä ohjasivat KT Tuula Matikainen ja KT Seppo Hämäläinen. Kiitämme heitä ohjauksesta sekä työskentelyämme ohjaavasta palautteesta. Tutkimusaineiston keräsimme haastatteleamalla kuutta Jyväskylän yliopiston luokanopettajaopiskelijaa. Myös heitä haluamme kiittää joustavasta yhteistyöstä. Haluamme, että työmme arvioidaan yhteisellä arvosanalla.


Arja Matikainen


Liisa Matilainen

TIIVISTELMÄ

Matikainen, A. & Matilainen, L.

“Onhan se tärkeää se reflektio” Jyväskylän Okl:n opiskelijoiden käsityksiä reflektiosta. Jyväskylän yliopisto 1999 opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteiden tiedekunta. Pro gradu -tutkielma.

Tutkimuksen tarkoitus on kuvata Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden käsityksiä reflektiivisyydestä sekä reflektiivisyyden toteutumisesta Jyväskylän yliopiston Okl:ssa. Tutkimuksen lähtökohtana on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas (1977-1999, 110-111), jossa painotetaan reflektion merkitystä opettajaksi kasvamisessa ja tavoitteena on oman työn tutkiva kehittäminen.

Työssämme on fenomenografinen tutkimusote, joka tarkastelee ihmisten käsityksiä tutkittavasta asiasta. Tutkimusaineisto kerättiin puolistrukturoidulla teemahaastattelulla. Uusintahaastattelun sijasta käytimme käsitysten jäsentäjänä käsitekartan laadintaa. Tutkimuksen kohderyhmänä ovat olleet kuusi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaa. Tutkimuksessa naisia oli neljä ja miehiä kaksi, iältään 22-39 vuotiaita.

Tutkimustulosten mukaan reflektiivinen opettaja tarvitsee riittävää teoria-tietoa reflektiosta ja sitoutumista oman toiminnan ja ajattelun tarkasteluun. Opettajaksi opiskeleva pystyy kehittämään reflektiivisiä taitojaan dialogisessa ohjaussuhteessa parhaiten. Vuorovaikutustaitoja pidettiin merkityksellisenä reflektion kehityksessä. Syvensimme aihetta pohtimalla tutkimustuloksista esiin tulleita opiskelijoiden parannusehdotuksia reflektiivisyyteen ohjaamisesta.

Hakusanat: reflektio, reflektiivisyys, opettajankoulutus, fenomenografia

SISÄLLYS

TIIVISTELMÄ

1 JOHDANTO	6
2 TUTKIMUSONGELMAT	8
3 REFLEKTIOLLA OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄÄN	9
3.1 Reflektiolla kypsyyteen ja oppimiseen	9
3.2 Erilaisia näkökulmia reflektioon	12
3.3 Opettajan reflektio käytännössä	16
3.3.1 Toimintatutkimuksen avulla reflektiota kehittämään	17
3.3.2 Triangulaatio reflektion apuna	17
3.3.3 Opettaja itsearvioijana	18
3.3.5 Työyhteisö opettajan itsearvioinnin tukena	20
3.3.6 Oppilaat opettajan itsearvioinnin apuna	20
3.4 Reflektion merkitys oppijalle	21
3.5 Reflektio opettajankoulutuslaitoksessa	24
3.5.1 Harjoittelun ohjaus ja dialogisuus	28
3.5.2 Reflektiivinen päiväkirja	33
4 TUTKIMUKSEN METODI	36
4.1 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia	36
4.2 Käsitteet tutkimuksen kohteena	37
4.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet	37
4.4 Fenomenografia tutkimuksessamme	39
5 AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY	40

5.1 Tutkimukseen kohdejoukon valinta	40
5.2 Aineiston hankinta	40
5.3 Teemahaastattelu	41
5.4 Käsitekartta	43
5.5 Aineiston käsittely ja analysointi	44
6 TUTKIMUKSEN TULOKSET	45
6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden reflektio-käsite	45
6.2 Luokanopettajaopiskelijoiden reflektio käytännössä	48
6.2.1 Reflektion merkitys opettajalle	50
6.2.2 Reflektion merkitys oppijalle	52
6.3 Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen reflektion opetuksesta	53
7 LUOTETTAVUUS	57
7.1 Tutkimuksen reliabiliteetti	57
7.2 Tutkimuksen validiteetti	57
8 POHDINTA	59
8.1 Reflektion käsitteen selventäminen opiskelijoille	59
8.2 Opiskelijoiden reflektiivisyyden tasot	60
8.3 Reflektointi käytännössä	61
8.4 Jyväskylän Okl:n anti reflektiivisyyteen kasvamisessa	62
8.5 Jatkotutkimushaasteet	63
LÄHTEET	64
LIITEET	70
Liite 1: Haastattelukysymykset	70
Liitteet 2: Käsitekartat a-f	71
Liite 3: Kooste esitutkimuksen käsitekartoista	77

1 JOHDANTO

Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen yhtenä tavoitteena on kouluttaa reflektiivisiä opettajia. Jyväskylän yliopiston Okl:ssa reflektiota toteutetaan vuorovaikutuksen avulla dialogisessa ohjaussuhteessa, joka on koulutettavan ja kouluttajan välistä tasavertaista ymmärtämistä. Pyrkimyksenä on kouluttaa omaa työtään tutkivia opettajia. (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 1997-1999, 110-111.) Tutkimuksen taustalla olivat tutkijoiden omat kokemukset Jyväskylän Okl:n reflektio-ilmapiiristä. Halusimme tutkia, miten yliopiston tavoite on toteutunut ja kuinka opiskelijat ovat sisäistäneet reflektion käsitteen. Lisäksi pyrimme selvittämään, millaisia käytännön keinoja opiskelijat saavat reflektion toteuttamiseen luokanopettajakoulutuksesta.

Reflektiivisyys mielletään opetustyössä yleensä opettajaan ja hänen itsearviointiinsa, mutta välillisesti se vaikuttaa myös oppilaaseen. Reflektioiva opettaja kasvattaa hyvin itseänsä arvioivia ja toimintaansa oikein suuntaavia oppilaita. Varmasti opettajat ovat reflektoineet aina, tiedostamattaankin, mutta nykysuuntauksena on saada opettaja ajattelemaan opetustaan yhä tietoisemmin. Reflektion tarkoituksena on myös kyetä kohentamaan ajattelun ja itsetiedostamisen tasoa. Reflektion käsite on tosin moniselitteinen ja reflektiota voidaan lähestyä monella tavalla. Usein reflektio mielletään varsin laajaksi henkiseksi toiminnaksi ja muutosprosessiksi, mutta se voi olla melko suppeakin opetuskäytäntöön liittyvä toiminto (Bengtsson 1995, 29).

Tutkimuksemme taustassa pyrimme selvittämään reflektiota mahdollisimman monesta eri näkökulmasta. Totesimme, että käsite on erittäin laaja ja jouduimme rajaamaan joitakin aihepiirejä, jotta tutkimuksen taustasta ei tulisi itsetarkoitusta. Valitsimme painotusalueet tutkimuksessa esiintyvien lähtökohtien mukaan.

Tutkimusjoukkona oli kuusi luokanopettajaopiskelijaa Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuslinjalta. Valitsimme tutkimusmetodiksemme fenomenografisen tutkimusotteen, koska tarkoituksenamme oli tutkia luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä reflektiosta. Tutkimusmenetelmänä oli teemahaastattelu ja käsittekartta aiheesta reflektio.

Olemme havainneet opiskelijoiden kiinnostuksen reflektioon opettajankoulutuslaitoksessa ja opiskelijoiden halun kehittää reflektiivisyyteen ohjaamista. Haastatteluissa opiskelijoilla oli mahdollisuus esittää parannusehdotuksiaan Okl:n reflektiivisyyteen ohjaamisesta. Esittelemme opiskelijoiden ehdotuksia työssämme.

2 TUTKIMUSONGELMAT

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on kuvata Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden käsityksiä reflektiivisyydestä sekä sen toteuttamisesta. Lähtökohtana on opiskelijoiden koulutuksen aikana saama opetus reflektiosta (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 1997-1999, 110-111). Perusteita etsitään kasvatustieteelliseltä pohjalta. Ojanen (1996, 51) sanoo reflektion olevan opettajan ammatillisen kasvun pääelementti. Toisaalta tutkimuksen lähtökohtana ovat opiskelijoiden henkilökohtaiset käsitykset, asenteet ja arvostukset sekä elämänikäisen opettajaksi kasvun sisäistäminen.

Tutkimusongelmana on etsiä vastausta kysymyksiin:

Miten Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ymmärtävät reflektion käsitteen ja miten he käytännössä toteuttavat reflektiota?

Millaisena opiskelijat kokevat Okl:n reflektiivisyyteen ohjaamisen?

3 REFLEKTIOLLA OPETTAJUUTTA KEHITTÄMÄÄN

3.1 Reflektiolla kypsyyteen ja oppimiseen

Sana *reflektio* viittaa heijastumiseen, takaisin palautumiseen. Bengtsson (1995, 28) viittaa sanan alkuperään kreikkalaisen mytologian Narcissus-taruun, jossa nuorukainen näkee kuvansa heijastuvan veden pinnasta. Käytännössä opettajan työssä reflektio merkitsee sitä, että opettaja on vuorovaikutuksessa oppilaittensa kanssa. Aina kun hän antaa opetusta, hän joutuu arvioimaan opetustaan ja muuttamaan toimintaansa tavoitteiden saavuttamiseksi. Mitä paremmin opettaja osaa reflektoida, sitä parempi on kasvatus- ja oppimistulos. Opettaja käyttää siis reflektiota opettamisen välineenä. Ojanen kuvaa reflektiota dynaamiseksi tavaksi toimia. Se viittaa opettajan kypsyyteen ja itsenäisyyteen: opettaja ei ole passiivinen tiedon soveltaja. Reflektiivinen opettaja luottaa omaan asiantuntemukseensa eikä tarvitse ulkoisia auktoriteetteja tuekseen. (Ojanen 1996, 51-52.)

Bengtsson (1995, 25) esittelee myös reflektiivisen opettajan kypsyyttä ja riippumattomuutta. Opettaja pystyy ottamaan huomioon opetuksessaan poliittiset, sosiaaliset, historialliset ja muut ideologiat täysin vapaasti, mutta kuitenkin kantaa täyden vastuun opetuksestaan.

Dewey esitti vuonna 1904 pohdinnoissaan, että olisi kehitettävä reflektiivistä ajattelua ja opetuskäytäntöä, joka sallisi opettajan itsenäisyyden niin, että hän ei olisi sidoksissa toisten ohjeisiin tai perinteeseen. Rutiininomainen tai impulsiivinen opetus voidaan välttää ajattelun avulla, suunnittelemalla opetusta ennalta ja asettamalla tavoitteita toiminnalle (Miettinen 1990, 145). Deweyn mukaan tarvitaan oikeanlaista asennoitumista ja tietynlaisia luonteenpiirteitä, kuten ennakkoluulottomuutta, kokosydämisyyttä ja vas-

tuullisuutta. Vastuullisuus taas edellyttää toiminnan seurauksien kokemista merkityksellisenä. (Törmä 1996, 76.)

Reflektiivisyys liitetään varsin läheisesti uuteen oppimis- ja tiedonkäsitykseen. Schön (1987, 3-7) liittää reflektiivisen opettajankoulutuksen opiskelijoiden tiedon laajenemiseen ja syvenemiseen sekä oman arvoperustan pohjimiseen. Reflektio on myös kykyä kokonaisvaltaisuuteen, tieteellisen ja henkilökohtaisen tiedon yhdistämiseen ja itseohjautuvuuteen (Ojanen 1996, 51). On tietysti tärkeää, että opettajankoulutuksessa hankitaan reflektiivisiä taitoja, mutta vielä tärkeämpää olisi, että taidot siirtyisivät kentälle ja opetustilanteeseen. Kaikista ihanteellisinta olisi, jos reflektiiviset taidot saataisiin siirrettyksi vielä oppilaillekin. Törmän kirjassa, jossa esitellään Deweyn ajattelua, nähdään reflektiivisyys kasvatuksen keskeisenä päämääränä ja ideaalina, myös kasvatettavan ajattelussa (Törmä 1996, 94). Koululaitostamme on kritisoitu sirpaletiedon jakamisesta ja siitä, ettei oppilaita totuteta kysymään tiedon perusteita tai arvioimaan tietoa kriittisesti. Myös abstraktit käsitteet saattavat jäädä epämääräisiksi (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1990, 187). Voikin täysin yhtyä Calderheadin (1989) esitykseen, että reflektio-käsite muutettaisiin iskulauseesta työhypoteesiksi. Calderhead vaatii empiiristä tutkimusta siitä, miten opitaan opettamaan (Ojanen 1996, 52).

Seuraavalla sivulla esitellään eri reflektion tutkijoiden käsityksiä reflektios-
ta (taulukko 1). Taulukosta voi havaita, että reflektion käsite on määriteltävissä hyvin eri tavalla. Se voi olla varsin pragmaattista opetustilanteiden pohdintaa, henkistä ja psykologista kehittymistä tai eettisyyden tiedostamista.

TAULUKKO 1. Eräiden tutkijoiden käsityksiä reflektiosta (Ojanen 1996, 55)

Dewey, J. (1933)

Reflektioon perustuva teko eroaa sokeasta toiminnasta. Se on omakohtaista kokemusten intellektuaalisointia. Se sisältää hämmennystä, epäilyä, huolellista tutkimista, vastuun ottamista toiminnan seuraamuksista. Deweyn neuvo: kouluttakaa ajattelevia, ei vain rutiiniltaan taitavia tekniikkoja.

Schön, D. (1983, 1987)

Vuorovaikutus käytännön tilanteessa, reflektio toiminnassa - ei toiminnassa reflektiot. Reflektion perustuu työntekijän arvojärjestelmään (arvot, arvostukset, tiedot, praktiikka; se on omaksumisen ja itsetiedostuksen väline).

Kolb, D. (1984)

Kokemus näyttelee keskeistä roolia oppimisessa. Reflektion avulla kokemus "käännetään" oppimiseksi.

Noddings, N. (1984)

Reflektiivinen opetusohjelma perustuu hoivaetiikkaan (caring).

Shulman, L. (1986)

Praktiikan viisaus: normit, arvot, ideologinen ja filosofinen sitoutuminen oikeuteen ja kohtuuteen.

Carr, W. & Kemmis, S. (1986)

Laajempi syiden ja seurausten tiedostaminen.

Zeichner, K. & Liston, D. (1987)

Pragmaattinen ja eklektinen lähestymistapa. Kyky analysoida praktiikkaa, tulla tietoiseksi olettamuksista ja ohjata omaa professionaalista kasvua. Reflektiivinen toiminta rutiinin sijasta, jossa ulkoiset auktoriteetit keskeisiä.

Valli, L. (1987, 1990)

Syvä viittaus reflektiiviseen opettamiseen, joka on moraalinen, mutta myös analyttinen yrittäminen.

3.2 Erilaisia näkökulmia reflektioon

Reflektio-käsite liitetään yleensä korkeampien henkisten toimintojen prosessointiin. On tärkeää kuitenkin erottaa itsereflektio ja yleensä reflektio. Itsereflektiossa ihminen reflektoi itseään, toisin kuin reflektiossa, jossa reflektoidaan objektia (Ojanen 1995, 54). Boud, Keogh ja Walker (1985) katsovat, että yksilö pyrkii reflektoidessaan selvittämään älyllisiä ja affektiivisiä kokemuksiaan uudella ymmärtämisellä ja arviointinsa muuttamisella. Johtopäätösten, yleistysten ja analogioiden sekä erottelujen ja arviointien tekeminen kuuluvat reflektiiviseen ajatteluun, samoin tunnistaminen, muistaminen ja ongelmanratkaisu. Samoin on tiedostamattomien uskomusten laita tulkinnassa, analyysissä, suorittamisessa, keskusteluissa ja arvioinnissa. Dewey (1903) käsitti reflektion omien uskomusten perusteiden arviointiksi ja niiden oletusten rationaaliseksi tutkimiseksi, joilla olemme perustelleet uskomuksemme (Mezirov 1990, 21).

Reflektointi auttaa aiheen analysoinnissa, suunnittelussa ja tavoitteiden asettamisessa. Kyseenalaistaminen ja muuntautumiskyky voi johtaa ajattelussa jopa täyskäännökseen. Stanfordin opettajakoulutusohjelman johtajan, reflektion evaluaation tutkijan Vicky La Boskeyn mukaan kriittisyyden lisäksi reflektointikykyyn liitetään myös vastakkaisia piirteitä. Näitä pehmeitä arvoja ovat mm. avomielisyys, introspektio (kyky nähdä asioita eri näkökulmista) ja pedagoginen sensitiivisyys eli kyky arvioida tekojen vaikutusta yksityiseen lapseen. (Ojanen 1996, 53.)

Mezirov erittelee harkitsevaa ja reflektioivaa toimintaa. Kaikki inhimillinen toiminta on harkitsevaa. Reflektio edellyttää pysähtymistä ja uudelleen arviointia kysymällä, mitä teen väärin. Kyseessä voi olla joko parhaan toiminnan valinta eli kriittinen reflektio tai jälkepäin tehty uudelleenarviointi eli jälkireflektio (Mezirov 1990, 22-23).

Oppimisen kannalta tärkeää on, mitä reflektion tasoa käytetään. Kemmis (1985, 142-145) erottaa reflektion kolme tasoa, jotka ovat peräisin Habermasin (1972) ajattelusta:

1. tekninen (technical)
2. tulkinnallinen (practical)
3. kriittinen (critical)

Teknisellä tasolla asioita ei kyseenalaisteta, ne hyväksytään selviöinä. Meillä oleva toiminta on tarkastelun kohteena. Tulkinnallisella tasolla kokemuksen luonnetta arvioidaan ja pohditaan perusteluja valinnoille. Opettajuutta pohditaan laajemmin kasvatustieteiden ja ihmiskäsityksen pohjalta sekä käsitystä työstä arvioidaan. Kriittisellä tasolla arvopäämääriä kasvatuksesta ja koulutuksesta pohditaan yhteiskunnallisesti ja maailmanlaajuisesti. (Suojanen 1994, 137.)

Reflektiota voi myös tarkastella eri aikaan tapahtuvana toimintana. Bengtsson (1995) kuvaa ennen toimintaa tapahtuvan reflektoinnin, toiminnan jälkeisen reflektoinnin ja toiminnan aikana tapahtuvan reflektoinnin, jolloin opettaja voi keskeyttää toiminnan ja ajatella, kun ongelmia nousee esiin (Bengtsson 1995, 32).

Boud, Keogh ja Walker (1985, 36) ovat Kolbin mallin mukaisesti kehittäneet kokemuksellisen oppimisen kautta kolmiportaisen reflektiivisen mallin oppimistuloksesta:

1. Kokemuksen mieleenpalauttaminen, jossa tärkeimmät asiat kootaan ja kerrataan esim. toiselle osallistujalle.
2. Tunteiden huomioonottaminen; myönteisten hyödyntäminen ja kielteisten poistaminen.
3. Kokemuksen uudelleenarviointi, jolloin uusi tieto liitetään oppijan tietorakenteeseen, mikäli kaksi edellistä vaihetta on toteutunut.

Reflektio voidaan määritellä Vallin (1990) mukaan psykologiseksi ja sosiologiseksi ajatteluksi. Ensin mainittu on opetuksen laatuun kohdistuvaa ja jälkimmäinen sisältöön kohdistuvaa ajattelua (Ojanen 1996, 53). Ojanen on hyvin niukasti kuvannut em. käsitteitä, mutta voidaan ymmärtää, että ensin mainitussa ovat kyseessä esimerkiksi opetusmetodin valintaan liittyvät seikat ja jälkimmäisessä tarkastellaan vaikkapa sisällön painotusalueita, esimerkiksi karsitaanko jotain pois. Shulman (1987) erottaa opettajan reflektiossa kaksi erilaista osaa: itsensä opettajan kokema prosessi ja opettajan ajatusten, ideoiden ja opetuksen realiteettiin liittyvä reflektio (Ojanen 1996, 53). Shulmanin reflektio-käsite pyrkii laajentumaan konkreettisesta opetustilanteesta opettajan tietoisuuteen saakka, kun taas Valli pysyttelee varsin lähellä opetustilannetta. Reflektiota voi siis lähestyä varsin monenlaisella tavalla.

Reflektiota voidaan ajatella henkisenä kasvuna ja itsetiedostuksen kykynä Rauhalan, Heideggerin ja Giddensin mukaan. Reflektio on kykyä tarkastella olemassaoloaan yksilönä sekä suhteessa muuhun maailmaan. Itsereflektio on Giddensin mukaan "elämäntarinan järjestäminen itse". Heideggerin mielestä taas reflektiivisyys on huolehtimista muista maailmassa olevista ihmisolennoista. Reflektiiviinen oppija on eettisesti tiedostava, täysvastuullinen ihminen, joka tiedostaa eettiset velvoitteensa ja noudattaa niitä. (Lehtovaara 1996, 91-92.)

Koska reflektion käsite on monimuotoinen, pelkää Tirri (1993, 19-24) opettajankoulutuslaitoksen reflektiivisyyteen ohjauksen jäävän opiskelijoille epäselväksi. Reflektio saattaa jäädä tavoitteeksi opettajankoulutuksen opetussuunnitelmaan ilman, että opiskelijat tietävät, mitä heidän tulisi reflektoida. Tirri jatkaa edelleen reflektion moninaisuuden esille tuomista erilaisista näkökulmista. Opettajan tulisi olla akateemisilta taidoiltaan korkeatasoinen ja pedagogisesti ajatteleva ihminen, joka omaa paljon tietoa opetettavasta aineesta sekä hallitsee riittävästi tietämystä opettamisesta ja

oppimisesta. Suomessa opettajankoulutus on perinteisesti hyvin akateemisesti painottunutta, toisin kuin Yhdysvalloissa, jossa opettajankoulutuksella on akateemisesti matala status. Suomessa yhtenä opettajankoulutuksen tavoitteena on ollut tieteellisesti ajatteleva, akateemisten taitojen ammattilainen, joka pystyy tekemään päätöksiä sisällöstä ja tavoitteista ammattitaitoisesti.

Opettajan persoonallinen kasvu opettajan kehityksen tavoitteeksi on asetettu Koskenniemen perinteeseen nojaten. Opettajalla on selvä käsitys kehityspsykologiasta ja lapsen kehityksestä, opettajalta itseltään edellytetään riittävää psyykkistä kypsyttä. Toisaalta opettaja nähdään autonomisena oman opetuksensa kehittäjänä, joka kykenee ammatillisen kasvunsa myötä itsenäisiin ratkaisuihin. (Tirri 1993, 25-27.)

Opettajan reflektiota voidaan suunnata myös sosiaaliseen toimintaan, jolloin tavoitteena on demokraattisempi monikulttuurinen koulu. Reflektiolla pyritään luomaan kouluun tasavertainen työyhteisö, jossa ilmapiiriin, koulun rakenteeseen ja opetussuunnitelmaan vaikutetaan. Toisaalta opettaja on ympäristöönsä orientoitunut reflektiivinen tutkijaopettaja, joka ottaa huomioon opetusilmapiirin kontekstuaalisuuden ja analysoi jatkuvasti omaa opetustaan. (Tirri 1993, 29-32.) Zeichner (1987) näkee tällaisen reflektiivisyyden ihanteellisena opettajalle, jos hän on avoin ja vastuullinen ja jos hänellä on vielä tarpeeksi taitoa analysoida opetustaan (Zeichner & Liston 1987).

Opettajan tehokkuusajattelu on peräisin behavioristisesta oppimiskäsityksestä, jossa opettaja siirtää suoraan tietoa oppijalle. Tavoitteiden asettaminen lisää opettajan tehokkuutta ja lisää varmasti teknistä opetustaitoa, mutta opettajasta tulee passiivinen tiedon vastaanottaja ja siirtäjä, eikä hänestä kehity ammatillisesti autonomista päätöksentekijää. (Tirri 1993, 32-35.)

2.3 Opettajan reflektio käytännössä

Selvästi opettajankoulutuslaitos haluaa opiskelijoikseen reflektointitaitoisia opiskelijoita, jotta reflektointi saataisiin juurrutetuksi suomalaiseen kouluun. Ei kuitenkaan riitä, että reflektointitaitoja käytetään vain opiskeluaikana, vaan niiden tulisi olla käytössä koko ammatissa toimimisen ajan. Ojanen (1996) erottaa reflektiokyvyn ja reflektiivisen praktiikan toisistaan. Reflektiivinen praktiikka näyttää olevan mielentila paremminkin kuin sarja toimintoja. Se on myös keino, jolla voi kehittää suurempaa itsetietoisuutta. Hankaluutena on praktiikan subjektiivisuus, joka on osittain tiedostamaton, eikä sitä voi opettaa tai määritellä toiselle. Reflektiokyky, joka on haluttu ammatillisen kehittymisen muoto, on puolestaan teoreettisempi käsite, mikä ei riittävästi määrittele käsitteiden ja ilmiöiden sekä ideaalisen ajattelun kyseenalaistamista ja arviointitekniikkojen tarkoituksenmukaisuutta. (Ojanen 1996, 52.)

Vaikka reflektointia voi harjoittaa käytännön opetustilanteissa, on tarjolla myös tutkimusta ja erilaisia itsensä arvioimisen ja opetuksen kehittämisen metodeja. Kohonen ja Leppilampi (1994) esittelevät kolmeksi kasvatustoiminnan kehitysmuodoksi kasvatus- ja opetuskäytäntöjen parantamisen, käytäntöjen syvällisemmän ymmärtämisen ja toimimisen opetustilanteita parantavasti. Heidän tutkimuksensa edustaa toimintatutkimusta, joka tehdään normaalissa luokassa. Opettaja on siinä itse mukana keskeisenä suorittajana. Tarkoituksena on hankkia tietoa, joka ei ole opetuksesta ja opettajasta erillään, vaan opetuksen ja oppimisen avulla saatavaa tietoa. Opettaja hankkii samalla itselleen välineitä työnsä kehittämiseen, toisaalta omasta ja toisaalta oppijoiden osaamisen tasosta. Ajatuksena on tutkivan opettajan kaksoisrooli. Hän on samanaikaisesti oppimisprosessin ohjaaja ja sitä havainnoiva tutkija.

3.3.1 Toimintatutkimuksen avulla reflektiota kehittämään

Toteutusmuotoina Kohonen ja Leppilampi esittelevät toimintatutkimuksen tutkivana opetuksena, pedagogisena kehittämishankkeena ja kollegiaalisena yhteistyönä. Tutkivassa opetuksessa opettaja tarkkailee oman opetuksensa vaikutusta oppimiseen ja toisaalta opettaja siirtyy välillä tarkkailijan rooliin seuraten oppijoiden työskentelyä, jolloin opettaja voi itsekin oppia oppimisesta ja oppijoista. Toimintatutkimus pedagogisena hankkeena voidaan myös toteuttaa omassa luokassa tai koulussa. Tämä tutkimustyyppi etenee suunniteltuna kokeiluna, jolla on peräkkäiset vaiheet: pohdinta ja ongelman tunnistaminen, ongelmaa selventävään kirjallisuuteen tutustuminen, toimitasuunnitelman laatiminen, suunnitelman toteutus, havainnointi ja empiirisen aineiston kerääminen, havainnointiaineiston jäsentäminen, pohdinta ja raportointi sekä mahdollisen alkuperäissuunnitelman muuttaminen tai toisen ongelma-alueen paikantaminen. Tutkimusaineiston kokoamistekniikoina Kohonen ja Leppilampi mainitsevat ulkopuolisen tarkkailijan havainnoinnin, äänityksen ja kuvanauhoituksen, vapaamuotoiset havainnointimuistiinpanot, eri osapuolten haastattelut, päiväkirjat ja introspektion. Kollegiaalisena yhteistyönä tehty toimintatutkimus voidaan tehdä tiimityönä tai yksin suoritettavana opetustilanteena. Tutkimuksen perusluonteeseen kuuluu kuitenkin yhteinen pohdinta, ammattikirjallisuuden opiskelu, toiminnan suunnittelu ja kokemusten pohtiminen. (Kohonen & Leppilampi 1994, 128-136.)

3.3.2 Triangulaatio reflektion apuna

Omaa opetustaan voi tutkia triangulaatiolla, joka tarkoittaa kahden tai useammin metodin käyttöä samanaikaisesti ja niiden tulosten vertailua. Näin opetuksestaan voi saada luotettavamman käsityksen. Alexandersson esittelee tutkimusmallin, jossa oli käytetty videokuvausta, sanallista arviota

tietystä ilmiöstä tai tapahtumasta sisältöanalyysin perusteella sekä laadullista sisällönanalyysia, jossa opettajat vastasivat tiettyihin, ennalta määrättyihin kysymyksiin (Alexandersson 1995, 9-10). Esimerkiksi voisi käyttää videokuvausta, oppilaiden haastattelua tai kyselylomaketta ja pedagogisten päiväkirjojen kirjoittamista.

3.3.3 Opettaja itsearvioijana

Itsearviointi liittyy läheisesti reflektion käsitteeseen, ja ne ovat osittain päällekkäisiä. Itsearviointiin liittyy tiedon systemaattista keräämistä ja työn konkreettiseen näkökulmaan lähestymistä. Reflektio on paremminkin sisäisen ajatusmaailman tarkastelua ja ajattelun muuttamiseen tähtäävää toimintaa. Haapasalon mukaan opetuksen arvioinnin tulisi sisältää opetusprosessia koskevan tiedon keräämistä ja analysointia, analyysiin pohjautuvan oman opetustaidon kehittymisen ja opetuksen laadun paranemista ammattitaidon kehittymisen myötä (Haapasalo 1997, 301). Haapasalo lähestyy selvästi opettajan itsearviota vain opetuksen laadun ja ammattitaidon paranemisen näkökulmasta.

Opettajan itsearviointia voidaan lähestyä toisestakin näkökulmasta. Opettajan henkiset voimavarat, itsetunto, itsensä hyväksyminen, vapaus ja sosiaaliset taidot ovat tärkein itsearvioinnin kohde. Opettajan tulisi asettua sosiaalisissa tilanteissa ikään kuin ulkopuolisen rooliin ja miettiä, kuinka voisi suhtautua positiivisemmin ja rakentavammin ympärillä olevaan yhteisöön. Koppinen, Korpinen ja Pollari (1994) viittaavat täydellisen opettajan odotuksiin. Terveen itserakkauden lisäksi opettajan olisi tunnistettava myös pimeät puolet itsessään, jotta hän ei heijastaisi varjoansa arvioidessaan oppilaitaan. Omien vahvuuksien löytäminen olisi tärkeää, jotta voisi kehittää itseään ja helpommin nähdä oppilaidensa kehitysmahdollisuudet. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 94-99.)

Kohosen ja Leppilammen (1994) mukaan opettajan suorittaman oppimisprosessin arvioinnin tavoitteena on opettajan oma kasvatustilfilosofia, johon kuuluvat kasvatusta, oppimista ja opetusta koskevat arvot sekä uskomukset ja käsitykset. Omakohtaisen tietoisuuden lisääminen ja uskomusten ja oletusten kriittinen tarkastelu tieteelliseltä pohjalta yhdessä kokemuksen kanssa merkitsevät syvällisempää työhön sitoutumista. Itsetuntemus tuo mukanaan oman työn ja persoonan tietoisin hallinnan. Yhdysvaltalainen järjestö National Board for Professional Teaching Standards on kehittänyt opettajien ammatillista kehittymistä suosituksilla, materiaaleilla ja todistusten menetelmillä. Tavoitteena on kehittää ja kannustaa opettajien ammatillista kasvua sekä pyrkimys saada opettajan ammattikuva julkisuudessa ammattitaitoa vaativaksi professioksi. Opettajalla on mahdollisuus hankkia kaksiosainen todistus ammattipätevyydestä portfolioarviointina, johon kuuluvat omassa koulussa suoritettava ammatillinen kehittyminen, oman työn dokumentointi, oppilastyöt sekä opetuksen dokumentointi ja arviointikeskuksessa suoritettava osa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 191-193.)

Heinonen ja Viljanen (1980) esittävät kriittistä opettajan itsearviointia. Itsetuntemuksen periaatteena pitäisi olla, ettei yksilöllisiä puutteita saisi torjua, vaan kaikki puutteet analysoidaan ja paljastetaan. Heidän mielestään opettajan kohdistuvaa evaluaatiota on täydennettävä vierasarvioinnilla. (Heinonen & Viljanen 1980, 55-56.) Tämä vaatimus on varmasti aiheellinen, mutta aina tulisi muistaa inhimilliset tekijät. Arviointiprosessiin ryhtyminen ja etenkin puutteiden tiedostaminen voi olla opettajalle raskasta ja itsetuntoa koettelevaa. Ennen vierasarviointia olisi hyvä kehittää itsearviointitaitoja, että pystyisi realistisemmin ottamaan vierasarvioinnin palautetta vastaan.

3.3.5 Työyhteisö opettajan itsearvioinnin tukena

Kollegiaalisen arvioinnin vähyyteen on varmasti monia syitä, kuten ajan ja asiantuntemuksen puute. Heinonen ja Viljanen mainitsevat, että myös arvostelun kohteena oleminen koetaan epämiellyttäväksi ja työtoverin arvioimisesta pidättäytytään. Opetusharjoitteluluokat ovatkin ovat lähes ainoa paikka, jossa opetusta arvioi toinen opettaja. (Heinonen & Viljanen 1980, 58.)

Yksilöllinen arviointi ei aina riitä, vaan tarvitaan kokemusten vaihtoa ja arviointia muilta kollegoilta, joilla ei ole liian henkilökohtaista suhdetta arvioitavaan ilmiöön. Jokinen (1993) mainitsee erään keskikokoisen koulun opettajat, jotka kokoontuvat kerran viikossa suunnittelemaan ja arvioimaan omaa työtään sekä seuraavaa viikkoa. Mielenpitoita vaihdetaan onnistumisista ja epäonnistumisista. Toiminta on myös ennalta ehkäisevää ja muita opettajia voidaan konsultoida, jolloin huonoiksi todetut ideat voidaan hylätä tai parantaa niitä. (Jokinen 1993, 216-217.)

Hopkins (1989) on todennut, että keskustelut ammattitovereiden kanssa, pyrkimykset yhteisesti hyväksytyihin standardeihin, vastavuoroinen luokkatyöskentelyn seuranta sekä tutkimustulosten ja asiantuntijoiden hyödyntäminen tukevat opettajan ammatillista kasvua ja opettavat myös itsearviointia, joskin se vaatii opettajalta ammatillista harkintakykyä ja rohkeutta. (Kohonen & Leppilampi 1994, 156.)

3.3.6 Oppilaat opettajan itsearvioinnin apuna

Oppilaat arvioivat aina opettajaa ja opetusta tavalla tai toisella. Vaikeutena on saada nämä arviot opettajan tietoon. Lapsilta saattavat puuttua realistiset, etenkin oppimisprosessiin liittyvät arviointitaidot, koska he eivät vielä

itsekkään tunnista oikeanlaista oppimisstrategiaa. Toisaalta lapset saattavat olla arkoja kritisoimaan opettajan henkilökohtaisia ominaisuuksia silmätiukuksi joutumisen pelossa. Myös opettajan rooli arvioijana ja oppimista odottavana henkilönä voi olla heikosti motivoituneille oppilaille jopa vastenmielistä.

Jotkut opettajat ovat kehittäneet oppilaita varten arviointilomakkeita, joilla arvioidaan omaa toimintaa ja tuotoksia sekä opettajan toimintaa. Arvioinnin jälkeinen keskustelu auttaa myös opettajaa ymmärtämään toimintaansa. Arvioijan on tärkeää esittää perustelu näkemyksestään, mihin jo ala-asteikäiset lapset kykenevät. (Jokinen 1993, 218.)

Opettaja ja oppija voivat olla myös prosessin yhteisarvioijia. Arvioinnin kohteena voivat olla prosessin sisältö, ja se miten prosessissa työskenneltiin, millaisia olivat affektiiviset oppimiskokemukset ja miten työskennellään jatkossa. Yhteinen pohtiminen jonkun suuremman opintokokonaisuuden jälkeen auttaa saamaan pedagogista tietoa sekä antaa mahdollisuuden diagnosoida oppilaita. Oppijoille se tuo myös vastuuntuntoa oppimisestaan. (Kohonen & Leppilampi 1994, 186.)

3.4 Reflektion merkitys oppijalle

Reflektiivinen opettaja siirtää omaa reflektiotaitoaan oppilailleen. Ojanen esittelee Noddingsin (1984) käsityksiä, miten tämä ilmenee luokkahuonekäyttäytymisessä. Ensinnäkin huolehtimisena (caring), jolloin opettaja on eettisesti sitoutunut oppilaan syvällisempään ymmärtämiseen. Toiseksi opettaja sisäistää konstruktivistisen oppimisteorian. Kolmanneksi oppimisessa käytetään taiteellista probleemiratkaisua. Reflektiiviseksi kehittyminen edellyttää tiedostetun opetussuunnitelman kehittämistä. (Ojanen 1996, 55-56.)

Opettajan reflektointitaitojen erilaisia määritelmiä on tarjolla kirjallisuudessa runsaasti, mutta oppijan reflektointitaitojen arviointia ei juuri esitellä. Suojanen on eritellyt käsityön opetukseen kolme eri reflektiivisyyden tasoa. Alin taso on tekninen reflektointi, jonka tavoitteena on osaava käsityöntekijä. Tällä tasolla arvioidaan käsityötuotetta sekä siihen käytettävää tekniikkaa ja työtapoja. Keskimäinen on tulkinnallinen taso, jossa tarkastellaan taitavaa käsityöntekijää, hänen työtyytyväisyyttään ja esteettisiä elämyksiään. Tuote ymmärretään osaksi ympäristöä. Lisäksi tarkastellaan tekniikoita ja työtapoja sekä materiaaleja ja työvälineitä. Ylimällä tasolla on kriittinen reflektointi, jonka tavoitteena on ymmärtävä käsityöntekijä, joka tiedostaa taloudellisen, sosiaalisen, kulttuurisen, tuotannollisen, luonnonympäristön ja eettisen vaikutuksen, tuottajana ja kuluttajana. (Kääriäinen 1995, 84.) Mm. Suojasen reflektointitaitojen arviointia käytettiin käsityönopettajien valintakokeessa Helsingin yliopistossa 1994. Reflektointitaitoja arvioitiin annetun ennakkotehtävän perusteella, johon kuului käsityötuotteen toteuttamisen lisäksi kirjallinen tuotos omasta prosessista. Ennakkotehtävän pistemäärä ja reflektointitaidon tason määrittäminen olivat samansuuntaisia. Ennakkotehtävästä korkeimman pistemäärän saaneet olivat myös reflektointitasoltaan parhaimpia. (Kääriäinen 1995, 86-91.)

Itsearviointitaidot eivät kehity hetkessä, vaan niitä täytyy harjoitella alkuopetuksesta lähtien säännöllisesti. Itsearviointi yhdistetään kokemusten ja tunteiden mieleenpalautukseen. Henkilökohtaisia kokemuksia kirjataan kuluneesta päivästä tai edellisestä viikosta. Apuna voi olla valmis aihepiirien luettelo. Myös persoonallisuuden piirteitä voidaan arvioida. (Kääriäinen, Laaksonen & Wiegand 1997, 195.). Reflektiivistä ajattelua kannattaa kehittää kysymällä aina lapselta perusteluja valinnalleen. Reflektiivisestä itsearvioinnista ei voi puhua, jos valmiiksi täytettyyn lomakkeeseen voi vastata ilman perusteluja yhdellä sanalla tai rengastamalla perusteluitta oikea vastaus.

Jotta oppijassa syntyisi pysyviä kehitysvaikutuksia täytyy arvioinnin tarkoituksena olla jatkuva opetus- ja opiskeluprosessin kehittäminen. Itsearviointin tavoitteena on kolme perustehtävää: todeta oppijan oppimis- ja kasvu-prosessin eteneminen sekä ohjata sitä ja motivoida häntä sitoutumaan työskentelyynsä sekä ohjata ja suunnata asetettuihin tavoitteisiin. Oppija tulisi huomioida aktiivisena osallistujana, jolloin hän saa tyydytystä tietojen ja taitojen karttuessa ja kokee toiminnan tärkeäksi ja merkitykselliseksi. Hän saa osallistua suunniteluun ja tavoitteiden asettamiseen ja toimia tavoitteellisesti yhteistyössä ja vuorovaikutuksessa muiden kanssa. (Myller & Patrikainen 1993, 62-63.)

Oppijalle on tärkeää arvioida hänen omaa oppimistaan ja edistymistään oppimisprosessissa: mitä vahvoja ja heikkoja puolia hänellä on niin oppimis- kuin yhteistyötaidoissaankin (Kohonen & Leppilampi, 1994). Myös tavoitteiden edistymistä voidaan seurata itsearviointin avulla. Kognitiivisen tavoitealueen seurantaan voidaan käyttää lomakkeita, joihin merkitään tietyn ajanjakson tavoitteet ja sisällöt sekä arviointi edistymisestä. Itsearviointi lisää oppijan tietoisuutta oppimisesta ja mahdollistaa tietoisien kehittymisen. Yksin suoritettavan arvioinnin lisäksi voidaan käyttää pienryhmän tukea. Pelisäännöistä on hyvä keskustella koko luokan kanssa. Toisten formatiivisten kokeiden tarkastamista ja kommentoimista voidaan harjoittaa pienryhmissä. Myös omien arvosanojen arvioiminen ja ehdottaminen auttavat hahmottamaan realistista oppimistasoa. (Kohonen & Leppilampi 1994, 188-190.)

Portfolio on noussut nykyään yhdeksi uudeksi itsearviointimenetelmäksi. Sen käyttö arvioinnissa on saanut alkunsa yksittäisistä kouluista ja opettajista, jotka tavallaan loivat käytännöllisen teorian itsearviointiin. Hebertin (1992) ja Varvuksen (1990) mukaan itsearviointin tavoitteena on edistää oppilaan reflektiivistä ajattelua eli tietoisuutta omista kokemuksista, opis-

kelustrategioista, tuloksista ja arvostuksista, jotka ovat valintojen taustalla. (Linnakylä 1993, 70-73.) Linnakylän, Pollarin ja Takalan (1994) mielestä portfoliotoiminnalla oppilas pohtii töitensä, niiden onnistumista ja puutteita. Oppilas voi itse valita mieleisensä työt ja jättää haluamansa määrän töistä pois. Portfolio on hyvä keino auttaa oppilasta kehittämään itsekritiikin taitoja ja perustelemaan valintojaan. Tärkeää onkin esittää pohdintakysymyksiä valinnoista. Portfolioon voidaan liittää erilaisia arviointeja ja lausuntoja omasta työskentelystä. Mukana voivat olla myös opettajan töiden, opetusmenetelmien, kontrollitapojen yms. arvioinnit. Näin opettaja saa laaja-alaista tietoa oppilaan kokemuksista omasta opetuksesta ja opetuksen parannusehdotuksista, edellyttäen tietysti opettajalta kritiikin vastaanottokykyä. Portfolio voi toimia työnäytteenä, jota voidaan esitellä vanhemmille, luokkatovereille ja tuttaville tai vaikkapa koulua vaihdettaessa uudelle opettajalle. (Koppinen, Korpinen & Pollari 1994, 92-93.)

3.5 Reflektio opettajankoulutuslaitoksessa

Useissa opettajankoulutuslaitoksissa reflektio on nimetty yhdeksi oppimistavoitteeksi. Ainakin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitos pyrkii kouluttamaan reflektiivisiä taitoja hyväksikäyttäviä opettajia (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 1997-1999, 110-111). Samoin Turun opettajankoulutuslaitos painottaa toiminnassaan oppimaan oppimista, kriittistä tiedonkäsitystä ja itseohjautuvaa analyysiä ja arviointia. Opettajankoulutuslaitos on harjoittanut itsereflektiota etsimällä ongelma-kohtia ja henkilökuntaa on koulutettu muuttavaan ja oppivaan organisaatioon. (Heikkilä 1994, 163-165.)

Reflektiivisyyteen ohjaaminen näyttäisi olevan tehokkainta, jos siihen pystyttäisiin jo itse opettajankoulutuslaitoksen sisällä. Zeichner esittelee Arns-
tinen (1990), Noddingsin (1987) ja Richertin (1990) näkemyksiä siitä, mi-

ten opiskelijat tarvitsevat jo koulutuksen aikana reflektiiviä malleja koulutajiltaan. Näitä malleja tulisi saada käytännön sosiaalisissa tilanteissa. Tarvittaisiin lisää tutkimusta, jotta opettajankouluttajat ymmärtäisivät paremmin yksilöllisten ja sosiaalisten tekijöiden vaikutuksen reflektioon. Tutkimustiedon perusteella opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelmaa ja toimintaa voitaisiin jatkuvasti tarkistaa ajanmukaiseksi. Myös teoreettista tietoa tarvitaan opettajaksi opiskeleville, jotta he voisivat arvioida ja verrata omia reflektiokäsityksiään. Toisaalta Zeichner katsoo, että reflektio on varsin uusi tutkimusalue ja viimeisten vuosien aikana on menty paljon parempaan suuntaan reflektion kehittämisessä opettajankoulutuksessa. (Zeichner 1994, 21-22.)

Suomessakin ollaan siirtymässä behavioristisesta lähestymisestä kohti autonomista ja reflektiivistä opettajankoulusta. Vaikka pyrkimyksenä onkin reflektio ei se suoraan siirry välttämättä opettajankoulutuksen ohjelmaan ellei reflektion käsite ja sitoutuminen siihen ole sisäistetty. (Tirri 1993, 19.) Reflektion käsitteen epäselvyys saattaa aiheuttaa ongelmia opettajankoulutuksessa, jos oletetaan reflektion olevan ehdotonta autonomisuutta, koska opettajan työssä on rutiineja ja ohjaaja antaa palautetta opetuksessa ilmenneistä ongelmista. (Bengtsson 1995, 25-26.) Aloitteleva opettaja ei useinkaan pysty kovin autonomiseen strategiaan. Paremminkin hänellä on selviytyminen tärkeintä. Myöskin reflektio jää vähemmälle huomion kiinnittyessä perusopetustaitojen sekä oppilaiden ja opettajan vuorovaikutuksen ylläpitämiseen.

Tirri (1993) ei näe välttämättä behavioristista tehokasta perusopetusta ja reflektiivista autonomista opettajaa toisilleen vastakkaisina, vaan hänen mielestään opettaja voi olla samalla tehokas ja autonominen. Tutkimusuuntautunut (inquiry-oriented) opetus ja perusopetus saatetaan nähdä vastaikkaisina opetusmetelminä. Tutkimussuuntautuneessa opetuksessa oppilaille esitetään ongelma, jota he itse lähtevät tutkimaan, kun taas perusopetus on

opettajajohtoisempaa opettamista. Tutkimussuuntautunut opetus lisää opettajan opetustaitoa, mutta noviisiopettaja tarvitsee myös perusopetustaitoja. (Tirri 1993, 38-39.)

Schön (1987) kritisoi akateemisten kurssien ja käytännön suhdetta. Opetussuunnitelma on normatiivinen, ensin on teoriaosuus ja vasta sitten harjoitteluun käytännössä. Reflektiivinen käytäntö edellyttää tekemällä oppimista, jossa teoria kulkee käytännön kanssa yhdessä. Reflektiivinen oppiminen edellyttää intensiivistä jatkuvaa opiskelua, eikä muutaman kurssin jaksoa lukukaudessa. Reflektio vie myös aikaa. Ei voi odottaa että opiskelija pysyy refleктоimaan välittömästi. Ohjaavalla opettajalla täytyy olla riittävästi kokemusta. Ammattillisessa koulutuksessa pääpaino tulisi asettaa ohjaukseen, jossa ohjaajalla ja opiskelijalla on interaktiivinen suhde. Reflektiivisellä käytännöllä tulisi olla oma praktiikkansa, eikä vain reflektion sisällyttäminen projektiluontoisesti koulutukseen. Myös arvot ja normit pitäisi sisällyttää reflektiökäytänteisiin. (Schön 1987, 310-312.)

Oulun yliopiston Kajaanin opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajien poikkeuskoulutuksessa toteutettiin itsenäisen ajattelun diagnosointia opiskelijoiden pitämien pedagogisten päiväkirjojen ja päättöharjoittelun lopuksi kirjoitetulla itsearvioinnilla (Niskanen & Tornberg, 1995). Tavoitteeksi oli määritelty kriittinen, tutkiva ja arvioiva näkökulma sekä käytäntöjen monitasoinen pohdinta, reflektointi. Päiväkirjojen avulla tutkittiin opiskelijoiden reflektiivisen ajattelun sisältöä ja tasoja ja itsearvioinnin avulla tietoisuutta opettajaksi kasvamisessa. Reflektiivisyyttä tarkasteltiin Zeichnerin ja Listonin (1987, 157) moraalisten ammattitasojen käsitteillä:

1. oma asenne opettajuuteen, (moraalinen ammattilainen vai teknikko)
2. suhtautuminen opetussuunnitelmaan (reflektiivinen vai vastaanottavainen) ja epistemologiaan (praktinen ja teoreettinen vai pelkästään teoreettinen tieto tärkeää)

3. asenne toiminta-alueeseen (laaja vai kapea) ja toimintaympäristöön autoritaarisuuteen (tutkimusorientoitunut vai itseään korjaava vai hierarkkinen ja staattinen)
4. asennoituminen opettajaa kohtaan (onko hän moraalinen ja itsetutkimusta harjoittava vai tekninen ja staattinen ammattilainen).

Tutkimuksessa käytettiin Van Manenin (1977) määritelmää reflektiivisyydestä, joka nojaa Habermasin (1972) käsitteisiin kognitiivisista intresseistä. Ensimmäinen taso on rationaalis-tekninen (empiiris-analyttinen), jossa tavoitteiden saavuttaminen on tärkeintä. Tehokas kontrolli ja opettajan hallintatekniikat opetusprosessissa ja opetussuunnitelmassa mahdollistavat ennalta määrättyyn tavoitteeseen pääsemisen. Toisena tasona Van Manen pitää Verstehen-metodia, jossa käytännöllisiä asioita korostetaan vahvasti, mutta ongelmana on ennakkotaipumusten eksplikointi ja kirkastaminen. Kolmas taso on kriittisen reflektion emansipatorinen taso, jossa keskeisenä on ihanteellinen kommunikaatiotilanne. Kasvatuksen moraalisten ja eettisten arvojen diskurssi on demokraattista osallistujien kesken kommunikaatiotilanteessa.

Mainitussa tutkimuksessa pedagogisissa päiväkirjoissa olivat tarkastelun kohteena perustelut toimintajaksojen valinnoille, suunnittelukonteksti sekä suunnitelman reflektointi ja arviointi pidetyn tunnin jälkeen. Pedagogisen päiväkirjan (Journal) reflektion kohteena oli metakognitiivisen oppimisprosessin itsearviointi. Kirjoittajan onkin hallittava itsearviointi hyvin, jotta itsereflektio ja itsearviointi voisivat kohdata. Niskanen ja Tornberg käyttävät Berglundin (1988) mukaista erottelua erityyppisistä päiväkirjoista. Henkilökohtainen päiväkirja (Diary) käsittää kirjoittajan ajatuksia ja kokemuksia, joita ei ole tarkoitettu muiden luettavaksi. Luokan tapahtumia koskeva muistikirja (Class notebook) sisältää opetustapahtumien kuvauksia ja suunnittelua. Ne ovat luonteeltaan teknisiä. Poikkeuskoulutukseen osallistuneet opiskelijat tuottivat päiväkirjojen avulla oman näkökulman oppimisproses-

sista, minkä jälkeen he tekivät päiväkirjoistaan itsearvioinnin, jonka tarkastelun jälkeen oletettiin muuttuvan reflektioksi. Berglundin mukaan sekä tutkija että kirjoittaja voivat tehdä luotettavia tulkintoja, kunhan yhteisymmärrys saavutetaan. (Niskanen & Tornberg 1995, 51-59.)

3.5.1 Harjoittelun ohjaus ja dialogisuus

Opettajankoulutuksessa yhtenä opiskelijan kehittymisen ja reflektiivisyyteen ohjaamisen menetelmänä käytetään opetusharjoittelua ja siihen kuuluvaa ohjausta. Tyypillistä harjoittelussa on se, että opiskelija ensin havainnoi ohjaavan opettajan opetusta, jonka jälkeen harjoittelija itse alkaa opettaa ja ohjaava opettaja puolestaan havainnoi harjoittelijan opetusta, josta hän antaa välittömästi palautetta. Kyseessä on suora ohjaus. (Tirri 1993, 41.)

Epäsuorassa ohjaustilanteessa yksilö tai ryhmä keskustelee opetustilanteen ulkopuolella, yleensä jälkeenpäin, opetustuokiosta ja siinä ilmenneistä ongelmista jne. Epäsuorassa ohjaustilanteessa ei ole käytettävissä objektiivista tietoa opettajan käyttäytymisestä varsinaisessa opetustilanteessa. Suomessa käytetään usein epäsuoraa ohjausta, koska resurssit eivät riitä yksilölliseen ohjaukseen. (Tirri 1993, 41-42.)

Sava (1987) katsoo epäsuoran ohjauksen lisäävän opettajaksi opiskelevan itsensä ymmärtämistä persoonallisen kasvun kautta, mikä on välttämätöntä opettajaksi kasvamisessa. Tämän lisäksi tarvitaan suoraa ohjausta työssä ilmenevien ongelmien käsittelyyn sekä konkreettisia ehdotuksia käytettävistä metodeista. (Tirri 1993, 42).

Yhdeksi tulevaisuuden opettajan ammattillisen kasvun elementiksi esitetään suoraa ohjausta, jossa säännöllinen palaute on tärkeä. Perinteisesti opettajat ovat olleet haluttomia opetuksensa ulkopuoliseen havainnoitsi-

jaan. Opetusharjoittelu saattaa olla ainoa tilaisuus palautteen saantiin koko opettajan urana aikana. (Tirri 1993, 42-43.) Arvioiduksi tulemisen pelko saattaa olla perua aikaisemmin opetusharjoittelun arvosanajärjestelmästä, joka käytännössä ratkaisi opettajan arvostuksen työelämässä. Vain hyvän opetustaidon arvosanan saaneet olivat arvostettuja opettajien virkoihin. Epäonnistuminen päättöharjoittelussa saattoi uhata urakehitystä.

Ohjaustraditio on ollut opettajankoulutuslaitoksessa seminaariajoilta peräisin ja luonteeltaan teknistä tai teknis-rationaalista. Tekninen opetusharjoittelun ohjaus tarkoittaa sitä, että opettamisen taito on määriteltävissä validilla opettamisen teoriolla. Hyvän opettamisen taidot ovat siirrettävissä yksilöltä toiselle. Teknis-rationaalisessa ohjauksessa pyritään ulkokohtaisiin ohjein ja metodein siirtämään osataitoja, kuten esim. taulunkäyttöä, joka on konkretisointia ja havainnollistamista perusluokituksen mukaan. (Krokmors 1993, 49-50.)

Itseohjautuvaksi ja reflektiiviseksi ohjautumisen malli on peräisin Deweyn ajatuksista. Toiminta jaetaan kahteen tyyppiin: rutiininomaiseen ja reflektiiviseen. Opetusharjoittelijoita pyritään ohjaamaan reflektiiviseen toimintaan. Toiminnan perusteina tällöin ovat avoimuus, vastuuntunto ja aitous sekä toisaalta kyky havainnoida ja analysoida omaa opetustaan. Opetusteknisiä taitoja kehitetään laajemmassa yhteydessä reflektion avulla. Reflektiivisen ohjausprosessin aikana harjoitellaan perustelujen etsimistä, niiden painoarvon ja tärkeyden punnitsemista. Uutta tietoa syntyy kokemusperäisen, tiedostavan ja pohtivan toiminnan tuloksena. Ohjausprosessissa pyritään itsenäiseen opetustaitoon, jossa ajatteluprosessit olisivat jäsenyntyviä. Ohjauksen sisältönä ja tavoitteina on opiskelijan ajattelutaitojen kehittyminen, reflektiivinen toiminta sekä taito pohtia ja perustella opetuksellisia valintojaan laajemmassa arvokentässä. (Krokmors 1993, 50-51.) Zeichner ja Liston (1987) käyttävät "ajatteleva opettaja" ja "pedagogisesti ajatteleva opettaja" termejä reflektiivisen kehityksen ja toiminnan tuloksesta.

Krokforsin (1993, 54) perusajatuksena reflektiivisesta ohjauksesta on, että sekä ohjaaja että ohjattava oppivat ohjausprosessin aikana jotain uutta. Ohjausote vaatii suurta ammattitaitoa ja kykyä antaa ohjattavalle tieteenfilosofisia ja kasvatusteoreettisia ajattelun aineksia. Myös Karvinen (1993, 22) viittaa ohjaajan kyvykkyyteen reflektoida, tiedostaa itseään ja oppimiskäsitustään. Ohjaajalta tarvitaan myös kykyä ymmärtää ohjattavaansa sekä hänen innovatiivista orientaatiotaan.

Karvinen (1993) esittelee Middlemanin ja Rhodesin (1985) neljä erilaista ohjaajan tehtävään orientoitumismallia: 1. tehtävän ja työn toteutus, 2. ohjattavan oma tietoisuus, 3. vuorovaikutuksellisesti, ohjattavaan suhteessa itseensä ja ympäristöönsä sekä 4. toiminnan kokonaisuus, kontekstuaalisuus. Pelkästään tieto- tai taitoalueiden luetteleminen ei riitä ohjaalle asetuiksi vaatimuksiksi. Opetuksessa ja opettajakoulutuksessa ohjaus on ymmärretty tehtäväkeskeisesti ja tarvitaan asiantuntijuutta muovaavien tekijöiden kriittistä arviointia. (Karvinen 1993, 22-23, 37.)

Useassa opettajankoulutuslaitoksessa ohjaussuhteen dialogisuus on kirjattu opetussuunnitelmaan tavoitteeksi. Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksen opinto-oppaassa dialogisuudella tarkoitetaan tasavertaista ymmärtämissuhdetta kouluttajan ja koulutettavan välillä (Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opinto-opas 1997-1999, 110). Dialogi on vallasta vapaita toimintaa. Ohjaus ei kehity automaattisesti reflektiiviseksi diskurssiksi, vaan se on luotava sellaiseksi. (Ojanen 1996, 57-58.) Burbules (1993) pitää dialogia jatkuvana ja kehittyvänä kommunikointina, jonka tavoitteena on ymmärtää paremmin maailmaa, toisia ja itseämme (Huttunen 1999, 52).

Ojanen (1993, 100-103) esittelee Duken ja Stingginsin ajatuksia ohjauksesta ja palautteesta. Niiden päätehtävänä on opiskelijan ammatillisen kehittymisen edistäminen. Onnistunut ohjaus luo pohjan reflektiivisyyden ja tutkivan otteen syntymiseen. Ohjaajan ja ohjattavan yhteistyö pitäisi olla intel-

lektuaalista toiminnan tutkimusta ja käsitteellistämistä. Ojanen kritisoi aiempaa ohjausperinnettä kaavamaiseksi ja näennäisesti opiskelijalle turvalliseksi. Aiemmassa ohjausperinteessä ohjattavalle ei annettu mahdollisuutta pohtia itse opetustaan, eikä yhdessä ohjaajan kanssa pohdittu tutkittavaksi tarkoitettuja kysymyksiä. Tasavertainen dialogi ei ole mahdollinen, jos ohjaaja keskittyy liikaa tiedon jakamiseen ja pintailmiöihin, siis käytännön tekemiseen ja virheiden korjaamiseen. Oppituntia olisi tarkasteltava metatasolla oppimisprosessiin ja teoreettiseen viitekehykseen pohjautuen. Olisi omaksuttava uudenlainen tutkiva tietäminen, johon sisältyy paljon nöyrää epävarmuuden sietämistä kunnes tietää. Myös ohjaajan pitäisi Kiviniemen mukaan (1997, 160-161) pystyä sietämään epävarmuutta ja kohdata ongelmat yhdessä ohjattavansa kanssa. Ohjausvuorovaikutuksesta ei tule dialogista, elleivät ohjattava ja ohjaaja problematisoi tai yhteisymmärryksessä etsi uutta ratkaisua ristiriitaiseen näkemykseen opetuksesta ja harjoittelusta.

Dialogisen ohjauksen tehtävä on saada opiskelijassa kehittymään pedagoginen tieto. Opiskelijan luova energia pitäisi saada suunnatuksi oppimisprosessiin, eikä minuuden tukemiseen. Minuuden riippumattomuus on ammattilaisuuden ehto. Uuden oppiminen on ahdistuksen tunnistamista ja kohtaamista, niin ettei ahdistusta heti torjuta. Hyvän ohjauksen tavoite on se, että opiskelija kiinnostuu omasta oppimisestaan. Opiskelijan edistymisen ehtona on sisäisen ja ulkoisen oppimisympäristön riittävä turvallisuus. Sisäisellä oppimisympäristöllä Ojanen tarkoittaa eheää minuuden tunnetta ja ulkoisella ohjaajan ja luokan hyväksyvää asennetta. (Ojanen 1993, 102-103.)

Uusi tiedonkäsitys perustuu paljolti jaettuun tietoon, jossa kollegiaalisuus on merkittävä. Engeström (1994, 44-47) näkee ajattelun kehittymisen interaktiiviseksi ja dialogiseksi. Yhteistyön tarve on lisääntynyt kokemuspöyrimme muuttuessa yhä kompleksisemmaksi. Perinteisesti opettaja on nähty

yksinäisenä ja autonomisena ammattilaisena omassa luokassaan. Engeström korostaa opettajan ajattelun kehittymisen ja tiimityöskentelyn tärkeyttä ammatillisessa kehittämisessä.

Dialogisena lähtökohtana on se, ettei oppija ja ohjaaja koskaan voi ymmärtää toistensa kokemusmaailmaa täysin. Toisen autenttisuuden tunnustaminen ja valmius kuunnella toista sekä keskustella hänen näkemyksistään on ihanteellista dialogia. Tämä on mahdollista silloin, kun saavutetaan sellainen taso, että käsityksiä ja näkökulmia puolustetaan joutumatta puolustamaan itseään. Omia mielipiteitä ei tyrkytetä ja omia tulkintoja punnitaan toisten erilaisilla vaihtoehdoilla. (Lehtovaara 1996, 104.) Myös Kiviniemi (1997, 135) viittaa siihen, että ohjattava kokee persoonallisen opetustyylinsä arvostamisen tärkeänä. Harjoittelijan ja ohjaajan väliset pedagogiset näkemuserot koettiin ohjaussuhteessa ongelmalliseksi.

Menestyneen dialogin ei tarvitse olla opiskelijan myöntymistä ohjaajan aikomuksiin. Päinvastoin Schön (1987, 116-117) katsoo että, kun opiskelija ymmärtää hyvin ohjaajansa palautetta hän voi oppia enemmän. Jos opiskelija ei ymmärrä tai on haluton oppimaan ei kyseessä ole aina opiskelijan kyvyttömyys tai haluttomuus oppia, vaan opiskelijan ja ohjaajan erilaiset arvostukset. Huttusen mielestä aitoon dialogiin tarvitaan toisenlaisia asenteita opetuksessa ja akateemisessa väittelyssä, kun mitä tähän asti on totuttu. Opettajan auktoriteetti aseman menettämisen pelko voi estää halun muuttaa mielipiteitään sekä yhteisen merkityksen saavuttamisen. (Huttunen 1999, 53.)

Dialogisuuden pitäisi ulottua opettajankoulutuksen kurssien suunnitteluun, sisältöihin ja työtapoihin siten, että ne todella palvelisivat omaa opettajaksi kasvamista. Samalla opettajien ja opiskelijoiden välinen interaktio saisi tasa-arvoisempia ulottuvuuksia. Kun opiskelijoita kohdellaan kunnioittavasti, on heidänkin helpompi kohdella oppilaitaan kunnioittaen. Kirjojen

kahlaaminen läpi ja toisiin vertaileva arviointi opettajankoulutuksessa heijastuu tulevan opettajan ammattikäytänteisiin. Koko opettajankoulutuslaitoksen henkilökunnan pitäisi olla opiskelijan todellinen esikuva. (Pihlajamäki 1994, 206.)

Vastavuoroiseen kollegiaalisuuteen (Little 1990) tarvitaan yhteinen kieli ja terminologia, jonka avulla kuvataan ja analysoidaan opetuksen ja suunnittelun ongelmia, jotta voidaan muodostaa yhdenmukaiset merkitykset. Opettajien keskinäiseen dialogiin tarvitaan yhteistoiminnallisuutta (Hargreaves 1994), jotta omaa työtä voidaan arvioida reflektiivisesti. Tarvitaan myös yhteistä aikaa keskusteluun. Louis (1994) pitää dialogia yhtenä edellytyksenä oppivan yhteisön kehittämiseksi. Dollin (1993) mielestä dialogi on transformatiivisen oppimisen keino. Ilman dialogisuuteen varattua aikaa koulun ja opettamisen kehittyminen muuttuu yhtä hitaasti kuin ennenkin. (Sahlberg 1996, 127-128, 204.)

3.5.2 Reflektiivinen päiväkirja

Opettajankoulutuslaitoksessa toisena käytännön reflektointitaitojen harjoittelumuotona on käytetty oppimispäiväkirjojen kirjoittamista harjoittelun aikana. Kirjoittamisen lähtökohtana on pidetty tapahtumien kuvailemista, oman opetuksen pohtimista ja reflektiivistä lähestymistä omaan toimintaan ja toiminnan arviointiin. Päiväkirjoja on pyritty hyödyntämään opetusharjoitteluraporttien yhteydessä. Päiväkirjat ovat yleensä olleet omaan käyttöön tulevaa dokumentointia, joten niiden voidaan olettaa olevan tyypiltään eritasoisia. Luultavasti ne sisältävät kaikkia edellä mainittujen tyyppitysten (journal, diary, class notebook) mukaisia päiväkirjatyyppisiä. Oppimispäiväkirjan reflektiivisestä kirjoittamisesta on ilmeisen vähän olemassa ohjeita tai teoriatietoa kirjallisuudessa tarjolla. Ainakin Jyväskylän opettajankoulutuslaitoksessa päiväkirjojen kirjoittamisen ohjaus on hyvin vähäistä.

Päiväkirjan avulla voi kyetä muuttamaan totunnaisia ajattelumallejaan. Etenkin pitkän aikavälin tavoitteissa vetäytyminen päiväkirjan avulla reflektiiviseen miettimiseen ja palaamalla uudelleen kirjoittamaansa paremmalla ymmärryksellä on tehokasta. Päiväkirjat sopivat myös jonkin satunnaisen tapahtuman kuvaukseen ja analysointiin sisäisen ja ulkoisen maailman yhteensovittamiseksi. Päiväkirjan kirjoittaja voi ikään kuin testata, esittää ajattelulleen hypoteeseja, mitä hän ei ehkä tavallisessa keskustelussa toisi ilmi. (Lukinsky 1995, 233-234.)

Lukinsky (1995) esittelee erityisesti Progoffin työtä, jossa hän on vienyt päiväkirjan kirjoittamisen pelkästä henkisestä kasvusta todistavien tapahtumien kirjaamista pidemmälle ja kehittänyt sen käytännölliseksi ja helpoksi. Päiväkirja sopii hyvin introspektion välineeksi henkilökohtaiseen kasvuun ja terapian apuvälineenä. Se voi toimia syntetisoivana metodina ajatusten, tunteiden ja toiminnan kytkemiseksi toisiinsa. Reflektio ja toiminta yhdistyvät ja ne voidaan nähdä uudessa valossa. Omia voimavaroja voidaan hyödyntää tällä tavoin ilman asiantuntijoiden apua. (Lukinsky 1995, 234-235.)

Fulwilerin mukaan (1987) päiväkirjaa käytetään myös opetustoiminnan yhteydessä, mutta vain osalla niistä on välitöntä merkitystä uudistavan oppimisen välineenä, mutta niitä voidaan soveltaen hyödyntää. Päiväkirja voi olla opetuksen keinona, kun harjoitellaan kirjoittamista tai dokumentoidaan omaa edistymistä työharjoittelussa, itsenäisessä opiskelussa, kenttätyössä yms. yhteydessä. Oppimispäiväkirjoilla on tiettyjä yhteisiä ominaisuuksia. Kielellisesti ne on usein kirjoitettu puhekielellä minä-muotoon. Kognitiivisina toimintoina on havainnointi, pohdiskelu, oman itsen tutkiskelu, itsetietoisuus yms. huomion kiinnittäminen sekä muodollisina piirteinä voidaan havaita merkintöjen tiheys, pituus ja oma-aloitteisuus. (Lukinsky 1995, 238.)

Sahlberg (1996) esittää kriittisyyttä päiväkirjojen kirjoittamiseen. Oulun yliopiston Kajaanin täydennyskoulutusyksikön ja Helsingin yliopiston Vantaan täydennyskoulutuslaitoksen maksullisena koulutuspalveluina järjestettiin vuosina 1992-94 koulun toiminnan ja oppimisen laadun kehittämisprojekti (KOTOLA-projekti), jossa mm. päiväkirjoja käytettiin yhtenä reflektiivisyyden kehittämisen muotona. Projektin perusteella osoittautui virhearvioinniksi se, että jokainen opettaja osaisi reflektoida omaa toimintaansa. Päiväkirjoihin kirjoitetut arviot omasta kehittymisestä ja orientaatioiden muuttuminen olivat pinnallisia, koska reflektiiviseen kirjoittamiseen ei kiinnitetty huomiota. Päiväkirja oli henkilökohtainen, eikä päiväkirjaa arvioitu. Projektin loppuvaiheessa osallistujat eivät enää juurikaan kirjoittaneet päiväkirjaa eivätkä käyttäneet sitä arvioinnin apuna. Reflektiota olisi voitu ehkä lisätä asettamalla tavoitteellisuutta kirjoittamiseen ja pohtimiseen. Reflektiotaitoja olisi pitänyt harjaannuttaa dialogin ja kirjoittamisen avulla. (Sahlberg 1996, 141, 154.)

4 TUTKIMUKSEN METODI

4.1 Fenomenografisen tutkimuksen lähtökohtia

Fenomenografisen tutkimuksen perusajatus käy selville tarkasteltaessa nimen alkuperää. Fenomenografia pohjautuu kreikan kielen sanoihin *fainesthai*, *fainemon*, joka tarkoittaa näyttäytymistä ja siitä on johdettu *fenomenon*; ilmiö, itsestäänselvä, ilmeinen. *Grafia* tarkoittaa kuvaamista. (Kroksmark 1987, 226-227.) Fenomenografiassa on siis kyse ilmiön kuvaamisesta.

Fenomenografisessa tutkimuksessa ovat tutkimuksen kohteina ihmisen (ar-ki) ajattelussa maailmaa koskevat käsitykset (Ahonen 1994, 113). Fenomenografia pyrkii näitä käsityksiä kuvaamalla, analysoimalla, tulkitsemalla ja ymmärtämällä selvittämään kuinka ihmiset käsittävät kokevat, havaitsevat ja ymmärtävät erilaisia asioita, joita heidän ympäristössään esiintyy (Ul-jens 1991, 82). Ilmiötä tutkittaessa on oleellista ensin määrittää tarkastelukulma: selvitetäänkö, miten asiat ovat vai miten niiden käsitetään olevan (Marton 1988, 146).

Larssonin (1985) mukaan fenomenografia kuvaa yksilön käsityksiä elämi-sen maailmasta eli miltä maailma näyttää eri ihmisten näkökulmasta. Täl-laista tarkastelutapaa sanotaan toisen asteen näkökulmaksi. (Gröhn 1992, 11-13.) Fenomenografinen tutkimus ei pyri ymmärtämään asioiden syy-seuraussuhteita vaan sen tarkoitus on kuvata aineistosta löytyneitä merki-tyksiä (Ahonen 1994, 122).

Fenomenografiaa voidaan pitää empiirisenä tutkimuksena siinä mielessä, että siinä hankitaan empiirinen eli kokemusperäinen aineisto, josta tehdään johtopäätökset ja kuvaus (Ahonen 1994, 122).

4.2 Käsitykset tutkimuksen kohteina

Ilmiö ja käsitys ovat fenomenografialle saman asian kaksi eri puolta. Ne ovat samanaikaisia ja siksi erottamattomia. Ilmiö on ihmisen ulkoisesta tai sisäisestä maailmasta saama kokemus, josta hänelle muodostuu käsitys. Kokemus yhdistää ilmiön ja käsityksen eli subjektin ja objektin, joten käsitykset ovat samalla kertaa sekä subjektiivisia että objektiivisia kokonaisuuksia. Käsityksiä ei näin ollen voi pitää pelkkinä ulkoisen todellisuuden kuvina. (Ahonen 1994, 116.)

Käsitys on muuttuva ilmiö, ihminen muuttaa käsityksiään joskus lyhyessäkin ajassa. Käsitys ei kuitenkaan ole sama asia kuin mielipide, vaan se perustuu lujemmalle pohjalle, se on ihmisen itsensä rakentama kuva jostain asiasta. Ihminen jäsentää uutta asiaa koskevaa tietoa aikaisempien käsitystensä pohjalle. (Ahonen 1994, 117.) Kaikille yhteistä todellisuuden merkitystä ei voida määritellä, koska jokaisen yksilön käsitys todellisuudesta määräytyy hänen oman ymmärryksensä ja kokemuksensa myötä. Yksilön ja hänen ympäristönsä välinen suhde jäsentyy abstraktilla tavalla käsitysten avulla. (Uljens 1989, 21.)

4.3 Fenomenografisen tutkimuksen vaiheet

1) Teoreettinen perehtyneisyys

Tutkija perehtyy ennalta tutkittavan tiedonalan luonteeseen. Tämä on oleellista, jotta hän pystyy täsmentämään kysymyksenasetteluaan, tekemään valintoja kysymyksiä ja kykenee erottamaan merkityksiä toisistaan. Tutkijan on syytä tarkastella myös omaa käsitteistöään ja tutustua eri tutkijoiden teorioihin. (Ahonen 1994, 132-134.)

2) Ongelmanasettelu

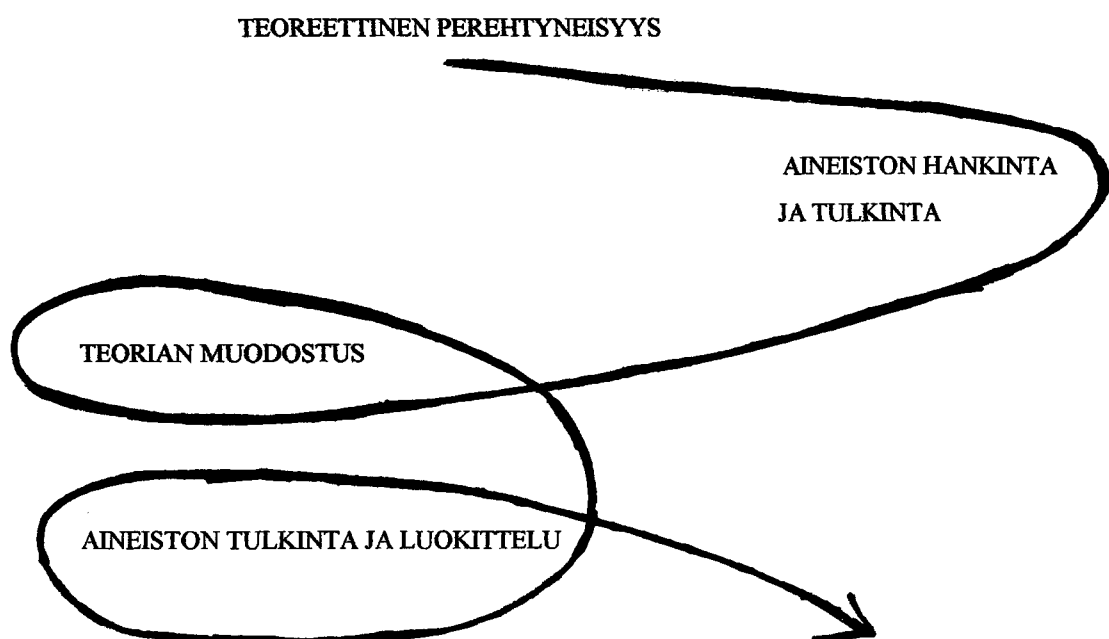
Tutkija tekee ongelmanasettelun teoreettisten lähtökohtien pohjalta, joihin hän päätyi asiaa koskevaan tutkimukseen perehtyessään. Teoriaan kiinteästi liittyvät ongelmat auttavat tekemään tutkittaville syvällisiä kysymyksiä ja tämä takaa teoreettisen validiteetin. (Ahonen 1994, 134-136)

3) Aineiston hankinta

Haastattelu on tavallisin fenomenografisen aineiston hankintamenetelmä, jossa intersubjektiivisuus toteutuu eli kun saamme tietoa toisen ajattelusta, olemme mukana myös omalla tietoisuudellamme prosessissa (Ahonen 1994, 136-141).

Triangulaatiota eli useiden menetelmien käyttöä aineiston hankinnassa ja tutkittavan ilmiön tarkastelussa suositellaan. Ne voivat olla mm. kirjoitus-, piirtämis- tai vaikkapa näyttelemistehtäviä, joihin sisältyy jokin virike. Projektiiiviset tehtävät on tulkittava aina haastatteluilmausten kanssa. (Ahonen 1994, 141-142.)

Fenomenografisen tutkimuksen spiraali (Ahonen 1994, 125)



4.4. Fenomenografia tutkimuksessamme

Valitsimme tutkimusmetodiksi fenomenografian, koska tarkoituksemme oli tutkia Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden käsityksiä reflektiivisyydestä. Pyrimme kuvaamaan, kuinka opiskelijat ymmärtävät reflektion käsitteen ja sitä, kuinka reflektio käytännössä toteutuu.

Tutkimuksemme kohteena on Okl:ssa toteutettava reflektio, ja tarkoituksenamme on kuvailla, kuinka opiskelijat ovat kokeneet sen ja millaisia käsityksiä heillä siitä on. Lisäksi kiinnitämme huomiota Okl:n aikana tapahtuvaan opiskelijoiden reflektiivisyyden kehittymiseen ja reflektiokäsitysten muuttumiseen.

Tutkimuksemme etenee fenomenografialle tyypillisesti. Ensin hankimme teoreettista tietoa tutkimusaiheestamme. Laajasta teoreetisesta aineistosta nousi meitä kiinnostavia aihealueita, joita halusimme selvittää meille läheisessä kontekstissa. Haastattelu oli luonteva aineistohankintamenetelmä nimenomaan tässä tutkimuksessa, koska reflektion tutkimus vaatii tutkimushenkilön kokonaisvaltaista ilmaisua. Haastattelun avulla voidaan saada laajempi käsitys tutkimushenkilön arvostuksista ja käsityksistä, kuin esimerkiksi strukturoidulla kyselylomakkeella. Projektiiivisena tehtävänä haastateltavat tekivät käsitekartan, jota tulkitsimme haastatteluilmausten kanssa.

5 AINEISTON HANKINTA JA KÄSITTELY

5.1 Tutkimuksen kohdejoukon valinta

Tutkimuksen kohderyhmä (kevällä 1999) oli kuusi Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksen luokanopettajaopiskelijaa. Tutkimushenkilöt valittiin satunnaisesti. Kaikki ehdolla olleet suostuivat mielellään haastateltaviksi. Tutkimukseen osallistuneet olivat opiskelleet Jyväskylän yliopistossa vähintään yhden vuoden ajan. Pyrimme valitsemaan kohderyhmäksi mahdollisimman heterogeenisen ryhmän. Valitsimme haastateltaviksi neljä naista ja kaksi miestä, koska Oki:n opiskelijoista enemmistö on naisia. Haastateltavamme olivat ikäjakaumaltaan 22-39 vuotiaita. Tutkittavilla oli vaihteleva opiskelu- ja työhistoria. Jotkut olivat olleet jo työssä koulutukseen tullessaan, jotkut taas olivat tulleet suoraan lukiosta opiskelemaan. Myös elämäntilanne ja perhetausta olivat hyvin erilaisia. Tutkimushenkilöittemme toivomuksesta kuvailemme heitä melko niukasti, jotta anonymiteetti säilyisi.

5.2 Aineiston hankinta

Tutkimuksen teoreettista taustaa, teemahaastattelun teemojen selkiyttämistä ja käsittekartan toimivuutta aineistonhankintamenetelmänä testattiin metodiopintojen opintoryhmien tekemillä käsittekartoilla reflektioista. Esitutkimuksen avulla haluttiin myös selvittää toteutuuko varsinaisen tutkimuksen saturaatio l. aineiston kylläntyminen. Totesimme, että varsinaisen tutkimuksen (n=6) ja esitutkimuksen (n=24) käsittekartoista tuli esiin samansuuntaiset löydöt, joten aineistomme oli riittävä. Toiselle ryhmälle annettiin täysin vapaa instruktio ja toista ryhmää kehoitettiin sijoittamaan pääkäsite hierarkisesti ylimmäksi, jonka alapuolelle alakäsitteet sijoitetaan. Hierarki-

sen instruktio tarkoituksena oli saada käsitekartan tekijä jäsentämään ajatteluaan paremmin (Gowin & Novak 1984, 20). Esitutkimuksen perusteella havaitsimme, ettei instruktiolla ollut merkitystä käsitekarttojen sisältöön, joten päädyimme varsinaisessa tutkimuksessa vapaaseen käsitekartan laatimismuotoon. Esitutkimuksen käsitekartoista laadittiin yhteinen kooste, jota hyödynnettiin myöhemmin analysointivaiheessa, kun verrattiin koeryhmän ja haastateltavien reflektio-käsitteiden vastaavuutta.

Tutkimusta varten laadittuja kysymyksiä testattiin kahdella luokanopettaja-opiskelijalla. Esitestaamisen tarkoituksena oli testata haastattelurunkoa, teema-alueiden järjestystä ja kysymysten ymmärrettävyyttä. Esitestauksen jälkeen kysymysten esittämisjärjestystä muutettiin hieman ja muutama kysymykseen lisättiin keskustelun ohjaamista helpottavia käsitteitä, lähinnä auttamaan tutkijaa. Haastatteluajasta sovittiin tapaamisen yhteydessä tai otettiin tutkimushenkilöihin yhteyttä puhelimitse. Haastattelut suoritettiin toukokuun 1999 aikana kahden viikon sisällä. Apuvälineenä käytettiin haastattelunauhuria sekä käsitekartan laadintaa varten lyijykyniä ja paperia. Haastattelupaikaksi valittiin hiljainen ja rauhallinen tila, joka oli yliopiston tyhjä luokkahuone tai haastateltavan koti. Haastattelussa varattiin aikaa yksi tunti haastateltavaa kohti, jossa aika jaettiin siten, että teemahaastattelulle oli aikaa 45 minuuttia ja käsitekartan piirtämiseen 15 minuuttia. Haastattelu suoritettiin aiemmin laaditun ja testatun haastattelurungon mukaan. Tutkittavat eivät nähneet haastattelukysymyksiä etukäteen, mutta pyysimme heitä miettimään ennen haastattelua jonkin käytännön tilanteen, jossa he ovat reflektoineet. Tutkimushenkilöt saivat tehdä käsitekartan mieleisellä tavalla.

5.3 Teemahaastattelu

Tutkimuksessa päädyimme käyttämään työmme empiirisessä osassa aineistonkeruumentelmänä puolistrukturoitua teemahaastattelua. Teemahaastat-

telu on puolistrukturoitu menetelmä siksi, että haastattelun aihepiirit ovat tiedossa, mutta menetelmästä puuttuu strukturoidulle haastattelulle luonteenomainen kysymysten tarkka muoto ja järjestys. Hirsjärvi-Hurmeen (1991, 35) mukaan menetelmä sopii hyvin, kun tutkimuksen kohteena ovat emotionaalisesti arat aiheet, kun halutaan selvittää heikosti tiedostettuja seikkoja, kun muistamattomuuden arvellaan tuottavan virheellisiä vastauksia tai kun tutkitaan ilmiöitä, joista haastateltavat eivät päivittäin ole tottuneet keskustelemaan, esim. arvostuksistaan, aikomuksistaan, ihanteistaan tai perusteluistaan. Tutkimusaineiston muodostivat näin ollen tutkittavien haastattelut teema-alueittain. Hirsjärven ja Hurmeen (1991, 41-43) mukaan teemahaastatteluun perustuvassa tutkimuksessa erotetaan suunnittelu- ja haastatteluvaihe. Edellinen alkaa aina tutkimusongelmien määrittelyllä. Sen jälkeen tutkimusongelmista johdetaan tutkittavien ilmiöiden pääluokat. Saadut pääluokat jaotellaan edelleen pienemmiksi teema-alueiksi, joihin varsinaiset haastattelukysymykset kohdistuvat. Tutkimusaineiston keruumenetelmänä haastattelu on mielestämme hyvä vaihtoehto, koska tavoitteena on saada selville tutkittavien omia näkemyksiä asioista, eikä kopioituja määritelmiä. Lisäksi halusimme antaa tutkittaville mahdollisuuden kirjallisesti jäsentää ajatteluaan, joten liitimme tutkimukseemme käsittekartan tekemisen. Tutkimustulosten analysointivaiheessa käytimme käsittekarttaa teemahaastattelun syventämiskeinona.

Haastattelun valintaan aineistokeruumenetelmänä vaikuttivat:

- * Haastattelu antaa suuremmat mahdollisuudet haastateltavan motivoimiseen.
- * Haastattelussa kieltäytymisprosentti on yleensä pieni.
- * Haastattelussa voidaan suorittaa validiustarkistus muista tiedoista esim. observoinnilla.
- * Haastattelun avulla saadaan kuvaavia esimerkkejä.

(Hirsjärvi & Hurme 1982, 15)

5.4 Käsitekartta

Käsitekartan avulla ulkoistetaan omia väittämiä ja käsitteitä, joten puuttuvat yhteydet ja lisäoppimisen tarve tulee näkyviin. Reflektiivinen ajattelu on nimenomaan käsitteiden esiin ottamista ja siirtelyä sekä yhdistelemistä ja erottelemista. Käsitekartta paljastaa hyvin väärinkäsityksiä puuttuvien käsitteiden kautta ja väärällä linkityksellä. (Gowin & Novak 1984, 23). Tämän vuoksi käsitekartta sopii erittäin hyvin reflektion tutkimiseen.

Gowinin & Novakin (1984, 135-138) mukaan käsitekarttaa voidaan käyttää tutkimuksessa haastattelun pohjana. Se voi toimia haastattelun suunnittelun apukeinona, haastattelukysymysten täsmentäjänä ja lisämateriaalin hankkimiskeinona ennen varsinaiseen haastattelututkimukseen ryhtymistä eli pilottitutkimuksena. Koehenkilöiden laatimat käsitekartat ovat hyvä lähdeaineisto haastattelukysymyksille, jos halutaan tarkistaa haastattelun ja käsitekartan vastaavuutta (Nalkki & Nieminen 1995, 42).

Käsitekartan funktio tässä tutkimuksessa on toimia teemahaastattelun jälkeisenä ajatusten ja käsitysten jäsentäjänä ja kokoajana. Haastattelutilanne on usein sellainen, ettei haastateltava kykene ilmaisemaan itseään johdonmukaisesti ja tyhjentävästi. Käsitykset aihealueesta kokonaisuutena alkavat hahmottua kunnolla vasta haastattelun edetessä ja ajatustyötä tehdään paljon itse haastattelutilanteen jälkeen. Tutkimustulosten kannalta olisi ollut hedelmällistä tehdä uusintahaastattelu aihetta syventävästi ja verrata näiden haastattelukertojen välillä käsityksissä tapahtuneita muutoksia. Valitsimme tietoisesti haastattelun jälkeisen käsitekartan rakentamisen uusintahaastattelun sijaan, koska mielestämme kartan laatimista on vähemmän käytetty vastaavissa kvalitatiivisissa tutkimuksissa. Olemme vertailleet opiskelijoiden haastattelutuloksia ja käsitekarttoja. Lisäksi olemme tarkastelleet niiden vastaavuutta toisiinsa.

5.5 Aineiston käsittely ja analysointi

Esitutkimuksessa kerätyt käsittekartat (24 kpl) analysoitiin siten, että samansuuntaiset löydökset merkittiin samanvärisillä värikynillä. Molemmat tutkielman tekijät tekivät ensin analysoinnin itsenäisesti, jonka jälkeen analysoinnit yhdistettiin ja koottiin yhteinen käsittekartta.

Varsinaisen tutkimusaineiston käsittely tapahtui siten, että nauhalle saadut haastattelut kuunneltiin kahteen kertaan. Ensimmäisellä kerralla syvennettiin aiheeseen ja tehtiin lyhyitä muistiinpanoja kokoamalla haastatteluista aineistoa lähinnä teema-alueisiin liittyen, ei niinkään eriteltyihin kysymyksiin liittyen. Perustelimme toimintaa sillä, että näin saimme kokonaiskäsitteen koskien aina jokaista tutkimusongelmaamme. Varsinaisen tutkimuksen käsittekartat analysoitiin samalla tavalla kuin esitutkimuksen käsittekartat. Esitutkimuksen ja varsinaisen tutkimuksen käsittekarttojen yhdenmukaisuutta verrattiin toisiinsa. Lisäksi käsittekarttoja ja haastattelujen vastavuutta verrattiin toisiinsa.

Toisella kuuntelukerralla jokaisen tutkittavan vastaukset litteroitiin erikseen varsinaista tarkempaa analysointia varten. Litteroitua aineistoa luettiin läpi useita kertoja. Analysointi oli nauhalta puretun aineiston sisällön analyysiä. Analyysi toteutettiin siten, että jokainen litterointu haastattelu pilkottiin teemoittain ja jokainen haastattelu analysoitiin teema-alueittain. Grönfors (1985, 160-161) toteaa, että sisällön analyysillä tutkimusaineisto saadaan järjestetyksi, mutta mihinkään varsinaisiin johtopäätöksiin sillä ei päästä. Se antaa kuitenkin raaka-aineet teoreettiseen pohdintaan, mutta tutkijan on itse suoritettava päättely teoreettisella tasolla.

6 TUTKIMUKSEN TULOKSET

Tutkimuksemme puolistrukturoidun teemahaastattelun ja käsittekarttojen tulokset (kts. 47) eli luokanopettajaopiskelijoiden käsityksiä reflektiivisyydestä esitellään haastattelun teema-alueiden mukaan (liite 1).

6.1 Luokanopettajaopiskelijoiden reflektio-käsite

Kaikkien haastateltujen vastauksissa reflektio käsitettiin oman toiminnan arvioinniksi ja ajattelutoiminnaksi. Kolme tutkimuksen vanhinta henkilöä kokivat reflektion olevan itsetuntemusta ja itsetutkiskelua, jota voi kehittää. Kaksi haastateltavaa kertoi reflektion olevan myös tiedostamonta toimintaa. Nuori naisopiskelija katsoi reflektion olevan teorian ja käytännön yhteensovittamista. Joillekin käsite tuntui olevan vaikea tai epäselvä. Haastattelussa he ilmaisivat epävarmuutensa käsitteen määrittelyssä.

H: Mitä reflektio sun mielestä on? Mitä ymmärrät sillä käsitteellä?

5: Oman tekemisen arviointia

1: Mennä itseensä, se on sitä, mutta onhan sitä nyt tietysti reflektointia monella tasolla toiminnan, ajatuksen tasolla. Se on loppujen lopuks aika vaikee kysymys. Ei sitä oikein tyhjentävästi pysty sanomaan. Se on käsitteenä hirveen vaikea.

6: Teoriatiedon ja sellasen niinku peilaamista siihen omaan toimintaan.

Tulkitsimme haastateltavien reflektion tasoa Kemmisin (1985, 142-143) määrittelemien tasojen mukaisesti ja päädyimme tutkimushenkilöiden liikuvan seuraavilla tasoilla omassa reflektiivisyydessään käsittekartan ja teemahaastattelun perusteella.

1. Kaikki kuusi ylsivät teknisen reflektion tasolle eli kykenivät arvioimaan toimiintaansa.

5: Arvioi miten se oma työskentely on mennyt, tai opiskelussa kans. Omien tekemisten arviointia ja sellasta.

2. Lähes kaikki saavuttivat tulkinnallisen tason. He arvioivat kokemuksen luonnetta ja pohtivat perusteluja valinnoilleen.

2: On oppinu enemmän ajattelemaan jotain syitä ja seurauksia.

3. Näyttäisi siltä, että kaksi tutkimushenkilöä pääsivät kriittisen reflektion tasolle, sillä he kykenivät pohtimaan arvopäämääriä kasvatuksesta ja koulutuksesta yhteiskunnallisesti ja maailmanlaajuisesti.

1: Minä ajattelen niitä omia tiedostettuja ja tiedostamattomia rakennelmia, joilla mä toimin. Mistä ne lähtee ne ajatukset ja siihen liittyy asenteet ja arvostukset ja oikeestaan koko elämänkirjo. Se rakentuu oikeestaan siitä kokonaisuudesta yhdessä, mitä ihminen on kokenut.

Käsittekartan laatiminen haastattelun jälkeen koettiin ajatuksia selkiinnyttävänä ja se helpotti hahmottamaan reflektion käsitettä (liite 2 a-f). Seuraavalla sivulla esitellään käsittekartoista tehty kooste (taulukko 2).

TAULUKKO 2. Tutkimushenkilöiden käsitekartoista tehty kooste

REFLEKTION KÄSITE

	Naiset	Miehet
20-25 v	<p>2:</p> <ul style="list-style-type: none"> -harkinta, pohdinta, oman toiminnan miettiminen -tarkoituksena oppia ja kehittyä reflektoitavassa asiassa - oman toiminnan perustelu <p>6:</p> <ul style="list-style-type: none"> - arviointia , arvostelua - tiedon ja teorian yhdistämistä - kritiikki, kriittinen ajattelu - oman toiminnan, opettajuuden kehittyminen 	<p>5:</p> <ul style="list-style-type: none"> -oman toiminnan tarkastelu -palaute oppilailta, ohjaajilta, opiskelijoilta
25-39 v	<p>1:</p> <ul style="list-style-type: none"> -itsearvostus -ajattelun kehittyminen -oman toiminnan tarkastelu -tunneäly, tunteet -oppiminen -palaute, sos. älykkyyys -asenteet, arvot, uskomukset <p>3:</p> <ul style="list-style-type: none"> -keskustelua itsensä kanssa, itsetuntemus -toiminnan tarkkailu -intuitiosta tietoiseen -palautteen vastaanottaminen 	<p>4:</p> <ul style="list-style-type: none"> -kriittinen pohdinta -opettajuuden kehittäminen -heijastusta, palautetta

Myös esitutkimuksen käsittekartoissa (liite 3) reflektio miellettiin saman suuntaisesti. Reflektio ymmärrettiin ajatteluksi ja pohdinnaksi, oman toiminnan tarkasteluksi ja kehittämiseksi, itsetuntemuksen välineeksi, oppimiseksi sekä se liitettiin opettajankoulutukseen.

6.2 Luokanopettajaopiskelijan reflektio käytännössä

Haastattelija: Kertositko jonkun käytännön esimerkin, missä oot mielestäsi refletoinu?

2: No, vois kyllä sanoa ihan yllensäki kaikki harjoittelut, ihan kokonaisuudessaan, että oikestaan niihin jää ajattelutkin.

Haastateltavat mielsivät opettajankoulutuslaitoksessa harjoittelun vahvasti reflektiiviseen toimintaan.

Yleensä reflektion käynnisti ongelmallinen luokkatilanne, jonka harjoittelija itse havaitsi ja josta hän sai palautetta ohjaavalta opettajalta ja oppilaiden käytöksestä.

5: Mut sitte kun ruvettiin tekemään tehtäviä niin huomasi, että suurin piirtein puolet luokasta oli ihan pihalla, et ne ei ollu tajunnu siitä yhtään mitään. Ja sitte tottakai sen tunnin jälkeen piti miettiä, että mikähän siinä mun toiminnassa meni vikaan, että mitä olis pitäny tehdä toisin?

Ohjaavan opettajan ja didaktikon palaute koettiin tärkeäksi. Muutamat mainitsivat positiivisen palautteen kannustavaksi. Negatiivinen palaute koettiin heti arvioinnin jälkeen harmilliseksi, mutta palautetta pystyttiin hyödyntämään ja omaa toimintaa arvioitiin uudelleen. Rakentava palaute, jossa

asiallisesti esitettiin vaihtoehtoja ja parannusehdotuksia, harjoittelijan toimintaan, koettiin yleensä kehittäväksi.

3: No, se riippuu tietysti paljon sen palautteen laadusta, että jos se on kovin kielteistä, niin harmittaahan se. Ainakin sillä hetkellä se harmittaa hirveesti, että oikeestaan suututtaa, että kun tulet tuollalalla arvostelemaan minun opetusta. Mutta yleensä siinä käy niin, että kun sen kielteisen palautteen kanssa nyt on jonkun aikaa ollu, niin kyllä mä sitten alan itekin huomaamaan, että varmaan siinä oli perää ja kenties seuraavalla kerralla toimin toisin. Myönteinen palaute tietenkin aina on iloinen asia ja se kannustaa jatkamaan samaan tyyliin.

Erään opiskelijan kokemus palautteesta oli ollut rankka ja itsetuntoa koetteleva ja jopa toimintaa haittaava.

1: Musta tuntu, että mä olin jotenkii kärsiny vääryyttä. Koin niinku sellasen hirveen nöyryytyksen paikan ja jalat viedään alta ja sit sä oot ihan yksin siinä tilanteessa. Se teki minusta varovaisemman, olin hirveän epävarma.

Myös oppilaiden palaute nähtiin merkitykselliseksi ja toimintaa ohjaavaksi.

3: Oppilaitten antama palaute on hirveen tärkeä, että sen mukaanhan mä siellä oikeestaan toimin.

Viiden opiskelijan mielestä harjoittelun jälkeen kirjoitettava raportti oli reflektiointikeino, jossa omaa toimintaansa saattoi arvioida jälkikäteen objektiivisemmin ja se auttoi jäsentämään omaa ajattelua. Päiväkirja tunnisteitiin reflektiiviseksi kirjoittamiseksi.

1: Raportin kirjoittamisvaiheessa joutuu tavallaan käsitteellistämään sen oman oppimisensa.

Eri aikaan tapahtuvasta reflektiosta opiskelijat tunnistivat tekevänsä eniten jälkikäteisreflektiota. Kaikki pohtivat tilanteen jälkeen siihen johtaneita syitä ja pyrkivät sillä tavoin kehittämään tulevaa toimintaansa. Toiminnan aikaista reflektiota opiskelijat eivät tunnistaneet oikeastaan lainkaan, lukuun ottamatta yhtä opiskelijaa joka mielestään reflektoi myös toiminnan aikana. Toiminnan aikainen reflektio oli vähemmän tiedostettua, koska noviisiopettajalle tyypillisesti huomio kiinnittyi pääasiassa käytännön luokkatilanteen hallintaan. Etukäteisreflektio miellettiin lähinnä suunnitteluksi ja tulevan tilanteen ennakoinniksi.

2: Kyllä se kuitenkin tuntuu just silleen menevän, että ennen ja jälkeen, että vaikka tilanteessakin ajattelis jotakin, niin ehkä kuitenkin tekee silleen, miltä silloin tuntuu. Tietenkin se, että miltä tuntuu johtuu jostain, mutta ei sitä silloin hirveesti mieli eri vaihtoehtoja, että miten tekee sen parhaiten.

6.2.1 Reflektion merkitys opettajalle

Reflektio nähdään oman työn kehittämisen välineeksi ja keinona parantaa itsetuntemusta.

4: Ehkä se on sen opettajuuden kehittämisen väline.

3: Itsetuntemus, sehän siinä reflektoinnissa varmaan kehittyy koko ajan.

Kahden opiskelijan mielestä vuorovaikutus liittyy läheisesti reflektioon. Toisaalta vuorovaikutustaidot paranevat reflektion avulla ja toisaalta vuorovaikutusta tarvitaan reflektiivisyyteen.

1: Eihän pysty opettamaan, jos ei pysty refleктоimaan, koska täytyy jatkuvasti omaa opettamistaan tietoisesti tarkastella. Ehkä se parhaiten näkyy siinä vuorovaikutustilanteessa, se reflektio, sillä lailla, että sitä oppii antamaan toisten mielipiteille tilaa.

Jonkun mielestä reflektiolla oli merkitystä itsensä ja toisten hyväksymiseen ja työn mielekkyyden säilyttämiseen. Yhden miespuolisen haastateltavan mielestä opettajan tulisi reflektoida tärkeimmäksi kokemaansa kehittymisen aluetta.

Opiskelijat nimesivät melko paljon käytännön keinoja, joilla opettaja voi työssään kehittää reflektiotaitoja. Useat löysivät monia eri keinoja. Kaksi opiskelijaa ilmaisi käytännön keinoikseen ainoastaan pohdiskelun ja keskustelun.

5: Mulle lähinnä tulee mieleen vaan se, mikä mun mielestä on luonnollista reflektointia, että miettii omassa mielessään. Jokainen tekee sen omalla tavallaan.

Puolet opiskelijoista pitivät päiväkirjaa, pohdiskelua, keskustelua ja oppilaan palautetta hyvinä reflektointikeinoina. Raportointi, ulkopuolinen arviointi ja valokuvaus/videointi olivat kahden opiskelijan mielestä käyttökelpoisia käytännön keinoja. Lisäksi mainittiin havainnointi ja havainnointipäiväkirja, mind map, yhteistyö muiden opettajien kanssa sekä oppilaiden oppimistulosten tarkastelu.

2: Ehkä muitten opettajien tuki tai semmonen yhteistyö opettajien kesken, että saa palautetta muualtakin, ettei oo aivan yksin kun valmistuu niin siellä luokassa ja sitten taas toisaalta, kun siellä on yksin, ettei oo samalla lailla kuin harjoittelussa kaikkea tämmöstä palautetta sen jälkeen, niin pitäis olla semmosia omia keinoja, päiväkirjat ja oppilaitten kaikki oppimistulokset ja tekemiset, mut että päiväkirja vois olla semmonen, johon laittas tuotoksia muistiin, valokuvia ja semmosta, ettei kaikki unohtuis.

6.2.2 Reflektion merkitys oppijalle

Haastateltavista viisi ajatteli reflektion merkityksen oppilaalle olevan lähinnä oman kehityksen arviointia.

5: On se tärkeää lapsien oppia jo nuoresta siihen, että pystyy arvioimaan omaa työtään, omia tekemisiään.

3: Jos oppilas itse reflektoi, niin sehän on sitä sen itsearviointia. Sehän tietenkin auttaa hänen itsetuntonsa ja minäkuvansa kehittymistä, kun oppilas siinä, missä opettajakin oppii tuntemaan ja hyväksymään oman itsensä.

Yksi opiskelija lisäksi tarkensi reflektion kehittävän oppilaan metakognitiivisia taitoja ja oppimaan oppimista. Yksi mieshenkilö oli sitä mieltä etteivät pienet lapset kykene refleктоimaan.

4: Mun mielestä se ei onnistu ainakaan kaikilta, eikä multa iteltäni kyllä oo onnistunu sillo lapsena.

Kaksi haastateltavaa näkivät vuorovaikutuksen parantuvan reflektiivisessä ilmapiirissä, reflektiivinen opettaja välittää omia reflektiotaitojaan oppilailleen ja oppijat kykenevät antamaan palautetta opettajan toiminnasta. Eräs naisopiskelija pohdiskeli reflektion vaikuttavan ihmissuhteisiin siten, että ongelmia uskalletaan käsitellä avoimemmin.

Oppilaiden reflektointitaitojen parantamiseksi haastateltavat esittivät itsearviointi, vertaisryhmäarviointia, kirjoittamista sekä vanhempien kanssa käytyjä arviointikeskusteluja. Kirjoittamista tulisi kuitenkin edeltää lapsen kanssa käyty arviointikeskustelu, varsinkin mitä pienemmästä lapsesta on kyse. Yksittäisiä mainintoja portfolion ja kaavakkeiden käytöstä reflektion keinoina esitettiin.

6: Voi itekin kirjoittaa omaa arviointia omasta työskentelystä, ehkä vähän nuoremmilla vois olla tällöinen vaihtoehtonen rasti-ruutuun systeemi ja sitten ihan, että opettaja kyselis lapsilta henkilökohtaisesti.

6.3 Opiskelijoiden kokemuksia Jyväskylän yliopiston luokanopettajakoulutuksen reflektion opetuksesta

Opettajankoulutuksen anti reflektiosta käsitettiin hyvin eri tavoilla. Puolet tutkimushenkilöistä oli sitä mieltä, että käytännössä reflektiota toteutetaan harjoittelussa. Kaksi henkilöä koki reflektiotaitojen kehittyvän harjoittelu-raporttien ja muiden kirjoitustehtävien myötä.

6: Mä luulen, että suurin apu on ollu opetusharjoittelusta, että siellä on pystynyt sitä teoretietoo käyttämään hyväkseen siinä käytännön tilanteessa. Sitten oon pitänyt tärkeinä sellaisia kir-

jallisia tehtäviä, kurssit tai opetusharjoittelun loppuraportit, mitkä niinku avaa sitä kurssin sisältöä tai harjoittelun sisältöä.

Sen sijaan yhden henkilön mielestä reflektointi oli liiallista kirjoittamista ilman palautetta. Hän olisi kaivannut enemmän reflektiivistä keskustelua.

1: Meiltä vaaditaan hirveesti sitä reflektiivisyyttä, ja on raporttia, mutta se on jäänyt sille raportin tasolle täällä, et me syydetään liuskaa liuskan perään ja raporttia ja niitä ei kunnolla edes käsitellä missään, niistä ei saa koskaan minkäänlaista palautetta, joka ois ensimmäinen edellytys, että ylipäänsä pystys refleктоimaan. Ja sitten se keskustelu, mitä niistä nyt on käyty, niin siellä ei oo kuitenkaan uskaltanu esittää niitä omia näkemyksiään, eikä asioitaan rehellisesti.

Kahden nuorimman haastateltavan käsitys oli, ettei koulutuksella ole ollut juurikaan merkitystä heidän reflektiotaidoilleen, koska he kokivat olevansa muutenkin reflektiivisiä. Toinen heistä pohti, että ehkä myöhemmin huomaisi koulutuksen merkityksen.

5: No mä en kyllä koe, että ois hirveesti muutosta toiseen suuntaan tai toiseen Okl:n ansiosta, että kyllä sitä, jos reflektoi niin sitä tekee siitä omasta halusta ja mielenkiinnosta aiheeseen.

Kaikki kokivat reflektion tulleen koulun aikana tietoisemmaksi, koska opiskelun aikana kiinnitetään huomiota reflektiiviseen ajatteluun ja toimintaan.

2: Kyllähän Okl hirveesti kannustaa ja välillä melkein määrääkin refleктоimaan.

Omaa kehitystä kuvattiin persoonallisesti. Joku oli reflektion kautta oppinut ymmärtämään lapsen ajattelua ja kehitystä, kun taas toinen oli oppinut välttämään virheitä ja ottamaan palautteesta vain tarvitsemansa informaation. Miesopiskelija tunsu vuorovaikutustaitojensa kehittyneen reflektion avulla.

4: Omat vuorovaikutustaidot, niin ne on parantunu. Kyllä sitten varmaan se, että tavallaan tietää enemmän miten lapset ajattelee.

Teoriatietoa reflektiosta opiskelivat kokivat saaneensa hyvin vähän (muutamia tunteja) tai ei ollenkaan.

H: Ootko sä mielestäs saanu teoriatietoa reflektiosta?

3: En. Siis se on sellainen sana, joka on sillan tällön aina pulpahtanu esiin, mutta jotenkii musta tuntuu, että sitä ei oo koskaan selitetty tai otettu oikeen sillee tavallaan kunnolla käsitteelyyn, että tietäs, että mistä siinä on kysymys. Sen takiahan mäkin tässä koko ajan tunnen, että puhunko ollenkaan semmosesta asiasta, mistä mä kuvittelen, mistä siinä vois olla kysymys.

Ainoastaan yksi opiskelija ilmoitti saaneensa hieman enemmän reflektion opetusta kotiryhmässään. Tästä innostuneena hän oli opiskellut itsenäisesti aiheesta lisää.

4: No, ehkä suurin anti on ollut tietenkin se teoreettinen kehys, minkä sille on saanut.

Yksi opiskelija puolestaan oli tutustunut reflektioon toisella laitoksella. Edellä mainittu itsenäisesti reflektiota opiskellut miesopiskelija mainitsi muutaman reflektiivisen opettajan, mutta varsinaisia esikuvia Okl:n opiskelijat eivät löytäneet opettajista.

3: No, Okl:n opettajista ei tuu nyt ihan heti mieleen ketään tämmöstä, jota minä pitäisin kauheesti esikuvanani.

6: Must on aika tärkeitä, että Okl:n opettajat ois esimerkillisiä myös tässä asiassa.

7 LUOTETTAVUUS

7.1 Tutkimuksen reliabiliteetti

Tulosten ja todellisuuden mahdollisimman tarkka vastaavuus tulisi olla tavoitteena jokaisessa tutkimuksessa. Mäkelän (1990, 47) mukaan kvalitatiivisen tutkimuksen toistettavuudesta ei voi tehdä reliabiliteettiongelmaa eikä kvalitatiivista tulkintaa voi rinnastaa tilastollisiin menetelmiin. Vaikka toistettavuus ei laadullisessa tutkimuksessa aina toteudu johtuen siitä, että tutkitaan ainutlaatuista autenttista tilannetta, joka ei koskaan toistu samanaikaisena samoille ihmisille, saadaan laadullisella tutkimuksella syvälinen kuva todellisuuden moni-ilmeisyydestä. Ehnroth (1990, 40) toteaa, että toistettavuus kvalitatiivisessa tutkimuksessa tarkoittaa, sitä että luokittelu- ja tulkintasäännöt on esitetty niin yksiselitteisesti, että toinen tutkija voi samasta aineistosta päätyä samaan tulokseen. Hirsjärven (1991, 128) mukaan teemahaastattelulla aineistokeruumenetelmänä pyritään tavoittamaan tutkittavien ilmiöiden vivahteet ja tiivistämään ne sekä sen kautta halutaan tavoittaa haasteltavan todelliset ajatukset ja kokemukset.

7.2 Tutkimuksen validiteetti

Hirsjärven (1991, 129-130) mukaan validiteetti jakaantuu käsitevaliditeettiin ja sisältövaliditeettiin. Laadullisessa tutkimuksessa on siis kiinnitettävä huomiota seuraaviin kohtiin: teema-alueiden tulisi pohjautua teoreettiseen viitekehykseen ja haastattelijan tulisi luoda turvallinen suhde haastateltavan kanssa, jotta hänet saataisiin puhumaan aidosti ja vilpittömästi. Käsittevaliditeetin osalta pyrimme mahdollisimman tarkkaan vastaavuuteen tutkimuksen teoreettisen taustan kanssa. Lukija voi muodostaa siitä oman kuvansa vertaamalla taustaa tutkimustulosten analysointiin.

Sisältövalidiutta pohdittaessa kiinnitämme huomiotamme lähinnä seuraaviin seikkoihin. Haastattelupyyntöihin suostuttiin empimättä ja tutkittavien sitoutuminen aiheeseen tapahtui jo silloin. Ajankohta haastattelulle oli mielestämme sopiva, koska kevätlukukausi oli pitkällä ja opintoja oli enää vähän jäljellä, mutta haastateltavat olivat vielä tavoitettavissa paikkakunnalla. Pyrimme luomaan avoimen ja rentoutuneen ilmapiirin haastattelujen aikana ja autoimme tarvittaessa lisäkysymyksillä, joskin halusimme pitäytyä melko tarkkaan asetetuissa kysymyksissä, jotta tutkijan omat asenteet ja arvostukset eivät heijastuisi vastauksissa. Kriittinen pohdiskelu osoitti, että sisältövalidiutta saattoi heikentää se, että kaikesta huolimatta osa haastatelluista jännitti haastattelutilannetta ja vastaukset olivat tämän vuoksi eri tasoisia. Näyttää myös siltä, että paneutuminen haastatteluun oli erilaista, mutta haastateltavat olivat aiheesta kiinnostuneita. Mahdollisuus tuottaa kirjallisesti ajatuksiaan paperille käsitekartan muodossa auttoi aineiston keruussa. Samaiset käsitekartat helpottivat tutkimuksen tekijöitä synteisien rakentamisessa ja väitämme, että haastateltavien vastaukset vastaavat heidän kokemuksiaan todellisuudesta ja siltä osin tutkimuksen validiteetia voidaan pitää hyvänä.

Lisäksi luotettavuutta paransi esitutkimuksen ja varsinaisen tutkimuksen yhtenevät tulokset, joten saturaatio I. aineiston kylläntyminen saavutettiin varsinaiseen tutkimukseen. Käytimme tutkija- ja aineistotriangulaatiota analysoidessamme aineistoa. Pyrimme liittämään tutkimustulosten tarkasteluosaan paljon suoria lainauksia haastatteluista luotettavuuden lisäämiseksi.

8 POHDINTA

Tutkimuksemme tarkoituksena oli kuvata Jyväskylän yliopiston opettajakoulutuslaitoksen opiskelijoiden reflektio -käsitteen ymmärtämistä sekä heidän toteuttamaansa reflektiivistä toimintaa. Toisaalta tutkielman tekijöitä kiinnosti se, millaisena Jyväskylän Okl:n reflektion opetus koetaan. Halusimme tuoda esille myös opiskelijoiden parannusehdotuksia. Samalla tämä tutkimusprosessi on selventänyt tutkijoiden omaa käsitystä reflektiosta ja lisännyt ymmärrystä reflektion tärkeydestä opettajan ammatissa.

Aikaisemmissa opiskelijoiden reflektiivisyyttä käsittelevissä tutkimuksissa (Niskanen & Tornberg 1995; Suojanen 1994) opiskelijoiden reflektiivisyyden tasoa on selvitetty jonkin verran, mutta käsityksiä reflektiosta on tutkittu vähän. Etenkään opettajankoulutuslaitosten sisällä ei tällaisia tutkimuksia ole tehty. Tutkimuksemme tarjoaa uutta tietoa Jyväskylän Okl:n reflektiioilmapiiristä. Toivomme, että tutkimuksemme herättäisi opettajankoulutuslaitoksen pohtimaan reflektiivisyyttä ja hyödyntämään sitä oppimisen välineenä. Seuraavien pohdintojen sisältö on tutkielman tekijöiden omia syvemmälle vietyjä pohdintoja siitä, mitä kehitysalueita reflektiivisyyden laadun parantaminen vaatisi.

8.1. Reflektion käsitteen selventäminen opiskelijoille

Tutkimuksemme mukaan reflektion käsite ei ole kaikille opiskelijoille selvä. Näyttää siltä, että reflektion sisäistäminen riippuu monista seikoista. Jotkut saavat keskimääräistä parempaa opetusta laitoksen sisällä sen vuoksi, että ohjaaja on reflektion asiantuntija. Lisäksi haastatteluissa kävi ilmi, että joiltakin muilta laitoksilta saa tietoa reflektiosta enemmän kuin oman laitoksen opinnoista. Toisaalta opiskelijan omalla harrastuneisuudella on

merkitystä käsitteen hallintaan. Ulkomaisissa tutkimuksissa on käynyt selville, että suuri joukko opiskelijoita on ryhtynyt luomaan omia, virheellisiä reflektion käsitteitä, koska koulutus ei ole kyennyt antamaan riittävää reflektion opetusta (Schön 1987, 313). Myös suurin osa tutkimushenkilöistä ilmaisi reflektion käsitteen selventämisen tärkeäksi heti opiskelun alkuvaiheessa. Oman opintokokonaisuuden järjestäminen voisi olla yksi keino käsitteen avaamiseksi.

8.2 Opiskelijoiden reflektiivisyyden tasot

Tulosten käsittelyn yhteydessä esittelimme opiskelijoiden reflektiivisyyden tasoja Kemmisin (1985) mukaan. Tulosten mukaan vain kolmannes tutkimushenkilöistä ylsi kriittisen reflektion tasolle. Kriittisellä tasolla arvopäämääriä kasvatuksesta ja koulutuksesta pohditaan yhteiskunnallisesti ja maailmanlaajuisesti (Suojanen 1994, 137). Merkille pantavaa on, että kriittisen reflektion tason saavuttaneet henkilöt olivat yli 25-vuotiaita ja he olivat hankkineet teoriatietoa reflektiosta muualta Oki:n opetuksen lisäksi. Mezirovin (1995, 374) mukaan harvat alle 25-vuotiaat henkilöt kykenevät ymmärtämään korkeimpia reflektiivisen pohdinnan tasoja. Kouluttajat eivät siis voi vaatia nuorilta opiskelijoilta Deweyn reflektiiviseksi nimittämään ajattelua (Kitchener & King 1995, 187). Toisaalta ikä ei ole ainut tae kriittisen reflektion saavuttamiseen, tutkimuksessammekin oli eräs yli 25-vuotias opiskelija, joka ei yltänyt kriittisen reflektion tasolle.

Koulumaailma ei kehity reflektiiviseksi ellei opettajankoulutuksesta valmistu kriittisesti refleктоivia opettajia. Opettajankoulutuksessa olisi kyettävä tunnistamaan opiskelijoiden reflektion taso ja pyrittävä kohottamaan sitä. Kouluttajan tulisi olla riittävän ammattitaitoinen, jotta hän voi ohjata opiskelijaa reflektiotaitojen kohottamiseen (Kitchener, & King 1995, 188).

Opiskelijat toivoivat lisää mahdollisuuksia keskusteluun avoimessa reflektiivisessä ilmapiirissä mm. kasvatus- ja koulukysymyksissä. Arvokeskusteluja tarvitaan opettajankoulutuslaitoksessa, jotta opiskelijat pystyvät työstämään laajempia kriittisen reflektion arvopäämääriä.

8.3 Reflektointi käytännössä

Opiskelijat mielsivät opetusharjoittelun tärkeimmäksi reflektion toteuttamiskeinoksi opettajankoulutuslaitoksessa. Erityisesti harjoittelun palaute käynnisti reflektiivisen prosessin. Palautteen tulisi olla rakentavaa ja asiallista, vaikka se olisi negatiivistakin. Positiivisen ja kannustavan palautteen merkitystä ohjausprosessissa ei pitäisi unohtaa, vaan pitäisi muistaa kannustuksen merkitys opiskelijan itsetunnolle.

Harjoitteluun liittyvä kirjoittaminen, kuten päiväkirjat ja raportit, koettiin myös reflektioksi. Muita käytännön keinoja opiskelijat sen sijaan nimesivät vähän. Tästä saattaa olla seurauksena se, etteivät reflektiotaidot siirry opettajalle työhön ja käyttöön koulutuksen jälkeen. Reflektioprosessi jää vain opetusharjoittelun aikana tapahtuvaksi toiminnaksi. Opettajan täytyisi kyetä löytämään myös työssä ollessaan reflektointikeinoja, kun opetusharjoittelun ohjaajaan palautetta ja ohjausta ei ole saatavilla. Teoriatiedon ja käsitteen selventämisen lisäksi olisi opiskelijoille tarjottava käytännön keinoja reflektion toteuttamiseen. Tällaisia keinoja voisivat olla esim. pienimuotoiset toimintatutkimukset (Kohonen & Leppilampi 1994), kollegiaalinen yhteistyö (Heinonen ja Viljanen 1980; Hopkins 1989; Jokinen 1993) ja oman työn dokumentointi (Alexandersson 1995).

Tutkimustuloksista kävi ilmi, että opiskelijat ymmärtävät reflektiolla olevan tärkeän merkityksen opettajalle hänen työssään kehittymisen keinona. Reflektiivinen opettaja pystyy tarjoamaan parempaa opetusta ja myös oppi-

laille keinoja reflektion toteuttamiseen. (Ojanen 1996.) Tutkimuksessamme oppilaiden reflektio miellettiin lähinnä itsearviointiksi.

8.4 Jyväskylän Okl:n anti reflektiivisyyteen kasvamisessa

Vaikka reflektio oli tullut opiskelijoille tietoisemmaksi koulutuksen aikana, ei reflektion käsite välttämättä ollut aivan selvä. Nuorimmille opiskelijoille koulutuksen tarjoama reflektion opetuksen anti oli vähäisintä. Tämä saattaa johtua siitä, etteivät he vielä kykene sisäistämään koulutuksen antia. Opintojen edetessä pidemmälle kokonaisuus kenties hahmottuu ja reflektion ymmärtäminen kehittyy. Koulutuksen aikana patistetaan reflektoimaan, mutta opiskelijoilla ei näytä olevan selvää käsitystä omasta reflektiivisyydestään eikä sen toteuttamisesta. Teoriatiedon lisäksi pitäisi opiskelijoita harjaannuttaa reflektiiviseen kirjoittamiseen ja ohjata reflektiiviseen toimintaan ja ajatteluun. Varsinkin opiskelujen alkuvaiheessa opiskelijoille tulisi tarjota enemmän mahdollisuuksia reflektiivisiin kasvatus- ja arvokeskusteluihin. Dialogin kautta pyrimme ymmärtämään toisten esittämien väitteiden pätevyyttä ja pyrimme perustelemaan omia näkemyksiämme (Mezirov 1995, 374). Opiskelijat pitivät kotiryhmää sopivana tällaisille keskusteluille.

Opiskelijat toivoivat Okl:een avoimempaa ja reflektiivisempää ilmapiiriä. Vuorovaikutustaidot ovat ehdoton edellytys reflektiivisen praktiikan toteutukselle (Schön 1987). Opiskelijoiden ja kouluttajien on pystyttävä kommunikoimaan tasavertaisesti toistensa mielipiteitä kunnioittaen. Tässäkin tutkimuksessa opiskelijat nimesivät vuorovaikutuksen parantamisen tärkeäksi kehitysalueeksi. Ensinnäkin olisi tärkeää, että opiskelijat saisivat ilmaista mielipiteensä Okl:n kehittämistä ja toisaalta opiskelijoiden tulisi saada riittävää palautetta kirjallisista tehtävistä ja opinnoista yleensä. Pa-

lautteen antaminen ja saaminen auttaa reflektiokyvyn kehittymisessä puolin ja toisin.

Opiskelijat tarvitsevat koulutuksen aikana reflektiivisiä malleja kouluttajiin vuorovaikutteisissa käytännön tilanteissa (Zeichner 1994). Esikuvien tarve tuli esille myös tässä tutkimuksessa. Opiskelijat eivät kuitenkaan kyenneet nimeämään varsinaisia esikuvia. Saattaa olla, että reflektion asiantuntijuus on Jyväskylän yliopistossa rajoittunutta ja asiaa on tutkittu vähän. Toisaalta reflektio on opettajankoulutuksessa vielä hieman heikosti sisäistetty asia, eivätkä muutokset tapahdu nopeasti suuressa koulutusjärjestelmässä.

8.5 Jatkotutkimushaasteet

Koska tutkimuksemme tarkoituksena on tuoda julki opiskelijoiden käsityksiä reflektiosta ja sen ohjaamisesta Jyväskylän yliopiston Okl:ssa olisi luonnollinen jatkotutkimushaaste tutkia kouluttajien käsityksiä samasta asiasta. Tutkimus saattaisi lisätä kouluttajien ja opiskelijoiden ymmärrystä toisistaan. Näin dialogisuus ja vuorovaikutus voisivat kohentua opettajankoulutuslaitoksessa. Lisäksi tutkimuksella saataisiin uutta tietoa siitä, millä tavoin kouluttajien ja opiskelijoiden reflektion käsitys vastaa toisiaan. Mahdollinen kouluttajien asiantuntijuus ja kehitystarve voitaisiin kartoittaa.

Opettajuus on yhteinen asia sekä opettajaksi opiskeleville että opettajankouluttajille. Opettajankoulutuksen kehittämistä kannattaa tutkia. Tarvitsemme sitoutumista dynaamisen oppimisen organisaatioon, jossa opiskelijoilla ja opettajankouluttajilla on mahdollisuus kasvaa uuteen opettajuuteen.

LÄHTEET

- Ahonen, S. 1994. Fenomenografinen tutkimus. Teoksessa L. Syrjälä, S. Ahonen, E. Syrjäläinen & S. Saari (toim.) Laadullisen tutkimuksen työtapoja. Helsinki: Kirjayhtymä, 113 - 160.
- Alexandersson, M. 1995. The missing content in teaching. Focus on what teachers reflect upon they are teaching. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VI. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Research Report 145, 5 - 22.
- Bengtsson, J. 1995. What is reflection? On reflection in the teacher profession and teacher education. Teoksessa P. Kansanen (toim.) Discussions on some educational issues VI. Helsingin yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Research Report 145, 23 - 33.
- Boud, D., Keogh, R & Walker, D. 1985. What is reflection in learning. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. London: Kogan Page, 7- 40.
- Dewey, J. 1904. The relation of theory to practice in education. Teoksessa C. Mc Murray (toim.) The third yearbook of the National Society for the Scientific Study for Education. Chicago: University of Chicago, 9 - 30.
- Ehnrooth, J. 1990. Intuitio ja analyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Engeström, Y. 1994. Teachers as collaborative thinkers. Teoksessa I. Cargren, G. Handal & S. Vaage (toim.) Teachers' minds and actions. Research on teachers' thinking and practice. Lontoo: The Falmer Press. 43 - 61.
- Gowin, D. B. & Novak, J. D. 1984. Learning how to learn. Cambridge University Press.
- Gröhn, T. 1992. Fenomenografinen tutkimusote. Teoksessa T. Gröhn & J. Jussila. Laadullisia lähestymistapoja koulutuksen tutkimuksessa. Helsinki: Yliopistopaino, 1- 32.

- Grönfors, M. 1985. Kvalitatiiviset kenttätömenetelmät. Porvoo: WSOY.
- Habermas, J. 1972. Knowledge and human interests. Boston: Beacon Press.
- Haapasalo, L. 1997. Oppiminen, tieto, ongelmanratkaisu. Vaajakoski: MEDUSA-Software.
- Heikkilä, J. 1994. Turun opettajankoulutuslaitos oppivana organisaationa. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B: 46, 163 - 205.
- Heinonen, V. & Viljanen, E. 1980. Evaluaatio koulussa. Helsinki: Otava.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1982. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 1991. Teemahaastattelu. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hopkins, D. 1989. Evaluation for school development. Milton Keynes: Open University Press.
- Huttunen, R. 1999. Opettamien filosofia ja kritiikki. Jyväskylän yliopisto. Lievestuore: Er-paino Ky.
- Jokinen, H. 1993. Onnistuuko se? Itsearviointi tuloksellisuuden arvioinnissa ja koulun kehittämisessä. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.) Lue , etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 208 - 220.
- Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan opinto-opas 1997-1999. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Karvinen, S. 1993. Kehittävä työnohjaus sosiaalityön reflektiivisen ammatillisuuden edistäjänä. Osaraportti II. Työnohjaus, reflektiivisyys, kehitys - Sosiaalityön työnohjaajakoulutuksen perusteita. Kuopion yliopiston koulutus ja kehittämiskeskus. Tutkimuksia ja selvityksiä 1/1993.
- Kemmis, S. 1985. Action research and the politics of reflection. Teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker (toim.) Reflection: Turning experience into learning. London: Kogan Page, 139 - 163.

- Kitchener, K. S. & King, P.M. 1995. Reflektiivisen pohdinnan malli: Tietämistä koskevien oletusten muuttaminen. Teoksessa J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor, 179 - 197.
- Kiviniemi, K. 1997. Opettajuuden oppimisesta harjoittelun harhautuksiin. Aikuisopiskelijoiden kokemuksia opetusharjoittelusta ja sen ohjauksesta luokanopettajakoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Lievestuore: Er-paino Ky.
- Kohonen, V. & Leppilampi, A. 1994. Toimiva koulu. Yhdessä kehittäen. Opetus 2000. Porvoo: WSOY.
- Koppinen, M.-L., Korpinen, E. & Pollari, J. (toim.) 1994. Arviointi oppimisen tukena. Opetus 2000. Porvoo: Gaudeamus.
- Krokkfors, L. 1993. Tavoitteena ajatteleva opettaja. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 47 - 62.
- Kroksmark, T. 1987. Fenomenografisk didaktik. Acta Universitatis Gothoburgensis. Göteborg Studies in Educational Sciences 63.
- Kääriäinen, H. 1995. Reflektointitaidon mittaus valintakokeen yhteydessä tekstiilityön opettajankoulutukseen pyrittäessä. Teoksessa J. Jussila & R. Rajala (toim.) Rajanylityksiä: monipuolistuva kasvatustutkimus tieteiden kentässä. Lapin yliopiston kasvatustieteellisiä julkaisuja C. Katsauksia ja puheenvuoroja 10, 79 - 94.
- Kääriäinen, H., Laaksonen, P. & Wiegand, E. 1997. Tutkiva ja muuttuva koulu. Porvoo: WSOY.
- Lehtovaara, M. 1996. Situationaalinen oppiminen - ontologisia ja epistemologisia lähtökohtia. Teoksessa J. Lehtovaara & R. Jaatinen (toim.) Dialogissa, osa 2 - ihmisenä ihmisyhteisössä. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A:8, 79 - 107.
- Linnakylä, P. 1993. Portfolio oppilaan itsearvioinnin ja itseohjautuvan oppimisen tukena. Teoksessa E. Kangasniemi & R. Konttinen (toim.)

- Lue, etsi, tutki. Tutkittua tietoa koulun kehittämiseksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY, 70 - 93.
- Linnakylä, P., Pollari, P. & Takala, S. (toim.) 1994. Portfolio arvioinnin ja oppimisen tukena. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen tutkimuslaitos.
- Lukinsky, J. 1995. Reflektiivinen vetäytyminen päiväkirjan avulla. Teoksessa J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor, 233 - 256.
- Marton, F. 1988. Phenomenography: A research approach to investigating different understandings of reality. Teoksessa R. R. Sherman & R. B. Webb, 141 - 161.
- Mezirov, J. ym. 1990. Fostering critical reflection in adulthood: a guide to transformative and emancipatory learning. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirov, J. 1995. Johtopäätös: kohti uudistuvaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa J. Mezirov ym. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. Helsinki: Painotalo Miktor, 374 - 397.
- Miettinen, R. 1990. Koulun muuttamisen mahdollisuudesta. Analyysi opetustyön kehityksestä ja ristiriidoista. Helsinki: Gaudeamus.
- Myller, L. & Patrikainen, R. 1993. Itsearviointi oppijan työvälineeksi. Teoksessa M. Suortamo & R. Valli (toim.) Opettaja opissa. Opetuksen monimuotoistaminen. Chydenius-Instituutti. Porvoo: WSOY, 60 - 74.
- Mäkelä, M. 1990. Kvalitatiivisen analyysin arviointiperusteet. Helsinki: Gaudeamus.
- Nalkki, K. & Nieminen, 1995. Käsitekartta peruskoulun uskonnonopetuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Pro gradu-tutkielma.
- Niskanen, K. & Tornberg, A. 1995. Reflektointi opettajakoulutuksessa pedagogisten päiväkirjojen ja itsearviointien kautta tarkasteltuna. Teok-

- nessa H. Kynäsalahti, A. Laurila & M. Suortamo (toim.) 1995. Kokeileva Poko. Luokanopettajan poikkeuskoulutus opettajankoulutuksen kehittäjänä. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos. Tutkimuksia 147, 51 - 70.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 55, 51 - 59.
- Ojanen, S. 1993. Ammattilaiseksi tuleminen opettajankoulutuksessa. Teoksessa O. Luukkainen (toim.) Hyväksi opettajaksi. Opetus 2000. Porvoo: WSOY. 96 - 111.
- Pihlajamäki, T. 1994. Opettajankoulutuksen vision tarkastelua. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B: 46, 206 -211.
- Sahlberg, P. 1996. Kuka auttaisi opettajaa. Jyväskylän yliopisto.
- Sava, I. 1987. Työnohjaus ja opettajan tietoisuus. Helsinki: Gaudeamus.
- Schön, D. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco Jossey-Bass Publisher.
- Suojanen, U. 1994. Toimintatutkimus opettajan työn kehittäjänä. Teoksessa J. Tähtinen (toim.) Opettajaksi kasvaminen. Turun yliopiston kasvatustieteiden julkaisuja B: 46, 129 - 145.
- Tirri, K. 1993. Evaluating teacher effectiveness by self-assessment: A cross-cultural study. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Törmä, S. 1996. Kasvun mahdollisuus. Kasvuprosessin ja kasvatuksen eettisten perusteiden tarkastelua Georg Herbert Meadin ja John Meadin ajattelun avulla. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteen laitos.
- Uljens, M. 1989. Fenomenografi - forskning om uppfattningar. Lund: Studentlitteratur.
- Uljens, M. 1991. Phenomenography - A qualitative approach in educational research. Teoksessa L. Syrjälä & J. Merenheimo (toim.) 80 - 107.

Liite 1: Haastattelukysymykset

1. Mitä reflektio mielestäsi on?
 - Voiko reflektiossa mielestäsi kehittyä?

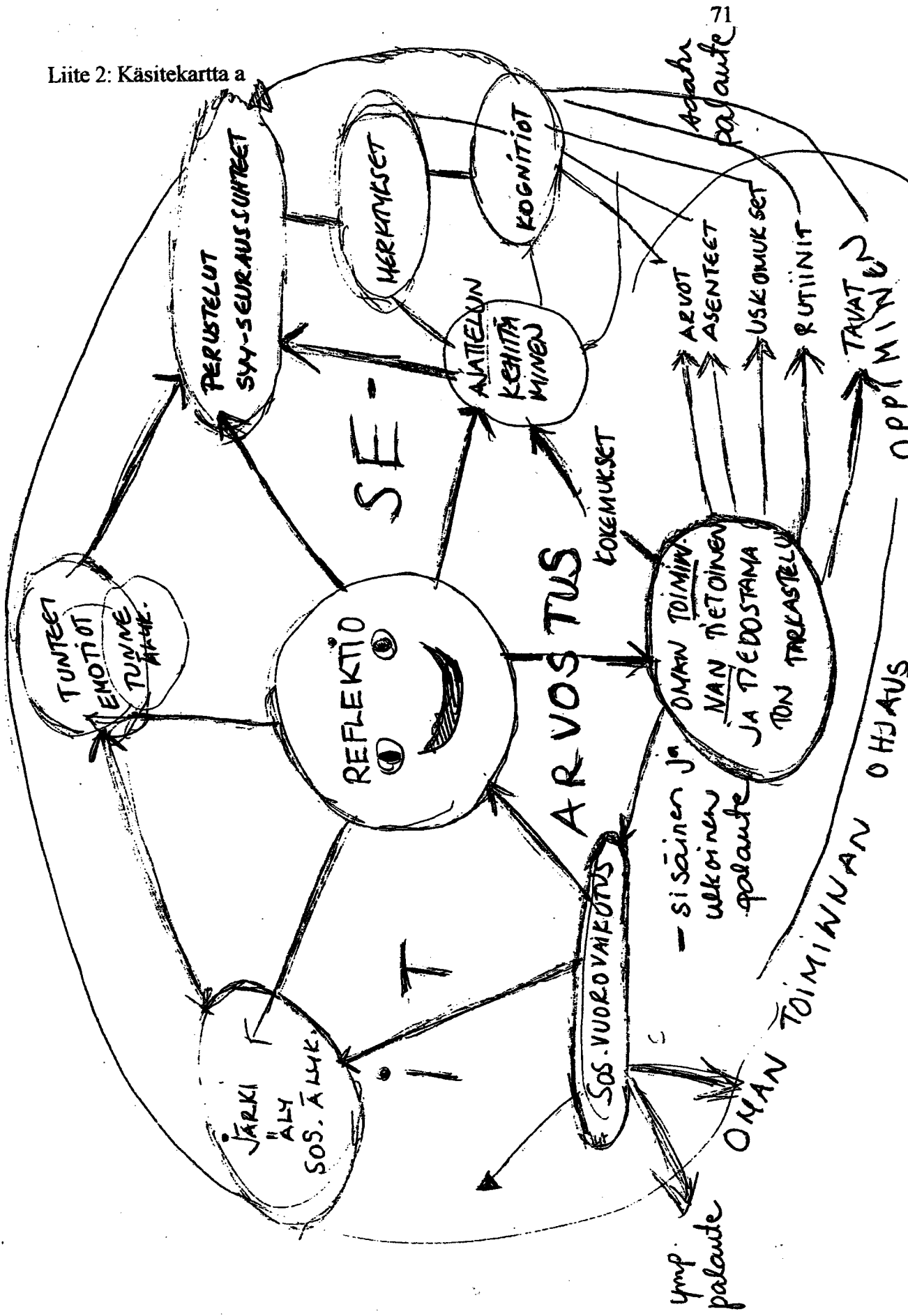
2. Miten ja milloin refleктоit, kerro jokin käytännön esimerkki?
 - Kuinka reagoit saadessasi palautetta?

3. Millaista on käytännön reflektointi?
 - Mikä merkitys reflektiolla on opettajalle?
 - Mikä merkitys reflektiolla on oppilaalle, oppijalle?

4. Mikä on ollut Okl:n anti reflektoinnillesi?
 - Millaisia esikuvia olet saanut?
 - Millaista teoretietoa reflektiosta olet saanut?
 - Miten parantaisit Okl:n reflektiivisyyteen ohjaamista?

5. Piirrä käsittekartta aiheesta reflektio.

Liite 2: Käsittekartta a



Liite 2: Käsittekartta b

Jos niin tavalla?

missä voinut?

olisinko tehnyt toisin?

oman toiminnan perustelu

Mikä vaihtui? Oksidimintani?

—> Mitä tein? miksi tein?

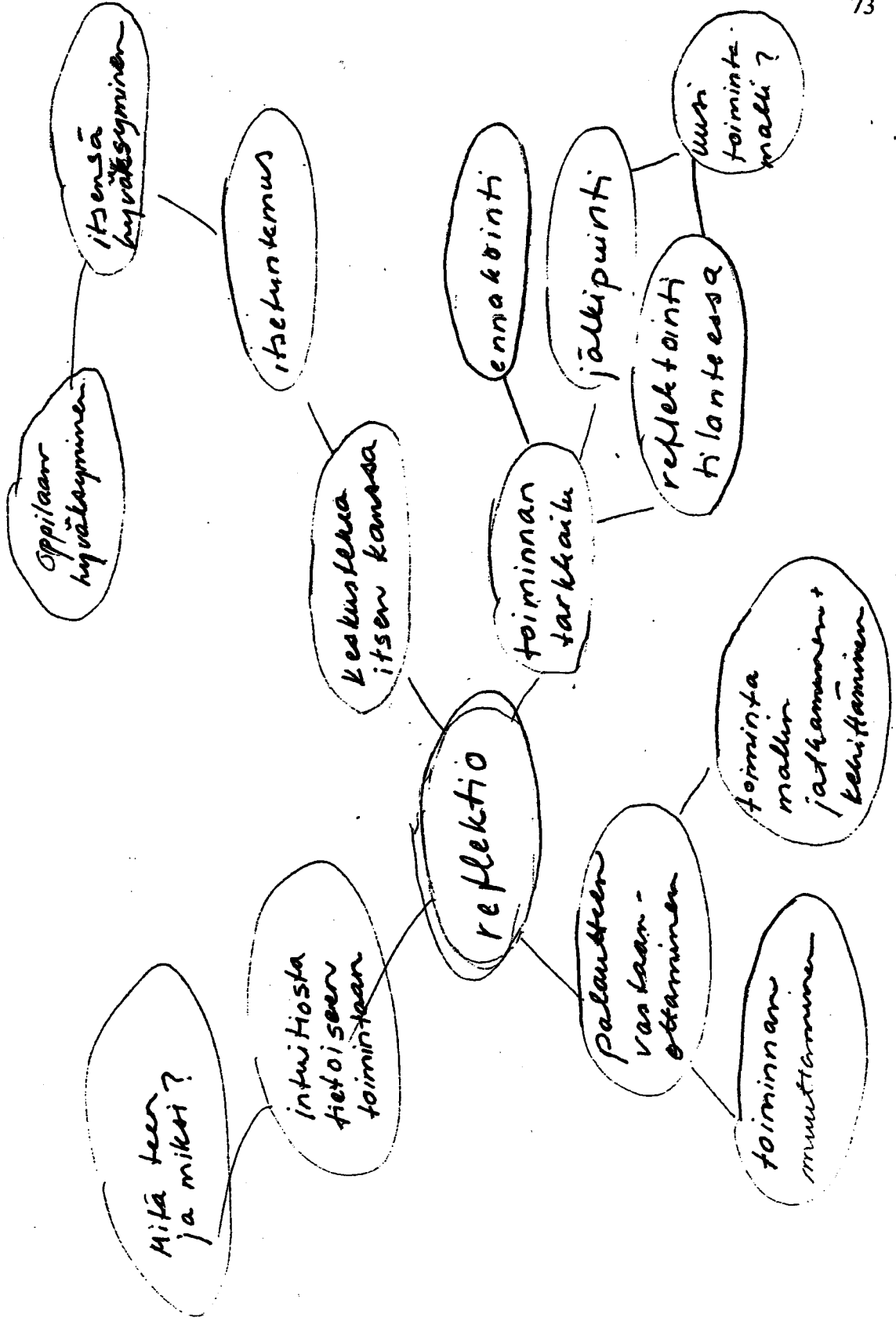
mistä toimintani juontaa juurensa?

Reflektio

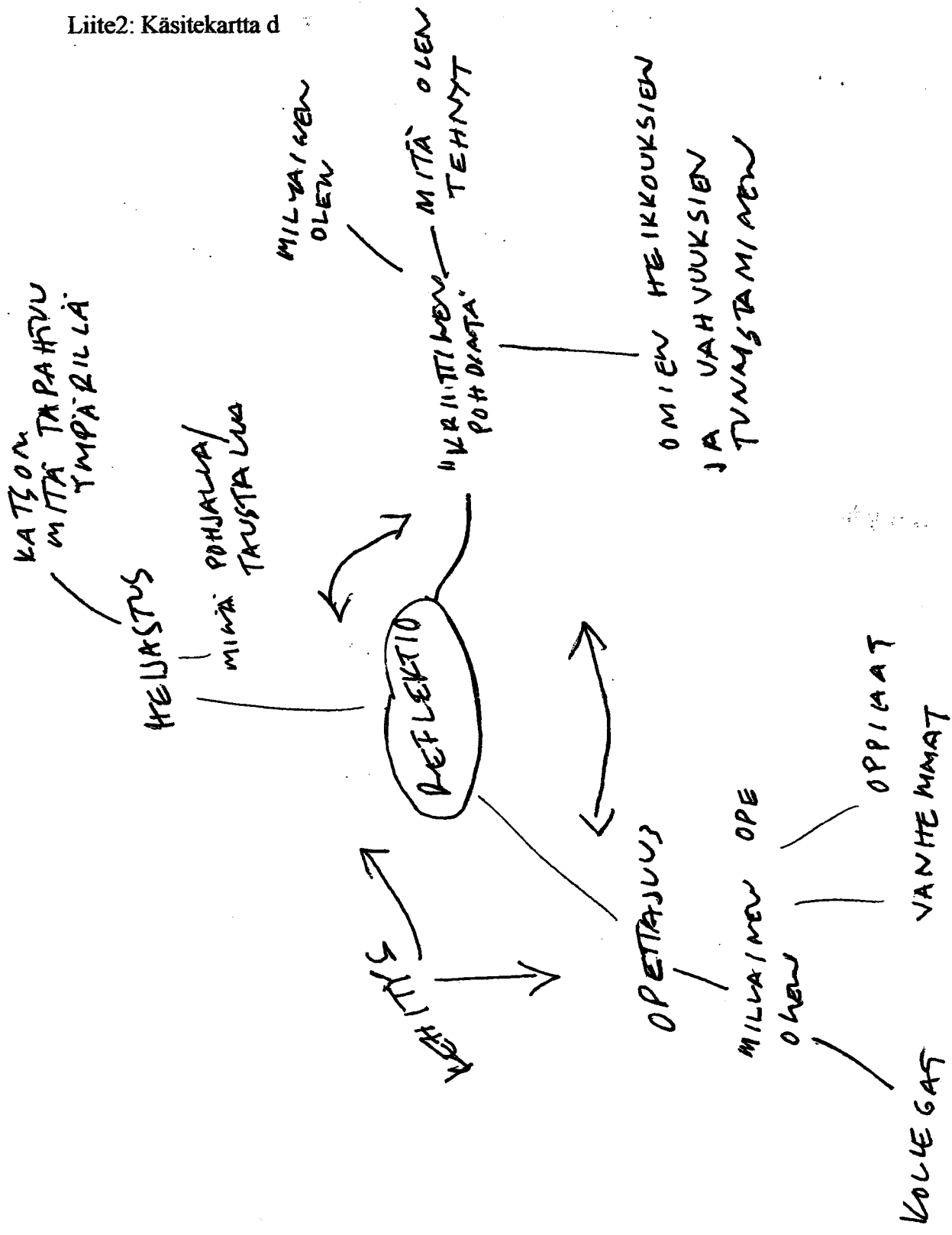
harkinta
pohdinta
miettuminen
heijastelu

OMAN TOIMINNAN (JA YMPÄRISTÖN JOSSA SE TAPAHTUU)

TARKOITUKSENA KEHITTÄÄ ASIASSA. JOTA REFLEKTOI, OPPIA OMASTA TOIMINNASTAAN JA ITSELLE MERKITYKSELLISISTÄ ASIOISTA



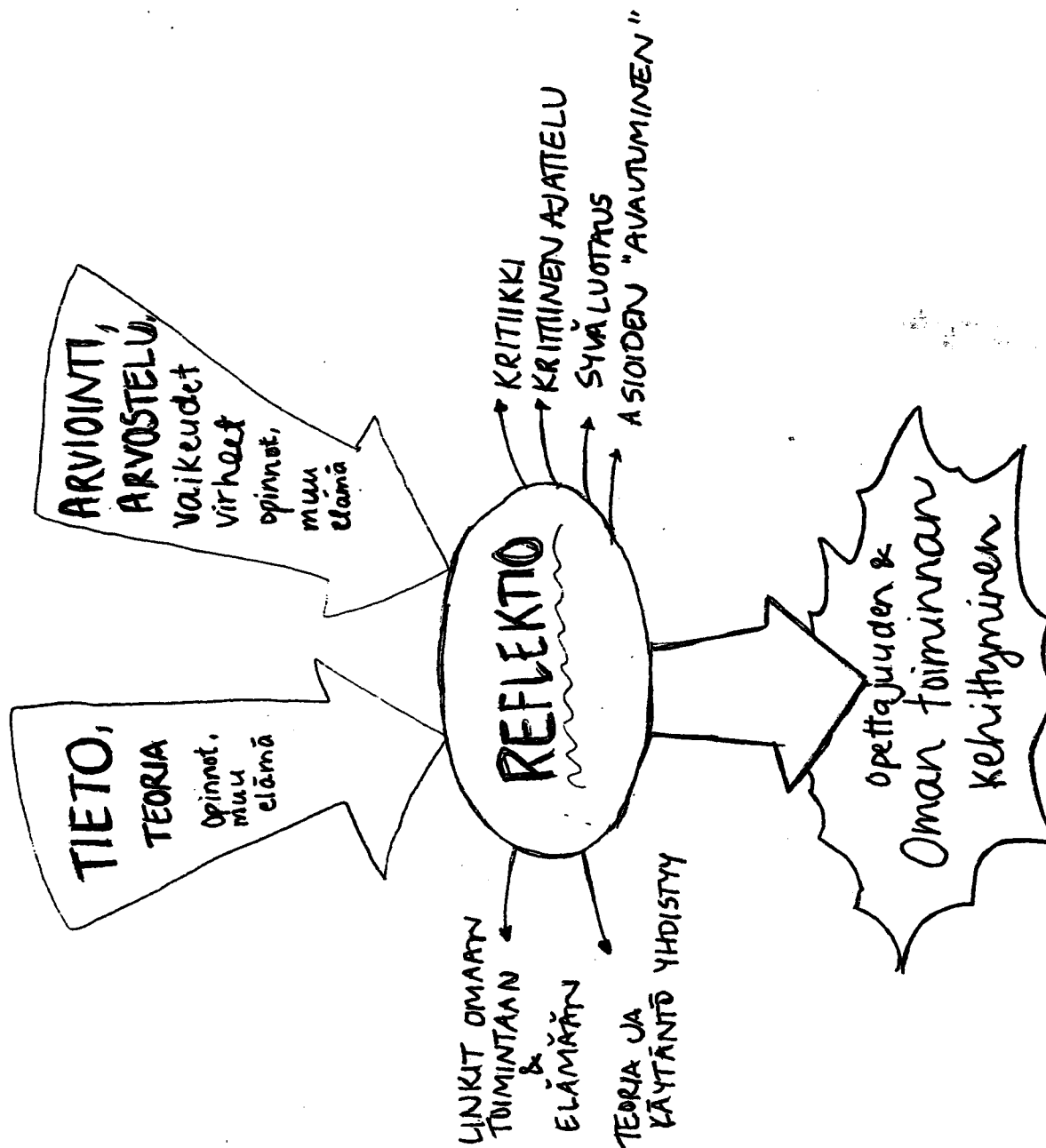
Liite2: Käsitekartta d



Liite 2: Käsittekartta e

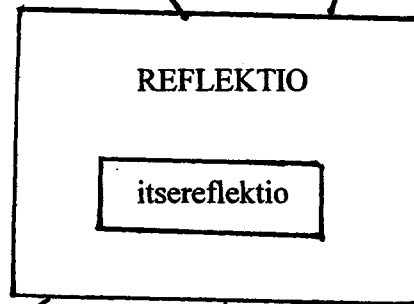


Liite 2: Käsitekartta f



Liite 3: Kooste esitutkimuksen käsitteistä

- syvällistä pohdintaa
- ajattelua ja kriittisyyttä
(uusien ajattelumalleja ja loogista ajattelua)
- havaintojen analysointia ja johtopäätösten tekemistä
- sisäinen prosessi
- tiedostamista
- oman itsen tutkiskelua
- itsensä kehittämistä
- itsensä arviointia
- tervettä itsekritiikkiä
- ihmisenä kasvamista
- itsetuntemusta, johon liittyy arvot ja asenteet



- oman toiminnan kehittämistä ja peilaamista
- syy- seuraussuhteiden tutkiskelua
- tapahtuu vuorovaikutuksessa muiden kanssa
- palaute vaikuttaa toimintaan
- halu oppia ja muuttua
- oppimismenetelmä
- vaatii aikaa ja opettelua
- vaikeaa opettaa
- voi olla ennakoivaa, tässä hetkessä tapahtuvaa tai jälkepäin tapahtuvaa
- on riippuvainen kontekstista (aika, paikka, tilanne)
- olennainen osa Jyväskylän Okl:n opettajankoulutusta (oppimispäiväkirjat, harjoittelut, keskustelut)
- muotia/ paljon puhuttua Jyväskylän Okl:ssa