

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

Author(s): Arvaja, Maarit; Sarja, Anneli; Niemi, Kreetta; Pakkanen, Marjatta

Title: Ilmiölähtöinen oppiminen valokeilassa : ymmärryksen rakentaminen ja reflektiivisyys yliopisto-opintojen alkuvaiheissa

Year: 2020

Version: Accepted version (Final draft)

Copyright: © 2020 Kirjoittajat

Rights: In Copyright

Rights url: <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

Please cite the original version:

Arvaja, M., Sarja, A., Niemi, K., & Pakkanen, M. (2020). Ilmiölähtöinen oppiminen valokeilassa : ymmärryksen rakentaminen ja reflektiivisyys yliopisto-opintojen alkuvaiheissa. *Kasvatus*, 51(1), 6-20.

MAARIT ARVAJA – ANNELI SARJA – KREETA NIEMI – MARJATTA PAKKANEN

Ilmiölähtöinen oppiminen valokeilassa: Ymmärryksen rakentaminen ja reflektiivisyys yliopisto-opintojen alkuvaiheessa

Abstrakti

Tutkimustehtävänäme oli tarkastella käsitteellisen ajattelun kehittymistä ilmiölähtöisessä oppimiskontekstissa yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Tutkimuksen kohteena olivat Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden perusopintojen Vuorovaikutus ja yhteistyö -kurssin opiskelijoiden laajat luentopäiväkirjat ja esseeet. Näissä teksteissä opintojaksolla käsiteltyjä teoreettisia vuorovaikutusilmiöitä peilattiin omiin kokemuksiin tai käytännön esimerkkeihin. Tutkimuksemme teoriakehikko perustuu tieteellisen ajattelun, oppimisen henkilökohtaistamisen ja reflektion näkökulmiin. Tutkimme teksteistä, millaisia teoria-käytäntö yhteyksiä opiskelijat rakensivat ja minkälaista reflektiota ilmeni. Analyysi eteni aineistolähtöisesti. Erittelimme teksteistä laadullisesti erilaisia ymmärryksen rakentamisen tapoja, minkä jälkeen niitä tulkittiin reflektiivisen toiminnan kehyksessä. Tutkimuksen kolme ymmärryksen rakentamisen tapaa nimettiin kuvailuksi, tulkinnaksi ja kyseenalaistamiseksi. Kuvailussa vuorovaikutusilmiöstä nostettiin yksittäisiä tekijöitä, joita reflektoitiiin suhteessa itseen tai omaan arkikokemukseen. Tulkinnassa ja tutkivassa reflektiossa sekä kyseenalaistamisessa ja systeemitason reflektiossa ilmiön syvälinen ymmärtäminen näkyi teorian tiedon henkilökohtaistumisena ja käsitteellisenä toimijuutena. Lähes kaikki tekstit sisälsivät kuvailua ja itsereflektiota, kun taas tulkintaa ja tutkivaa reflektiota esiintyi puolessa teksteistä. Sen sijaan kyseenalaistava systeemitason reflektio oli harvinaista. Tutkimus osoittaa, että ilmiölähtöisessä oppimisessa teoria-käytäntö sidosten painottaminen tukee käsitteellistä ajattelua.

Asiasanat: Ilmiölähtöinen oppiminen, käsitteellinen toimijuus, reflektio, tieteellinen ajattelu, ymmärryksen rakentaminen, yliopisto-opinnot

Johdanto

Yliopistokoulutuksessa tieteellisen ajattelun kehittyminen ja erityisesti teorian ja käytännön välisen yhteyden luominen ovat kasvatustieteen ytimessä ja sen avainalueita (Moate, Hulse, Jahnke & Owens 2019). Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa otettiin käyttöön ilmiölähtöinen opetussuunnitelma syksyllä 2014 (esim. Kostiainen ym. 2018; Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostiainen & Rasku-Puttonen 2016). Kasvatustieteen,

varhaiskasvatustieteen, erityispedagogiikan sekä opettajankoulutuksen perusopinnot rakentuvat erilaisten laajojen, todellisen maailman ilmiöiden pohjalle, joita tutkitaan monipuolisin oppimismenetelmin ja useista eri näkökulmista (ks. Kasvatustieteiden laitoksen opetussuunnitelmat - - 2017). Ilmiölähtöisen opiskelutavan voidaan ajatella antavan hyvät valmiudet vastata työelämän haasteisiin, jotka vaativat kykyä tarkastella sekä itseä että työelämän muuttuvia ilmiöitä kriittisesti suhteessa ympäröivään yhteiskuntaan ja kulttuuriin.

Ilmiölähtöinen oppiminen perustuu holistiseen näkemykseen, jonka mukaan oppiminen tulee linkittää jokapäiväisen elämän ongelmiin ja omiin kokemuksiin (Lonka 2018; Rajala & Sannino 2015). Ilmiölähtöisen pedagogiikan yhtenä tavoitteena on mm. käsitteellisen ajattelun käynnistäminen, koska se mahdollistaa niin teorian ja käytännön vuoropuhelun kuin teorioiden käytäntöön soveltamisen. Toteutuessaan tämä tarkoittaa sitä, että teoreettinen tieto linkittyy opiskelijoiden kokemusmaailmaan jäämättä ulkokohtaiseksi tietovarannoksi (Arvaja & Sarja 2020). Tässä tutkimuksessa ymmärrämme teoratiedon ”laajasti hyväksyttynä ja empiiriseen tutkimukseen nojautuvana käsitejärjestelmänä, joka koskee jotakin ilmiötä” (Kallio 2016, s. 17). Ilmiölähtöisyyden taustalla on nähtävissä laajempi oppimiskäsityksen muutos, jonka mukaan oppimisen ja opetuksen perimmäisenä päämääränä ei ole asioiden tietäminen sinänsä vaan pyrkimys syvempään ymmärrykseen (Heikkinen, Kiilakoski, Huttunen, Kaukko & Kemmis 2018). Parhaimmillaan uusi ymmärrys tukee käsitteellistä toimijuutta (Greeno 2006), joka aikaansaa myös uusia tapoja toiminnan tasolla. Opinnoissa tarkoituksena on suorituskeskeisen ajattelutavan ylittäminen tarjoamalla opiskelijalle suurempaa vastuuta oppimisestaan.

Tutkimustehtävänäme on tarkastella käsitteellisen ajattelun luonnetta yliopisto-opintojen alkuvaiheessa. Tutkimuskohteena ovat Jyväskylän yliopiston kasvatustieteiden perusopintojen Vuorovaikutus ja yhteistyö –kurssin opiskelijoiden tekstit (laaja luentopäiväkirja tai essee), joissa luennoilla, kirjallisuudessa ja pienryhmätapaamisissa käsiteltyjä vuorovaikutusilmiöitä pohditaan peilaamalla käytännön kokemuksia erilaisiin teoreettisiin näkökulmiin. Tutkimme, millaisia teoria-käytäntö yhteyksiä opiskelijat rakentavat teksteissään ja millaista reflektiota niihin kytkeytyy. Seuraavaksi esittelemme ensiksi lyhyesti tieteellisen ajattelun tutkimusperinnettä sekä toiseksi tutkimuksemme taustalla vaikuttavaa teoriakehikkoa, jossa käsitteellistä ajattelua rakennetaan sekä reflektiivisen toiminnan että oppimisen henkilökohtaistamisen kautta. Tämän jälkeen kuvaamme tutkimuksen kontekstin ja analyysimenetelmät. Lopuksi esittelemme

tutkimustulokset havainnollistamalla esimerkein erilaisia ymmärryksen rakentamisen ja reflektion muotoja.

Tieteellinen ajattelu ja sen tutkimus

Korkeakouluopiskelijoiden tieteellisen ajattelun tutkimuksen taustalla on vaikuttanut voimakkaasti Piaget'n perintöön nojautuva kognitiivinen kehitysteoria, jossa painopisteenä on ollut loogisen kausaalijattelun ja päättelytaitojen, metakognitiivisten taitojen ja kriittisen ajattelun kehittymisen tutkimus (ks. Kallio 2016). Toinen merkittävä tieteellisen ajattelun kehittymiseen liittyvä tutkimusalue on ollut episteemisten eli tietoa ja tietämisen prosesseja koskevien henkilökohtaisten tietokäsitysten tutkimus (esim. Hofer 2001; Hofer & Pintrich 2002; King & Kitchener 2004; Perry 1970). Siinä oletuksena on, että tietokäsitykset toimivat linsseinä, joiden läpi tietoa maailmasta tulkitaan ja muodostetaan, ja jotka suuntaavat myös yksilön toimintaa (Seppälä 2016). Ajatuksena on, että tietoa koskevat oletukset ja niiden perustelut kehittyvät vaiheittain (Hofer 2001; Kuhn & Weinstock 2002; Pirttilä-Backman & Ahola 2016) dualistisesta (tosi-epätosi) ajattelusta relativistiseen (tiedon moninaisuus ja suhteellisuus) (Lindblom-Ylänne & Koutaniemi 2016). Seppälän (2016) tutkimus osoittaa, että loogisen ajattelun kehittyneisyyden ja tietokäsitysten kehityksen välillä on yhteys. Hänen tutkimuksessaan korkeat loogisen ajattelun taidot omaavat opiskelijat korostivat muita enemmän subjektiivista lähestymistapaa tietoon, jossa olennaista on opiskelijan aktiivinen rooli tiedon lähteenä ja omien näkökulmien merkitys tiedon muodostuksessa (ks. myös Seppälä, Lindblom & Kallio 2020). Lisäksi on voitu osoittaa, että tieteellisen ajattelun valmiudet kehittyvät korkeakouluopintojen aikana ja tietokäsityksen kehittyneisyydellä ja opiskeluvuosien määrällä on yhteys (esim. Kaartinen-Koutaniemi & Lindblom-Ylänne 2008; Pascarella & Terenzini 2005; Weinstock, Neuman & Glassner 2006).

Nykytutkimus on alkanut - erityisesti laadullisten tutkimusmenetelmien lisääntyneen käytön seurauksena - kyseenalaistaa malleja, joissa tieteellisen ajattelun kehittymistä kuvataan lineaariseksi, vaiheesta toiseen eteneväksi (Kaartinen-Koutaniemi & Lindblom-Ylänne 2008; Limón 2006). Taustalla on ajatus siitä, että (tieteellinen) ajattelu on tilanne- ja tapauskohtaista, toisin sanoen yksilön ajattelu on suhteutettava ajattelun kohteeseen ja sisältöihin (Kallio 2016; Lindblom-Ylänne & Koutaniemi 2016). Tilannekohtaisuuteen vaikuttavat myös sitoutuneisuus, tunne- ja motivaatiotekijät sekä aiempi tieto ja kokemus asiasta (esim. Gonida & Lemos 2019; Postareff, Parpala & Lindblom-Ylänne 2015). Tieteellinen ajattelu voidaankin nähdä dynaamisena, jolloin yksilö voi osoittaa monentasoista

ja -laatuista ajattelua (Kallio 2016). Toisaalta korkeakouluopiskelijoiden tieteellistä ajattelua ja sen kehitystä tulisi tarkastella suhteessa kuhunkin tieteenalaan, jossa vallitsevat tavoitteet, arvot ja tietokäsitykset vaikuttavat tieteellisen ajattelun määrittäisiin (Hammer & Elby 2002). Esimerkiksi kasvatustieteissä tieteellisen ajattelun tavassa edellytetään sovellettavuutta, luovuutta ja kriittisyyttä, analyysin ja synteysin käyttöä ajattelun välineinä sekä opiskelijoiden omaa tulkintaa, arviointia, kokemusta ja mielipiteitä (Neumann, Parry & Becher 2002; Seppälä 2016). Tällöin voidaan ajatella, että kasvatustieteeseen liittyvät kompleksiset ilmiöt kuten vuorovaikutus ja ihmissuhteet eivät ole selitettävissä ja ongelmat ratkaistavissa formaalin kausaalipäättelyn avulla (Kallio 2016).

Oppimisen henkilökohtaistaminen

Tässä tutkimuksessa otetaan lähtökohdaksi yksilön oma kokemus ja merkityksenanto vuorovaikutuksen ilmiöitä ja teoreettisia käsitteitä tulkittaessa. Oppimistehtävien suunnittelussa on tärkeää, että ne koskettavat oppijan omaa elämäntodellisuutta. Tehtäviä on voitava tulkita henkilökohtaisen merkityksellisyyden tai kiinnostuksen kautta (Rajala & Sannino 2015). Jos näin ei ole, tehtävät koetaan helposti epärelevanteiksi tai merkityksettömiksi. Tällöin merkitys (esim. teorian tiedon sisältö) ja merkityksellisyys ovat ristiriidassa keskenään, koska yksilölle merkitykset ovat olemassa vain suhteessa henkilökohtaiseen merkityksenantoon ja elämismaailmaan (Rajala & Sannino 2015). Huomioitavaa on, että jokaisella yksilöllä on ainutkertainen narratiivi, jolloin merkityksenanto sisältää aina myös elämänkerrallisen näkökulman (Linell 2009; Wortham 2001). Tämä vaikuttaa siihen, kuinka yksilö suuntautuu tilanteisiin ja miten hän näkee maailman. Aikaisempia kokemuksia käytetään reflektiivisenä peilinä uuden asian ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä (Lee & Schallert 2016).

Ilmiölähtöisyyteen liittyy vahvasti oppimisen henkilökohtaistaminen, johon koulutuksen fokus pitäisi Longan (2018) mukaan siirtää. Matusov (2011) korostaa ontologisen sitoutumisen tärkeyttä oppimisen henkilökohtaisen merkityksenannon heräämisessä. Sen saavuttamisessa tärkeitä ovat opiskelijoiden omat kysymykset, aidot ongelmatilanteet ja kiinnostuksen kohteet. Henkilökohtaistamisessa on olennaista myös omien kokemusten ottaminen oppimisen resurssiksi (Arvaja 2015). Voidaan puhua välittyneistä kontekstuaalisista resursseista (Linell 1998) kuten aiemmasta tiedosta, kokemuksista, oletuksista tai uskomuksista, joita opiskelijat käyttävät oppimisen kohteena olevan ilmiön tai uuden asian ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä. Henkilökohtaiset merkitykset ja kokemukset

ovat vahvasti sidoksissa myös sosio-kulttuuriseen kontekstiin sekä yhteisiin kulttuurisiin malleihin ja ajattelun ja toiminnan tapoihin (Gee 2010).

Oppimisen tavoitteena yliopisto-opiskelussa on henkilökohtaisten kokemusten ja käytännön teoretisointi, kun opiskelijoiden on mahdollista luoda omien kokemusten tai ilmiön konkretisoinnin kautta henkilökohtaisia merkityksiä opittavasta asiasta (Akkerman & van Eijck 2013; Arvaja 2015; Rajala & Sannino 2015). Kyse on oppimisen ja toimijuuden luovuttamisesta oppijoille itselleen, jolloin heistä tulee aktiivisia tiedon luoja ja toimijoita tiedon kuluttajien ja omaksujien sijaan (Brown & Renshaw 2006; Rajala, Hilppö, Lipponen & Kumpulainen 2013). Oppimisen näkökulmasta käytäntö-teoria -yhteyden luomisessa tärkeää onkin saavuttaa käsitteellinen toimijuus (Greeno 2006). Sen tuloksena ilmiöön liittyviä käsitteitä ja tietoa käytetään oman toiminnan ja ajattelun resursseina, joita voidaan tarvittaessa arvioida, kyseenalaistaa ja muuttaa. Käsitteellinen toimijuus on yhteydessä reflektiivisyyden kehitykseen, tietoiseksi tulemiseen olemassa olevista toimintarutiineista ja niiden kyseenalaistamisen mahdollisuudesta. Parhaimmillaan reflektiivinen arviointi tukee sellaisen toimijuuden kehittymistä, joka aktivoi muutosvalmiutta ja oppimisen henkilökohtaistumista.

Reflektio käsitteellisen toimijuuden kehittäjänä

Reflektiivistä havainnointia on pidetty rutiininomaisen toiminnan vastakohtana, koska se on kiinteästi yhteydessä käytäntöön ja kokemuksesta oppimiseen. Reflektio on kuitenkin käsite, joka voidaan ymmärtää monin eri tavoin siitä riippuen, mistä näkökulmasta reflektiivistä toimintaa tulkitaan. Deweyn toiminnan filosofiasta vaikutteita saanut Schönin (1987) reflektiivisen osallistujan käsite korostaa oppijan aktiivisuutta teorian ja käytännön yhdistämisessä eli hankittujen tietojen, taitojen ja kokemusten käsitteellisessä vahvistamisessa. Kyseinen käsite jättää kuitenkin huomioimatta vuorovaikutteisuuden merkityksen käsitteellisen toimijuuden kehityksessä (Thompson & Pascal 2012). Vastaavasti myös Kolbin (1984) kokemusoppimisen syklisessä mallissa käsitteet johdetaan välittömästi kokemuksesta ja oppimisprosessin edetessä niitä muokataan arkikokemuksiin tukeutuen. Käytäntölähtöisen oppimisen tutkijat (esim. Miettinen 1998; Vince & Reynolds 2009) ovatkin kritisoineet kokemuspainotteista reflektiomuotoa, koska uudistavan oppimisen lähtökohtana ei voi pitää pelkästään vakiintuneisiin toimintarutiineihin ankkuroituvaa kokemusta. Uudistava reflektio kiinnittyy kokeelliseen toimintaan ratkomalla niitä ongelmatilanteita, jotka syntyvät rutiinikäytänteiden toimimattomuudesta (Miettinen 1998).

Käytäntölähtöisemmissä vuorovaikutteisen oppimisen suuntauksissa reflektion painopiste onkin siirtynyt itsen tai oman toiminnan havainnoinnista ulkoisen toimintaympäristön analyysiin, pyrkimyksenä käytännön ja teorian toisiinsa integrointi. Usein ihmiset luottavat järkeenkäyville tuntuviin kulttuurisiin kategorioihin, tyyppittelyihin ja malleihin kyseenalaistamatta vallitsevia normeja (Gee 2010). Käsitteellisen toimijuuden kehityksessä Mezirowin määrittelemä kriittisen reflektion käsite kohdistaa huomion niin opittaviin sisältöihin ja toimintaprosesseihin kuin toiminnan taustalla vaikuttaviin tietorakenteisiin, arvoihin ja uskomuksiin (Poikela 2001; Smith 2011; Thompson & Pascal 2012). Tällaisessa emansipatorisesti painottuneessa kriittisessä reflektiossa voi olla myös kyse niiden itsestään selvinä pidettyjen kriteerien ja valtarakenteiden kyseenalaistamisesta, joihin toimintamme ja arviomme kulloinkin perustuvat (Brookfield 2009). Lähtökohdan oppimisen henkilökohtaistamiselle tarjoaa ns. käännekohtakokemus, pysäyttävä dilemma (Mezirow 1995) tai särö, joka herättää ajattelemaan (Malinen 2000). Tähän perustuen oppimistehtävät tulisi sijoittaa arkikäytänteisiin, sellaisiin dialogisiin ylläkkeisiin (Matusov 2011), joissa reflektiivistä arviointia haastetaan erilaisten näkökulmien vuoropuhelun kautta. Uudenlaista näkökulmaa reflektion kohteena olevasta ilmiöstä tarjoavat esimerkiksi puolesta ja vastaan – väittelyt, haasteellisten tapauskuvausten tulkinta sekä ilmiöitä moniulotteisesti valottavat luennot ja kirjallisuus, joita vasten rutiininomaista toimintaa pystyy kriittisesti peilaamaan.

Sosiologisesti orientoituneille systeemitason tutkijoille (Høyrup & Elkjaer 2006; Miettinen 1998; Vince & Reynolds 2009) reflektiivinen toiminta on sen sijaan väline sosiaalisten ja organisatoristen prosessien ja rakenteiden joustavaan uudelleenorganisointiin. Esimerkiksi Miettinen (1998) toteaa, että kokemuksellinen oppiminen kiinnittyy yhteiskunnallisten ja kulttuuristen ehtojen tulkintaan, minkä vuoksi reflektio edellyttää vallitsevien toimintatapojen ja käsitysten alkuperän analysointia. Tämä merkitsee toimintarutiinien näkyväksi tekemistä ja tunnistamista, jolloin niiden uudistaminen mahdollistuu. Näin systeemitason reflektio lisää tietoisuutta oman ajattelun ja toiminnan laajemmista kehyksistä ja niiden omaa toimintaa ohjaavasta merkityksestä. Kuvaavaa käsitteelliselle toimijuudelle on se, että käsitteitä ei omaksuta sellaisenaan vaan niitä käytetään ympäröivän todellisuuden havainnoinnin ja ajattelun uudistamisen välineinä (Greeno 2006; Vince & Reynolds 2009). Systeemitason reflektiivistä arviointia edistävät sellaiset holistiset oppimistehtävät, joiden kautta oppimisen kohteena olevat ilmiöt tai toiminnot hahmotetaan niiden sosiaalisessa ja historiallisessa kontekstissa (esim. sosiaalisen toiminnan mallittaminen, hierarkkinen käsittekarttasysteemi). Tällöin reflektion avulla luodaan sellaista uutta tietoa, joka lisää käsitteellistä tietoisuutta

inhimillisen toiminnan systeemisestä, kehyksellisestä tai piilevästä luonteesta (Engeström 2004).

Metodit

Tutkimuskonteksti

Tutkimuksessa mukana olevat 28 opiskelijaa ovat ensimmäisen vuosikurssin kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoita, jotka aloittivat opintonsa perusopinnoista. Tämän artikkelin aineisto on koottu kyseisten opiskelijoiden perusopintojen viimeisen, vuorovaikutusta ja yhteistyötä käsittelevän kurssin lopputehtävästä. Opiskelijoilta on pyydetty asianmukaiset tutkimusluvut aineiston käyttöön. Kyseiseen lopputehtävään mennessä opiskelijat olivat opiskelleet neljällä muulla pääaineensa ilmiölähtöisellä kurssilla, jotka käsitelivät: oppimista, koulutuksen ja yhteiskunnan välisiä suhteita, asiantuntijuutta sekä tieteellistä ajattelua ja tietoa. Mainitut ilmiölähtöiset kurssit muodostavat opettajankoulutuslaitoksen ja kasvatustieteiden laitoksen eri oppiaineiden perusopinnot. Näiden opintojen lisäksi kasvatus- ja aikuiskasvatustieteen pääaineopiskelijoilla oli ensimmäisen opintovuotensa aikana käytyä erilaisia sivuaine- ja yleisopintoja, mm. tieteellisen kirjoittamisen kurssi.

Kasvatustieteen perusopintojen viimeinen, vuorovaikutusta ja yhteistyötä koskeva kurssi koostui viidestä vuorovaikutusilmiötä käsittelevästä luennosta ja viidestä luentoja konkretisoivasta pienryhmätapaamisesta. Pienryhmätapaamisissa luennoilla esiin nostettuja vuorovaikutusilmiön eri puolia syvennettiin keskustelemalla, käyttämällä draamaa ja väittelyitä sekä erilaisia tapausesimerkkejä. Luentojen teemat käsitelivät vuorovaikutuksen perusjäsenyyksiä ja niiden havainnointia, dialogisuutta, varhaista vuorovaikutusta, ryhmäilmiötä ja tunteita vuorovaikutuksessa sekä vuorovaikutusta mediassa. Kurssin lopputehtävä oli vaihtoehtoisesti joko 1) luentopäiväkirja ja essee tai 2) laaja luentopäiväkirja. Nämä suoritusmuodot erosivat toisistaan siinä, että luentopäiväkirjaa kirjoitettiin neljästä luennosta tiiviisti, ja viidennen luennon teemoista valittiin yksi, jota tarkasteltiin laajan esseän muodossa. Laajassa luentopäiväkirjassa puolestaan opiskelijoiden tuli kirjoittaa jokaisesta luennosta niin, että mukana oli joku tarkemmin käsitelty luennon teema. Suurin osa (23/28) tutkimusaineiston oppimistehtävistä oli muodoltaan laajoja luentopäiväkirjoja. Kirjoitusohjeessa opiskelijoita kehoitettiin tuottamaan argumentoivaa ja lähdeviitteistettyä tekstiä. Lähdemateriaalina opiskelijoiden tuli käyttää niin luentoja kuin

kurssikirjallisuuttakin ja tarkoituksena oli, että opiskelija liittäisi teoreettista tietoa ja konkreettisia vuorovaikutusta koskevia havaintoja toisiinsa, siis pohtisi kokemuksiaan teorian valossa tai konkretisoisi teoriaa omilla havainnoillaan.

Aineisto ja sen analyysi

Aineiston muodostivat 28:n opiskelijan kirjoittamat oppimistehtävät (tekstit), jotka luettiin ensin kokonaisuudessaan. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa kehyksenä hyödynnettiin Linell'n (1998) kontekstuaalisten resurssien käsitettä, jolloin aineistosta etsittiin sellaisia välittyneitä resursseja, joita opiskelijat käyttivät rakentaessaan ymmärrystä opiskeltavasta ilmiöstä. Ensimmäisen vaiheen analyysistä vastasi artikkelin ensimmäinen kirjoittaja. Tässä vaiheessa teksteistä eroteltiin sellaiset katkelmat, joissa opiskelijat käyttivät käytännöstä nousevia ja/tai omaan kokemukseen perustuvia tilanteita tulkitessaan ja pyrkiessään ymmärtämään luennoilla, kirjallisuudessa tai pienryhmätapaamisissa käsiteltyjä vuorovaikutusilmiön eri puolia ja niihin liittyviä teoreettisia perusteluja. Henkilökohtaiset kokemukset näkyivät teksteissä usein eksplisiittisinä diskursiivisina viittauksina omiin työ-, opiskelu- tai vapaa-ajan tapahtumiin, toimintaan, ihmisiin ja konteksteihin sekä implisiittisemmin ilmiöön liittyviin diskursseihin, arvoihin, käsityksiin ja uskomuksiin. Vain kahdessa tekstissä käytäntö-teoria kytkentää ei löydetty.

Tämän jälkeen aineistosta löytyneitä käytäntöön ja/tai omiin kokemuksiin viittaavia katkelmia ja temaattisia merkityskokonaisuuksia (Linell & Korhonen 1997 1998) tarkasteltiin suhteessa toisiinsa. Aineistoa luettiin useita kertoja. Luentaa ohjasi erityisesti se, miten ja millä erilaisilla tavoilla opiskelijat rakensivat ymmärrystä opiskelun kohteena olevasta ilmiöstä. Ymmärryksen rakentamisella tarkoitetaan tässä tutkimuksessa aineistolle tyypillisiä, laadullisesti erilaisia tapoja luoda siltaa ja merkityksiä teorian ja käytännön välille. Analyysi oli pääosin aineistolähtöinen, vaikka sitä ohjasi tutkijan esiymmärrys (ks. Paavola, Hakkarainen & Sintonen 2006). Aineistoa tulkittiin syklisenä prosessina yhdistäviä ja erottavia piirteitä etsien, kunnes aineistolle ominaiset, teorian ja käytännön yhdistämiselle tyypilliset, ymmärryksen rakentamisen tavat alkoivat hahmottua, tarkentua ja rajautua. Lopuksi ymmärryksen rakentumista kuvaaville yksittäisille kategorioille (esim. havainnollistaminen, nimeäminen) muodostettiin yhdistäviä, yleisempiä kategorioita (esim. kuvailu).

Analyysin toisesta vaiheesta vastasi artikkelin toinen kirjoittaja. Tässä yhteydessä erilaisia ymmärryksen rakentumisen tapoja analysoitiin reflektiivisen ajattelun ja toiminnan kehittymisen näkökulmasta. Reflektiivisyyttä tulkittiin moniulotteisesti tukeutumalla teoreettisessa viitekehysessä eriteltyihin reflektion muotoihin (vrt. Høyrup & Elkjaer 2006; Raeithel 1983; Smith 2011), joista aineistoanalyysin perusteella selkeästi erottuivat melko teknisluonteinen, käytäntöpainotteisempi ja tiedostava reflektiomuoto. Käsitteellisen toimijuuden arviointi perustui näin siihen, miten opiskelija teki näkyväksi reflektion kohteena olevia käsitteitä ja teorioita sekä niitä määrittävää sosiaalista todellisuutta.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tutkijapari kävi analyysit uudelleen yhdessä läpi, jolloin toisiinsa kietoutuneita ymmärryksen rakentamisen tapoja ja reflektion tasoja tarkennettiin edelleen ja lopuksi ne nimettiin yhteisesti. Tulosten tulkinnassa ymmärryksen rakentamisen tavat ja reflektion muodot sekä niiden tarkastelu sulautettiin toisiinsa.

Analyysin ja tulosten luotettavuutta lisää kirjoittajien eri vaiheissa neuvottelema kollektiivinen ymmärrys aineistosta ja sen tulkinnasta (Guba 1981). Analyysin aloitusvaiheessa ja tulosten tulkinnan edetessä kaksi ensimmäistä tutkijakirjoittajaa kävivät keskusteluita myös kurssin opettajien kanssa (kolmas ja neljäs kirjoittaja), joiden tutkimuskontekstin tuntemus ja sisällöllinen asiantuntijuus (ts. etnografinen tuntemus, Wortham 2001) auttoi tutkijoita paremmin ymmärtämään teksteissä esiintyneitä ilmiöitä ja toisaalta syventämään analyysia. Lisäksi esitämme tulososassa runsaasti aineistoesimerkkejä, jotta lukijat voivat arvioida aineistosta tekemiämme tulkintoja (Hammer & Berland 2014).

Tulokset

Vuorovaikutusilmiötä käsittelevistä oppimistehtävistä löydettiin kolme toisistaan poikkeavaa tapaa rakentaa teorian ja käytännön välisen yhteyden ymmärtämistä. Ne nimettiin *kuvailevaksi*, *tulkitsevaksi* ja *kyseenalaistavaksi* tavaksi rakentaa ymmärrystä. Nämä erilaiset tavat erosivat toisistaan myös reflektion tyypin suhteen, jotka nimettiin *itsereflektioksi*, *tutkivaksi reflektioksi* ja *systemitason reflektioksi*. Tulosten yhteenveto oppimistehtävissä esiintyneistä vuorovaikutusilmiön ymmärryksen rakentamisen tavoista ja reflektiomuodoista esitetään taulukossa 1.

TAULUKKO 1 TÄHÄN

Seuraavissa luvuissa tulkitsemme edellä esitettyjä (Taulukko 1) kolmea ymmärryksen rakentamisen tapaa ja niihin kytkeytyvää reflektiivisyyttä.

Itsereflektiivinen ote vuorovaikutusilmiöiden kuvailussa

Melkein kaikissa (26) oppimistehtävissä (teksteissä) esiintyi kuvailevaa teoria-käytäntö suhteen ymmärryksen rakentamisen tapaa. Tässä tavassa luennoilla, pienryhmätapaamisissa ja kirjallisuudessa käsiteltyjä vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön liittyviä ilmiöitä ja käsitteitä sovelletaan omiin arkikokemuksiin. Vuorovaikutusilmiöihin liittyviä yksittäisiä käsitteitä kuvaillaan joko nimeämällä niitä suhteessa aiempaan kokemukseen tai jokin käsite havainnollistetaan omassa toiminnassa.

Ilmiöön liittyvien käsitteiden sovellusarvo tehdään näkyväksi esimerkiksi suhteessa erilaisiin ryhmiin, koulu- ja opiskelukokemuksiin tai työ- ja vapaa-ajan toimintoihin. Käsitteitä havainnollistetaan omien kokemusten kautta, jolloin omaa kokemusta käytetään resurssina ilmiöiden ja teoreettisten käsitteiden soveltamiseen käytännössä. Toisaalta oma kokemus saa ikään kuin ”nimen teoriasta” eli se nimetään, jolloin omia kokemuksia tarkastellaan teoreettisten käsitteiden kautta. Seuraavassa esimerkkitarkastelussa opiskelija havainnollistaa dialogisuutta tunnistamalla omista opiskelukokemuksista siihen liittyviä piirteitä:

Myös Vuorikoski ja Kiilakoski (2005) toteavat dialogisuuden olevan autoritaarisen ja yksisuuntaisen opetuksen vastakohta. Massaluennot ja monivalintatentit eivät tue vuorovaikutteisuutta ja toisen osapuolen ymmärrystä. Sen sijaan taas omilla pääaineopinnoissani olen kohdannut todella positiivisia kokemuksia esimerkiksi pienryhmätapaamisista, jotka edustavat vastavuoroista keskustelua sekä ylläpitävät yhdessä ajattelemista ja sen taitoa. OP02

Esimerkkitarkastelussa opiskelija kontekstualisoi dialogisuutta kuvaavia piirteitä (vastavuoroinen keskustelu, yhdessä ajatteleva) omaan kokemukseensa pienryhmätapaamisesta, joka toimii ymmärtämisen resurssina (Linell & Korhija 1997 1998).

Myös ryhmäilmiön sisäisiin prosesseihin liittyvä roolin käsite on yksinkertaista havainnollistaa omassa toiminnassa pohtimalla vaihtuvia rooleja työ- ja opiskeluyhteisön jäsenenä, kuten seuraava esimerkki todentaa:

Roolit puolestaan toimivat päinvastoin kuin normit, sillä ne eriyttävät jäsenten tehtäviä, niin että jokaiselle muodostuu omanlaisensa rooli (Ahokas 2010). [...] Minusta on hyvin mielenkiintoista, että saman yksilön roolit vaihtelevat niin paljon eri ryhmissä. Itselläni on esimerkiksi toisessa työpaikassa rauhallisen,

tunnollisen ja hiljaisen työntekijän rooli, kun toisessa työpaikassani olen energinen, vauhdikas sekä spontaani ja erittäin puhelias. OP15

Alla olevassa esimerkissä taas opiskelija nimeää omasta kokemuksestaan tutun vuorovaikutusilmiön teoreettisella käsiteparilla ”kasvot ja kasvotyö”, mikä auttaa häntä havainnollistamaan kasvotyön merkitystä omassa toiminnassaan:

Vaikka kasvot ja kasvotyö käsitteinä tulivat minulle tutuksi vasta tämän kurssin ja luennon kautta, itse ilmiöt ovat olleet tuttuja omista vuorovaikutuskokemuksista, nyt ne vain saivat konkreettiset nimet ja teorian alleen. Kasvotyön kaikkia muotoja voin tunnistaa omista kokemuksista vuorovaikutustilanteista, välillä itse olen toiminut aktiivisena kasvotyön toteuttajana, kun taas toisinaan olen itse saanut todistaa kasvotyön tapahtumista toisten suunnasta. OP07

Edellä kuvatut esimerkit todentavat, että itsereflektiivinen toimintamalli pysyttelee pääasiassa tapahtumien kuvailun tasolla. Tämä merkitsee sitä, että käsiteltävänä oleva ilmiö tai siihen kytkeytyvät käsitteet tunnistetaan omassa toimintaympäristössä mutta käsitteellistä toimijuutta niiden kautta ei pystytä vielä kehittämään (Poikela 2001; Thompson & Pascal 2012). Näin ollen kokemuspainotteinen kuvailu on rutiininomainen keino erilaisten arjen käytänteiden ja opiskeltavan ilmiön välisten yhteyksien rakentamiseen. Esimerkkikatkelmissa itsereflektiivisen toiminnan rajallisuus näkyy myös siinä, että vuorovaikutusilmiöstä nostetaan muodollisesti esiin joitakin yksittäisiä käsitteitä, kuten roolit tai dialogisuus, joita havainnollistetaan ja nimetään omia arkikokemuksia kuvailemalla. Tällä perusteella itsereflektion kohteena olevan ilmiö(kokonaisuude)n ymmärtäminen tapahtuu sisäistämättä niitä omaa toimintaa ohjaaviksi välineellisiksi periaatteiksi (esim. Miettinen 1998).

Tutkiva reflektio vuorovaikutusilmiön tulkinnassa

Puolessa oppimistehtävistä (14) esiintyi tulkitsevaa teoria-käytäntö suhteen ymmärryksen rakentamisen tapaa, jossa käsitteet sisäistettiin (Vygotsky 1978) henkilökohtaistamisen kautta (Rajala & Sannino 2016). Tämä näkyy teksteissä siten, että käytäntöpainotteisissa tekstikatkelmissa omia kokemuksia tai käytännöstä nousevia esimerkkejä joko käsitteellistetään ja/tai vuorovaikutusilmiöihin liittyviä käsitteitä käytännöllistetään. Tässä tavassa on tyypillistä, että pelkän kuvailun sijasta käsitteitä käytetään välineinä (Greeno 2006) oman tai muiden toiminnan ja ajattelun ”paremmin ymmärtämisessä” ja kokemuksen (tai käytännön) uudelleen jäsentämisessä. Teksteissä esimerkiksi pohditaan, kuinka tietty teoreettinen käsite tai ilmiö auttaa tiedostamaan ja havainnoimaan omaa toimintaa, tai se tarjoaa uusia toimintamalleja tai laajentaa omaa tietämystä oppimisen kohteena olevasta

ilmiöstä. Seuraavassa esimerkissä kasvotyön käsite auttaa opiskelijaa tiedostamaan oman toimintansa perusteita sellaisessa epävarmuutta aiheuttavassa sosiaalisessa tilanteessa, jossa tavoitteena on kasvojen suojeleminen:

Goffmanin (2012) mukaan: ”Jokainen esiintyy vuorovaikutuksessa kasvojen haltijana ja hakee niille arvostusta sekä antaa toisten kasvoille arvostusta.” Itse tulkitinkin kasvotyön hyvin perustavanlaatuiseksi vuorovaikutuksen elementiksi, jossa ihminen suojelee sekä omia että toisen kasvoja nolouden välttämiseksi. Tämä sujuvoittaa toimintaa, ja on perusehtona sille, että vuorovaikutus ihmisten kesken voi toimia. [...] Tämän teorian myötä tarkkailen omaakin toimintaani täysin eri tavalla. Luennon jälkeen olen kiinnittänyt omassakin arjessani huomiota erilaisiin vuorovaikutustilanteisiin ja havainnoinut sitä, miten kasvotyöteoria ilmenee käytännössä. Omien ja toisten kasvojen suojeleminen ilmenee esimerkiksi oman mielipiteen vaimentamisena, jos se poikkeaa radikaalisti toisen ihmisen mielipiteestä. Itse toimiessani näin tiedostan tavoitteen olevan juurikin konfliktien välttäminen. OP02

Edellisestä esimerkistä voidaan havaita, että opiskelija on sisäistänyt kasvotyön käsitteen ajatteluaan ja toimintaansa ohjaavaksi välineeksi (Greeno 2006). Sen avulla hän pystyy tulkitsemaan tilannekohtaisesti erilaisten vuorovaikutustilanteiden luonnetta: ”teorian myötä tarkkailen omaakin toimintaani täysin eri tavalla [...] havainnoinut sitä, miten kasvotyöteoria ilmenee käytännössä”. Näin ollen kasvotyö käsitteellistyy ja käytännöllistyy opiskelijan ajattelussa ja toiminnassa. Tämä on osoitus tutkivasta reflektiosta, jonka kohteena on ensisijaisesti ympäröivän todellisuuden havainnointi ja tilannekohtainen muunneltavuus pelkän omien kokemusten havainnollistamisen ja nimeämisen sijasta.

Seuraavassa katkelmassa opiskelija näkee kasvotyön käsitteen hyödylliseksi työkaluksi, jonka avulla vuorovaikutustilanteita voidaan tietoisesti säädellä ja toisaalta omia vuorovaikutustaitoja kehittää. Esimerkiksi kasvotyön käsite voi toimia muutoksen välineenä haasteellisessa vuorovaikutustilanteessa:

Ilmeisesti kasvotyön määritelmän sisällyttämät asiat ovat sisäänrakennettuja reagoititapoja ja käytössääntöjä, joita emme yleensä edes tiedosta. Kuitenkin uskon, että niiden tiedostaminen ja kasvotyöstä enemmän puhuminen voisivat tehdä vuorovaikutusta sujuvammaksi, sillä kaikissa tapauksissa ei ole mielekästä esimerkiksi suojella toisen kasvoja omien kustannuksella. [...] Mielestäni olisi henkisesti kasvattavaa ja opettavaista joskus olla suojelematta toisen kasvoja, sillä silloin keskustelukumppanimme joutuisi katsomaan peiliin ja ehkä myöntämään omat virheensä tai ongelmansa, jota muuten ei välttämättä tapahtuisi. Hyötyä voisi olla tilanteissa, joissa läheisellä on esimerkiksi päihdeongelma, mutta läheiset välttelevät ja karttelevat aihetta päihdeongelmaisen kasvoja suojellakseen. Kasvotyön käsite on hyödyllinen ja monipuolinen työkalu omien vuorovaikutustaitojen kehittämiseksi, itsereflektoinnille ja toisen tarpeiden ymmärtämiseksi. OP21

Edellisessä esimerkissä tulkintaa osoittaa käsitteen ”kasvojen suojeleminen” kriittinen arviointi ja sen soveltaminen käänteisesti – ”olla suojelematta toisen kasvoja” - vuorovaikutustilanteeseen päämääränä sen tietoinen säätely ja muuttaminen. Tämä on osoitus tutkivasta reflektiosta, jolloin ”kasvojen suojeleminen” toimii oman ajattelun ja toiminnan työkaluna. Teoriatieto avaa mahdollisuuden itsen, muiden ja ympäröivän todellisuuden syvempään ymmärtämiseen. Huomio kiinnittyy myös siihen, millaisia todellisia käytännön seuraamuksia ennakoitava toiminta tulee mahdollisesti aiheuttamaan: ”joutuisi katsomaan peiliin ja ehkä myöntämään omat virheensä”. Kuten edellisessä esimerkissä, tutkivan reflektion käynnistyminen edellytti usein sitä, että opiskelija jäsensi haastavia käytännön tilanteita, ongelmia tai tapahtumia vuorovaikutusteorioihin tukeutuen (vrt. Brookfield 2009; Vince & Reynolds 2009).

Ilmiön syvälinen ymmärtäminen ja tulkinta näkyvät opiskelijoiden teksteissä myös implisiittisemmin. Tästä esimerkkinä tapaus, jossa opiskelija pohtii dialogisuutta oman ammattipositionsa kautta tulkiten sen laajemmin osana kasvattajuutta ja sen taustalla vaikuttavia ajatus- ja toimintakäytänteitä:

Väri (2010, 146) muistuttaakin, että sekä opettajien, että oppilaiden tiedostamattomiin asenteisiin ja puhetapoihin ja opettajien arvosteluperiaatteisiin kätkeytyy paljon sellaista, mitä ei julkilausutussa opetussuunnitelmassa ole näkyvillä. [...] On erittäin tärkeää muistaa, että mikäli kasvattaja omaksuu edustamansa instituution kasvatuskäsitykset ja päämäärät täysin annettuina ja valmiina, hän estää samalla dialogisen kanssakäymisen. Tällöin kasvattaja kieltää vastuun ja toimii ikään kuin välittäjänä. [...] Olemme vuorovaikutussuhteissamme samanaikaisesti aina sekä vallan vaikutuksen alaisia ja tuon saman vallan käyttäjiä (Suoninen ym., 2004, 204). Erittäin tärkeää tämä on mielestäni muistaa vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteissa, joissa valtasuhde ei välttämättä lähtökohtaisesti ole tasapainossa. Olen hyödyntänyt omia kokemuksiani varhaiskasvatuksesta ja lastensuojelusta, joissa olen törmännyt vuorovaikutuksen ja yhteistyön haasteisiin, jotka syntyvät usein pedagogisista valta-asetelmista. Kuten jo luentopäiväkirjassani toin esille, on monissa kasvatusinstituutioissa kiinnitetty erityistä huomiota yhä enemmän osallistavaan työskentelyyn. Tämän voi havaita selkeästi muuttuneista puhetavoista. Puheet esimerkiksi jaetusta asiantuntijuudesta, moniammatillisuudesta ja kasvatuskumppanuudesta antavat ymmärtää, että dialoginen työtapo on juurtunut vuorovaikutukseen ja yhteistyöhön ja sitä kautta kasvatuksen lähtökohdaksi. Tällaisessa lähestymistavassa otetaan etäisyyttä puolesta tietämisen ja vakuuttamisen puhetavoista. Työssäni nuorten parissa olen huomannut tämän olevan erittäin tärkeää. Mitä vaikeampien ja henkilökohtaisempien asioiden kanssa ollaan tekemisessä, sitä herkemmin tilannetta täytyy tunnustella. Se ei tarkoita, etteikö vaikeistakin asioista puhuttaisi suoraan niiden oikeilla nimillä, vaan huomion kiinnittämistä siihen, että miten. OP19

Tutkivan reflektion osalta dialogisuuden syvälinen ymmärtäminen ilmentää yllä olevassa esimerkissä käsitteellistä toimijuutta (Greeno 2006). Opiskelija pohtii kriittisesti

kokemukseensa perustuvaa toimintaa (esimerkiksi vuorovaikutus- ja yhteistyötilanteita) dialogisuuden viitekehyksessä. Käsitteiden sisäistämisen (Vygotsky 1978) osoituksena on se, että ymmärrystä rakentaessaan opiskelija käyttää joustavasti erilaisia käsitteitä (esim. valtasuhteet, osallistava työskentely, puhettavat) välineenä tulkitessaan oman ammattialansa dialogisia kytköksiä. Kasvattajuuteen kiinnitettynä dialogisuuden käsite mahdollistaa oman ja muiden toiminnan kriittisen arvioinnin osana vuorovaikutuksellista kasvatustapahtumaa.

Tutkiva reflektio tarjoaa näkökulman tapahtumien, toimintojen ja haastavien tilanteiden kriittiseen arviointiin ja vakiintuneiden toimintakäytänteiden käsitteelliseen muunteluun. Tutkivan reflektion muoto ilmenee oppimisen henkilökohtaistamisena ja kriittisen tietoisuuden lisääntymisenä oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä (Poikela 2001). Näin tutkiva reflektio kohdentuu selkeämmin sosiaalisten tilanteiden arviointiin, minkä vuoksi joissain teksteissä keskityttiin erilaisten häiriöiden tai ongelmien pohdintaan (Brookfield 2009; Vince & Reynolds 2009). Tausta-ajatuksena siis on, että ilmiöiden ymmärtäminen edellyttää niiden merkityksen ja selitysvoimaisuuden tilannekohtaista arviointia (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004).

Systemitason reflektio vuorovaikutusilmiön kyseenalaistamisessa

Laajimmillaan Vuorovaikutus ja yhteistyö -kurssin sisältöjä tarkastellaan teksteissä moniulotteisena ja -tasoisena ilmiönä. Painopiste siirtyy systemitasolle, toimintaa ohjaaviin kehyksiin ja niiden käsitteellisen muuntelun mahdollisuuteen. Voidaankin puhua systemitason reflektiosta (vrt. Miettinen 1998). Tällöin ymmärrystä rakennettaessa esimerkiksi koulutuksen tuottamaa näkökulmaa ei oteta annettuna vaan sitä tietoisesti kyseenalaistetaan ja pohditaan kriittisesti esimerkiksi erilaisten teoriasuuntausten avulla. Tätä ymmärryksen rakentamisen ja reflektion muotoa löytyi kahdesta tekstistä. Niistä toisessa ilmiötä tarkastellaan laajemmalla tasolla sen sosiaalis-yhteiskunnallisessa kontekstissa:

Näen myös tämän vahvistuneen lapsilähtöisyyden ja lapsen autonomian tukemisen näkökulman heijastuvan laajemmista yhteiskunnallisista filosofioista, jotka ovat sitten ulottaneet vaikutuksensa kasvatustieteen piiriin. Mielestäni on varsin keinotekoisia asettaa lapsen autonomian tukeminen ja kontrollointi mustavalkoisesti toistensa vastapoleiksi. Luennolla lapsen autonomiaa tukevia teesejä olivat se, että lapsi itse on paras asiantuntija määrittelemään oman parhaansa ja lapsen tulee saada harjoitella neuvottelemista ja oman mielipiteensä ilmaisua. Vastateeseinä esitettiin mm. sitä, ettei lapsi voi vielä ymmärtää omaa parastaan ja aikuisen on vastuunkantajana tehtävä ratkaisut. [...] En usko kumpaankaan teoriaan yksiselitteisesti, vaan näiden kahden välille tulisi löytää tasapaino. Lapsi on sekä riippuvainen ja tarvitseva, että osaava ja itsenäinen (Lahikainen 2010). [...] Kasvatustieteessä kuitenkin tuntuu tällä hetkellä vallitsevan trendi, jossa

painotetaan lapsen autonomian vahvaa tukemista. [...] Mielestäni lapsen autonomialle tulee antaa tilaa, jotta lapsen oma toimijuus saa tilaa. Aikuisen tulisi kuitenkin asettaa lapsen toimijuuden raamit, sillä lapset tarvitsevat turvalliset rajat, joiden sisällä toteuttaa itseään. [...] Uskon, että autonomisuuden painotuksella kasvatustieteen kentällä on myös yhteys yhteiskunnalliseen eetokseen. Nyky-yhteiskunnassamme on valloillaan individualismi, jossa korostetaan yksilöä ja hänen toimijuuttaan. Tähän liittyy myös autonomian ihannointi, kun taas riippuvuus nähdään negatiivisena asiana. Ihmisistä halutaan tehdä yritteliäitä, vastuullisia ja pärjääviä yksilöitä. Lapsetkin halutaan nähdä täysin autonomisina yksilöinä, joista sitten kasvaa yhteiskunnan yrittäjiä ja suoriutujia. Kuitenkin lapsen riippuvuus vanhemmasta on tosiasia, jota ei voi, eikä tule kieltää. OP23

Yllä olevassa esimerkissä opiskelija tulkitsee pohtien kriittisesti lapsen autonomiaa luennolla esiintuotujen eri näkökulmien valossa, mutta luo myös uutta teoreettista perspektiiviä liittämällä autonomisuuden osaksi ”yhteiskunnallisia filosofioita” ja laajempaa ”yhteiskunnallista eetosta”. Täten hänen tekstissään keskustelevat erilaiset Diskurssit (Gee 2010), jotka tarjoavat vaihtoehtoisia selitysmalleja oppimisen kohteena olevasta ilmiöstä lapsen autonomia (esim. ”lapsilähtöisyyden tukeminen” vs. ”yhteiskunnan yrittäjiä ja suoriutujia”). Tässä systeemitason reflektio merkitsee ’minän’ mieltämistä osana ympäröivää yhteisöä. Huomio siirtyy yksittäisen käsitteen (esim. lapsen autonomia) tulkinnasta ilmiötä ympäröivän yhteisön sosiaalisten käytänteiden tietoiseen arviointiin ja muunteluun (Raeithel 1983, viitattu Engeström 2004, s. 97-98). Systeemitason reflektion tuloksena opiskelija pystyy näin kytkemään tarkasteltavan ilmiön osaksi ympäröivää yhteiskunnallista kontekstia ja käyttämään käsitettä (lapsen autonomia) välineenään sen tietoisessa muuntelussa.

Seuraavassa katkelmassa yliopisto-opetuksen tuottama näkökulma käsiteltävänä olevan dialogisuus vuorovaikutusilmiön teoretisoinnista saa osakseen kritiikkiä, koska se tarjoaa opiskelijan mielestä liian idealistisen kuvan reaalityodellisuudesta:

Luennoitsijoiden toteamus siitä, että vuorovaikutus on aina normaaliuteen pyrkivää on kyseenalaistettavissa: ero konfliktien ja arjen vuorovaikutuksen välillä tuntuu olevan itsestään selvänä pidetty perusoletus akateemisissa piireissä. [...] miten luennon sisältö tuntuu herkeämättä keskittyvän vain rakentaviin, positiivisiin vuorovaikutuksen muotoihin. Erimielisyydet ja ristiriidat eivät ratkea sillä, että ne jätetään huomioimatta. [...] Yliopistolla tuntuu olevan kovin yksipuolinen, elämän rumempia tilanteita välttelevä asenne ihmisten keskinäisestä kanssakäymisestä puhuttaessa [...] Missä välissä moraalien kunnioittaminen ylittää toisten mielipiteitten kunnioittamisen, ja miksei kasvatustieteiden kaltainen, väistämättä ihmisten kanssakäymiseen johtava tiedekunta käsittele tällaisia kysymyksiä? [...] suomalainen opettaja saattaisi päätyä törmäyskurssille Lähi-Idästä kotoisin olevan oppilaan kanssa joka julistaa Holokaustin olevan pelkkä myytti.... Tämä on yksi esimerkki tilanteesta, jossa luennoitsijoiden paheksuva suhtautuminen institutionaalisiin roolisuhteisiin ja monologisen pedagogiikan käyttöön olisi täysin oikeutettua. Kumpi on

pienempi paha: käyttää opettajan auktoriteettia voittaakseen väittelyn oppilaan kanssa, vaiko jättää koko luokalle käsitys siitä, että ehkä historialliset tosiasiat eivät tapahtuneetkaan. OP17

Tekstissään opiskelija problematisoi luennolla esitettyjä näkemyksiä dialogisuudesta. Hän kyseenalaistaa luennoitsijoiden näkökulmaa nähden ne rajallisena ja yhtä näkökulmaa tuottavina: ”keskittyvän vain rakentaviin, positiivisiin vuorovaikutuksen muotoihin”.

Kuvaamassaan esimerkissä opiskelija kritisoi opetuksen tuottamaa yksipuolista dialogisuuden ihannetta nostamalla käytännöstä opetustilanteeseen liittyvän kuvitteellisen dilemman.

Opiskelijan näkemyksen mukaan yliopistossa tuotettu teoriatieto ei tarjoa riittäviä välineitä arjen haasteellisten tilanteiden kohtaamiseen ja tulkintaan.

Edellä kuvatut tekstiesimerkit vuorovaikutusilmiön moniulotteisesta kontekstualisoinnista ja sisäistämisestä (Vygotsky 1978) ovat osoitus käsitteellisestä toimijuudesta (Greeno 2006).

Kahdesta aiemmasta tämä kolmas teorian ja käytännön välisen ymmärryksen rakentamisen tapa eroaa siinä, että koulutuksen tuottamaa tietoa ja käsitystä ilmiöstä ei omaksuta tai tulkita sellaisenaan. Sen sijaan se nähdään resurssina, jota voidaan tarvittaessa kriittisesti arvioida, kyseenalaistaa ja jopa muuttaa. Esimerkiksi Hibbert (2012) määrittelee yhdeksi käsitteellisen ajattelun kehittymisen edellytykseksi itsestään selvinä pidettyjen näkökulmien, olemassa olevien käsitteiden ja ilmiöiden kriittisen uudelleenarvioinnin. Täten systeemitason reflektio ilmenee ensisijaisesti organisaatiotason siirtymänä, jolloin tarkastelun pääpaino on reflektiivisen toiminnan tai käsitteellisen ajattelun toteutumista estävissä tai rajoittavissa prosesseissa (Raeithel 1983; Vince & Reynolds 2009).

Pohdinta

Tutkimuksessamme tarkastelimme sitä, miten ilmiölähtöinen lähestymistapa toimi kasvatustieteiden perusopintojen Vuorovaikutus ja yhteistyö -kurssilla opintoja ohjaavana ja rakentavana kehyksenä sekä miten se näyttäytyi opiskelijoiden käsitteellisessä ajattelussa ymmärryksen rakentamisen ja reflektoinnin näkökulmasta. Tutkimuskohteena olivat opiskelijoiden kirjoittamat esseet tai laajat luentopäiväkirjat, joissa luennoilla, kirjallisuudessa ja pienryhmätapaamisissa käsiteltyjä vuorovaikutusilmiöitä pohdittiin peilaamalla käytännön kokemuksia erilaisiin teoreettisiin näkökulmiin. Tavoitteenamme oli tutkia millaisia teoria-käytäntö -kytköksiä opiskelijat esseissään rakensivat ja millaista reflektiota niihin kytkeytyi.

Tutkimuksessa löytyi kolme erilaista ymmärryksen rakentamisen tapaa, jotka erosivat toisistaan myös reflektion suhteen. Oppimistehtävissä lähes kaikki opiskelijat ilmensivät kuvailua ja itsereflektiota, puolet tulkintaa ja tutkivaa reflektiota ja kaksi opiskelijaa kyseenalaistamista ja systeemitason reflektiota. Yliopistokoulutuksen yksi perustehtävistä on opiskelijoiden tieteellisen ajattelun ja käsitteellisen toimijuuden (Greeno 2006) kehittymisen tukeminen. Käsitteellistä toimijuutta havaittiin noin puolessa oppimistehtävistä: tulkinnassa ja tutkivassa reflektiossa käsitteet toimivat henkilökohtaistamisen kautta oman ajattelun ja toiminnan välineinä. Kyseenalaistamisessa ja systeemitason reflektiossa käsitteellinen toimijuus taas toteutui siten, että myös itse ilmiöt ja niihin liittyvät käsitteet olivat kriittisen arvioinnin tai muutoksen kohteina.

Vaikka tämän tutkimuksen fokuksena ei ollut niinkään tieteellisen ajattelun tason arvioiminen, voidaan tutkimuksen perusteella tehdä kuitenkin joitain havaintoja. Kuvailu ja itsereflektio ovat jo osoitus siitä, että opiskelija on ymmärtänyt ilmiön ja siihen liittyviä käsitteitä suhteessa omaan elämismaailmaansa, jolloin tieto ei jää ulkokohtaiseksi (Lonka 2018; Rajala & Sannino 2015). Tämä on hyvä lähtökohta etenkin, jos teoreettiset käsitteet ovat vaikeita. Toisaalta tulkinta ja tutkiva reflektio mahdollistavat sen, että henkilökohtaistetun tiedon avulla opiskelija pystyy tietoisesti arvioimaan ajatteluaan ja toimintaansa ja tarvittaessa sitä myös muuttamaan. Tämä on osoitus tiedon käsitteellistämistä sekä sisäistämisen ja ulkoistamisen prosesseista (Hakkarainen ym. 2004). Toisaalta tulkintaan liittyy kriittisyyttä, jolloin tieto nähdään epävarmana ja tilannesidonnaisena (King & Kitchener 2004). Perusteluissa luotetaan kuitenkin omiin kokemuksiin ja havaintoihin, ei toiseen esimerkiksi teorian tuottamaan näkökulmaan kuten kyseenalaistamisessa ja systeemitason reflektiossa.

Kyseenalaistaminen ja systeemitason reflektio ovat osoitus tietokäsityksestä, jossa ymmärretään tiedon suhteellisuus ja tilannesidonnaisuus (esim. King & Kitchener 2004). Tällöin tietoa voidaan arvioida kriittisesti tuottamalla uutta näkökulmaa, jolloin ajattelu on moninäkökulmaista tai näkökulmia yhdistävää (Kallio 2016). Tiedon käsitteellistämässä huomio siirtyy itsestä ja omasta kokemuksesta laajempaan yhteiskunnalliseen, institutionaaliseen ja rakenteelliseen tulkintahorisonttiin sekä käsitteiden välisiin yhteyksiin ja niiden tuottamiin erilaisiin selitysmalleihin. Tutkimukset osoittavat, että tietokäsitysten kehittyneisyydellä ja opiskeluvuosien määrällä on yhteys (Weinstock ym. 2006). Myös oma tutkimuksemme osoitti, että kyseenalaistaminen ja systeemitason reflektio näillä opintojen

alkuvaiheessa olevilla opiskelijoilla oli harvinaista. Todettakoon kuitenkin, että niillä kahdella opiskelijalla, jotka ilmensivät kyseenalaistamista ja systeemitason reflektiota teksteissään, oli jo takanaan eri tieteenalan opintoja ja kasvatustieteen työkokemusta. Aineistomme pienuuden takia näiden yhteydestä tiedon rakentamisen tapaan ja reflektioon ei kuitenkaan voi tehdä pitkälle meneviä johtopäätöksiä.

Tutkimuksemme osoittaa, että ilmiölähtöinen oppiminen tukee teorian ja käytännön välisten sidosten löytämistä. Päästäkseen käsitteellistämiseensä ja reflektoinnissaan kuvailun tasolta syvemmälle tasolle opiskelijat tarvitsevat ohjausta. Teorian ja käytännön välisen ymmärryksen rakentaminen on kontekstisidonnaista ja perustuu henkilökohtaiseen merkityksenantoon, joka taas on sidoksissa kunkin omaan elämismailmaan (Rajala & Sannino 2010). Osalla opiskelijoista on jo esimerkiksi työkokemuksen ja aiempien opintojen mukanaan tuomaa kokemustietoa ja kaikilla oman elämänhistorian tuottamaa tulkintahorisonttia (Arvaja 2015; Linell 2009). Tämä tutkimus tukee osaltaan sitä ajatusta, että tutkimalla tieteellistä ajattelua suhteessa kunkin opiskelijan omiin arkikokemuksiin ja esimerkkeihin - käyttämällä esimerkiksi luentopäiväkirjoja tai haastatteluja - tuottaa realistisempaa käsitystä tieteellisestä ajattelusta ja tietokäsityksistä kuin kaikille tieteenaloille suunnatut yleiset kyselytutkimukset (Kaartinen-Koutaniemi & Lindblom-Ylänne 2008; Lindblom-Ylänne & Koutaniemi 2016). Tulosten arvioinnissa on kuitenkin otettava huomioon se, että myös erilaiset opiskeluorientaatiot ja motivaatiotekijät suuntaavat opiskelua ja osaltaan vaikuttavat ymmärryksen rakentamiseen ja reflektioon (esim. Gonida & Lemos 2019; Postareff ym. 2015; Ryan & Deci 2017). Lisäksi (aineisto)tekstien kirjoittamiseen vaikuttavat tilannekohtaiset tekijät kuten opiskelijan kiinnostus aiheeseen ja ajanhallinta.

Aineiston analyysin ja tulosten tulkinnan luotettavuutta paransi tutkijoiden ja kurssin opettajien tutkimuksen eri vaiheissa neuvottelema kollektiivinen ymmärrys (Guba 1981). Yhtenä tutkimuksemme rajoituksena voidaan pitää sitä, että opiskelijoiden esseiden ja luentopäiväkirjojen tutkiminen antaa rajallisen kuvan opiskelijoiden teoria-käytäntö - kytkösten rakentamisesta. Jotta päästäisiin tarkastelemaan itse ymmärryksen rakentamisen prosessia ja ilmiölähtöisyyden toteutumista, tutkimusaineistoa tulisi jatkossa kerätä myös kurssin aikana. Esimerkiksi pienryhmätapaamisten tarkastelu videoilta voi antaa tietoa siitä, miten ja millaisia teoria-käytäntö -kytköksiä opiskelijat rakentavat keskusteluissaan ja myös siitä, miten tätä prosessia pedagogisesti tuetaan. Näin ollen monipuolisempi tutkimusaineisto

ja toisaalta pitkittäistutkimus (esimerkiksi opintojen alku- ja loppuvaihe) auttaisi luomaan syvällisempää ymmärrystä käsitteellisen ajattelun ja toimijuuden ilmenemisestä, kehittämisestä sekä tukemisesta yliopisto-opinnoissa.

Lähteet

- Akkerman, S. F. & Van Eijck, M. 2013. Re-theorising the student dialogically across and between boundaries of multiple communities. *British Educational Research Journal* 39 (1), 60-72.
- Arvaja, M. 2015. Experiences in sense making: Health science students' I-positioning in an online philosophy of science course. *Journal of the Learning Sciences* 24 (1), 137-175.
- Arvaja, M. & Sarja, A. 2020. Dialogic tensions in pre-service subject teachers' identity negotiations. *Scandinavian Journal of Educational Research*. DOI: 10.1080/00313831.2019.1705895
- Brookfield, S. 2009. The concept of critical reflection: promises and contradictions. *European Journal of Social Work* 12 (3), 293-304.
- Brown, R. & Renshaw, P. 2006. Positioning students as actors and authors: A chronotopic analysis of collaborative learning activities. *Mind, Culture, and Activity* 13 (3), 247-259.
- Engeström, Y. 2004. *Ekspansiivinen oppiminen ja yhteiskehittely työssä*. Tampere: Vastapaino.
- Gee, J. 2010. *An introduction to discourse analysis: Theory and method*. 3. painos. London: Routledge.
- Gonida, E. & Lemos, M. (toim.) 2019. *Motivation in education at a time of global change: Theory, research, and implications for practice*. *Advances in motivation and achievement*, Vol. 20. Bingley: Emerald Publishing Limited.
- Greeno, J. G. 2006. Authoritative, accountable positioning and connected general knowing: progressive themes in understanding transfer. *Journal of the Learning Sciences* 15 (4), 537-547.
- Guba, E. G. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries. *Educational Communication and Technology Journal* 29 (2), 75-91.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen - Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä*. Porvoo: WS Bookwell.
- Hammer, D. & Berland, L. K. 2014. Confusing claims for data: A Critique of common practices for presenting qualitative research on learning. *Journal of the Learning Sciences* 23 (1), 37-46.
- Hammer, D. & Elby, A. 2002. On the form of a personal epistemology. Teoksessa B. Hofer & P. Pintrich (toim.) *Personal Epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 169-190.
- Heikkinen, H., Kiilakoski, T., Huttunen, R., Kaukko, M. & Kemmis, S. 2018. Koulutustutkimuksen arkkitehtuurit. *Kasvatus* 49 (5), 368-383.
- Hibbert, P. 2012. Approaching reflexivity through reflection: issues for critical management education. *Journal of Management Education* 37 (6), 803-827.

- Hofer, B. 2001. Personal Epistemology Research: Implications for Learning and Teaching. *Journal of Educational Psychology Review* 13 (4), 353-383.
- Hofer, B. K. & Pintrich, P. R. (toim.) 2002. *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Høyrup, S. & Elkjaer, B. 2006. Reflection: taking it beyond the individual. Teoksessa D. Boud, P. Cressey & P. Docherty (toim.) *Productive reflection at work: learning for changing organizations*. London: Routledge, 29-42.
- Kaartinen-Koutaniemi, M. & Lindblom-Ylänne, S. 2008. Personal epistemology of psychology, theology and pharmacy students: A comparative study. *Studies in Higher Education* 33 (2), 179-191.
- Kallio, E. 2016. Aikuisuuden ajattelun kehityksen laaja kenttä – perusteita ja avoimia kysymyksiä. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 15-55.
- Kasvatustieteiden laitoksen opetussuunnitelmat ja ilmiölähtöinen opiskelu. 2017. Kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunta. Jyväskylän yliopisto. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/kasvatustieteiden-laitoksen-opetussuunnitelmat-ja-ilmio-lahtoinen-opiskelu>. (Luettu 15.4.2019)
- King, P. M. & Kitchener, K. S. 2004. Reflective judgement: Theory and research on the development of epistemic assumptions through adulthood. *Educational Psychologist* 39 (1), 5-18.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kostiainen, E., Ukaskoski, T., Ruohotie-Lyhty, M., Kauppinen, M., Kainulainen, J. & Mäkinen, T., 2018. Meaningful learning in teacher education. *Teaching and Teacher Education* 71, 66-77.
- Kuhn, D. & Weinstock, M. 2002. What is epistemological thinking and why does it matter? Teoksessa B. Hofer & P. Pintrich (toim.) *Personal epistemology: The psychology of beliefs about knowledge and knowing* New Jersey: Lawrence Erlbaum, 121-144.
- Lee, S. & Schallert, D. 2016. Becoming a teacher: Coordinating past, present and future selves with perspectival understandings about teaching. *Teaching and Teacher Education* 56, 72-83.
- Limón, M. 2006. The domain of generality-specificity of epistemological beliefs: A theoretical problem, a methodological problem or both? *International Journal of Educational Research* 45 (1-2), 7-27.
- Lindblom-Ylänne, S. & Koutaniemi, M. 2016. Tieteellisen ajattelun ja tietokäsitysten tutkiminen. Teoksessa E. Kallio (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta*. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 109-134.
- Linell, P. 2009. *Rethinking language, mind and world dialogically: Interactional and contextual theories of human sense making*. Charlotte, NC: Information age publishing.
- Linell, P. 1998. *Approaching dialogue. Talk, interaction and contexts in dialogical perspectives*. Amsterdam: John Benjamins.
- Lonka, K. 2018. *Phenomenal learning from Finland*. Helsinki: Edita.

- Malinen, A. 2000. Towards the essence of adult experiential learning: A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön. Jyväskylä: SoPhi.
- Matusov, E. 2011. Irreconcilable differences in Vygotsky's and Bakhtin's approaches to the social and the individual: An educational perspective. *Culture & Psychology* 17 (1), 99-119.
- Mezirow, J. 1995. Uudistava oppiminen: kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Oppimateriaaleja 23.
- Miettinen, R. 1998. Miten kokemuksesta voi oppia? Kokemus ja reflektiivinen ajattelu John Deweyn toiminnan filosofiassa. *Aikuiskasvatus* 18 (2), 84-97.
- Moate, J., Hulse, B., Jahnke, H. & Owens, A. 2019. Exploring the material mediation of dialogic space – A qualitative analysis of professional learning in initial teacher education based on reflective textbooks. *Thinking Skills and Creativity* 31, 167-178.
- Neumann, R., Parry, S. & Becher, T. 2002. Teaching and learning in their disciplinary contexts: A conceptual analysis. *Studies in Higher Education* 27 (4), 405-417.
- Paavola, S., Hakkarainen, K. & Sintonen, M. 2006. Abduction with dialogical and triological means. *Logic Journal of the IGPL* 14 (2), 137–150.
- Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005). How college affects students. Volume 2. A third decade of research. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Perry, W. G. Jr. 1970. Forms of intellectual and ethical development in the collage years: A scheme. New York, NY: Holt, Rinehart & Winston.
- Pirttilä-Backman, A-M. & Ahola, S. 2016. Henkilökohtaiset tietokäsitykset ja yhteiset arkiteoriat. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuuutta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 135-153.
- Poikela, E. 2001. Ongelmaperustainen oppiminen yliopistossa. Julkaisussa E. Poikela & S. Öystilä (toim.) Tutkiminen on oppimista – ja oppiminen tutkimista. Tampere University Press, 101-117.
- Postareff, L., Parpala, A. & Lindblom-Ylänne, S. 2015. Factors contributing to changes in a deep approach to learning in different learning environments. *Learning Environ Res* 18, 315–33.
- Raeithel, A. 1983. Tätigkeit, Arbeit und Praxis. Frankfurt am Main: Campus.
- Rajala, A., Hilppö, J., Lipponen, L. & Kumpulainen, K. 2013. Expanding the chronotopes of schooling for the promotion of students' agency. Teoksessa O. Erstad & J. Sefton-Green (toim.) Identity, community, and learning lives in the digital age. New York: Cambridge University Press, 107-125.
- Rajala, A. & Sannino, A. 2015. Students' deviations from a learning task: An activity-theoretical analysis. *International Journal of Educational Research* 70, 31-46.
- Ryan, R. & Deci, E. 2017. Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development and wellness. New York, NY: Guilford Press.
- Sarja, A., Janhonen, S., Havukainen, P. & Vesterinen, A. 2018. Towards practical reflexivity in online discussion groups. *Teaching in Higher Education* 23 (3), 343-359.
- Schön, D. A. 1987. Educating the reflective practitioner. San Francisco: Jossey-Bass.

- Seppälä, H. 2016. Tieteellisen ajattelun kehittyminen. Teoksessa E. Kallio (toim.) Ajattelun kehitys aikuisuudessa: kohti moninäkökulmaisuutta. Helsinki: Suomen Kasvatustieteellinen Seura, 85-107.
- Seppälä, H., Lindblom, S. & Kallio, E. 2020. Integrating epistemic knowledge and logical reasoning skills in adult cognitive development. Teoksessa E. Kallio (toim.) Development of adult thinking. Interdisciplinary perspectives on cognitive development and adult learning. London: Routledge. Painossa.
- Smith, E. 2011. Teaching critical reflection. *Teaching in Higher Education* 16 (2), 211-223.
- Thompson, N. & Pascal, J. 2012. Developing critically reflective practice. *Reflective Practice* 13 (2), 311-325.
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E. & Rasku-Puttonen, H. 2016. Developing social competence and other generic skills in teacher education: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education* 39 (3), 368-387.
- Vince, R. & Reynolds, M. 2009. Reflection, reflective practice and organizing reflection. Teoksessa S. J. Armstrong & C. V. Fukami (toim.) *The SAGE Handbook of management learning, education and development*. London: Sage, 89-103.
- Vygotsky, L. S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.
- Weinstock, M. K., Neuman, Y. & Glassner, A. 2006. Identification of informal reasoning fallacies as a function of epistemological level, grade level, and cognitive ability. *Journal of Educational Psychology* 98 (2), 327-341.
- Wortham, S. 2001. *Narratives in action. A strategy for research and analysis*. New York: Teachers College Press.