

**Opettajien kokemuksia reflektioprosessin ohjaamisesta
alakoulussa**

*"Sehän on kuitenkin yks tärkeimmistä taidoista mitä me opitaan
koulussa"*

Tiina Autio

Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma
Kevätlukukausi 2021
Opettajankoulutuslaitos
Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Autio, Tiina. 2021. Opettajien kokemuksia reflektioprosessin ohjaamisesta alakoulussa. "Sehän on kuitenkin yks tärkeimmistä taidoista mitä me opitaan koulussa". Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. 58 sivua.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli ymmärtää reflektiota oppimisen mahdollistajana ja selvittää sitä, miten opettajat rakentavat oppilailleen reflektioprosesseja alakoulussa sekä miten opettajat näitä prosesseja ohjaavat.

Tutkimus toteutettiin laadullisilla tutkimusmenetelmillä, johon aineisto kerättiin haastattelemalla neljää opettajaa. Haastattelut toteutettiin puolistrukturoidun temahaastattelun menetelmällä syksyllä 2020. Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödyntävät opetuksessaan reflektiota ja siten ohjaavat reflektiota oppilaille. Opettajat toimivat tai olivat toimineet alakoulussa joko luokanopettajana tai erityisopettajana. Tutkimusaineisto analysoitiin teoriaohjaavan sisälönanalyysin menetelmin.

Tutkimus osoitti, että opettajat pitivät reflektioprosessin rakentamisessa pohjaominaisuuksina turvallisuutta, viestintätaitoja sekä oppilastuntemusta. Opettajat käsittävät reflektioprosessin rakentuvan näiden pohjaominaisuuksien päälle tavoitteellisuuden, ryhmän vaikutuksen ja helposta vaikeampaan etenemisen kautta. Lopulta opettajat kuvasivat reflektioprosessin näkyvän toiminnassa. Reflektioprosessin ohjaamisesta tässä tutkimuksessa selvisi, että reflektio tapahtuu pääsääntöisesti toiminnan jälkeen keskusteluna. Opettajan tulee valita reflektionohjaustila tarkasti, sillä rauhallisuus, yksityisyys ja tasa-arvoisuus ovat tärkeitä tilan ominaisuuksia. Keskustelussa opettaja ohjaa oppilasta löytämään onnistumisen ja hyvän omasta toiminnastaan. Opettaja ohjaa myös oppilasta kasvattamaan itseluottamusta ja itsetuntemusta. Opettaja voi hyödyntää reflektion ohjaamisessa monipuolisia apuvälineitä, jotta keskustelu saadaan etenemään.

Asiasanat: reflektio, reflektioprosessi, reflektion ohjaaminen, alakoulu

SISÄLTÖ	
TIIVISTELMÄ	
TIIVISTELMÄ.....	4
SISÄLTÖ	5
1 JOHDANTO.....	6
2 AJATTELUN JA OPPIMAAN OPPIMISEN TAIDOT REFLEKTION POHJALLA	8
2.1 Lapsen ajattelu ja kognitiivinen kehitys	8
2.2 Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot.....	9
3 REFLEKTIOPROSESSI.....	13
3.1 Reflektion käsitteellistäminen	13
3.2 Reflektioprosessin ohjaaminen	17
4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET	23
5 TUTKIMUSMENETELMÄT	24
5.1 Tutkimuksen lähtökohta.....	24
5.2 Esiymmärrykseni	25
5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä.....	27
5.4 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto	29
5.5 Aineiston analyysi	31
5.6 Tutkimuksen luotettavuus	35
5.7 Eettiset ratkaisut.....	37
6 TULOKSET.....	39
6.1 Opettajien kuvausta reflektioprosessin rakentamisesta.....	39
6.2 Reflektioprosessin ohjaamisen olennaiset tekijät opettajien mukaan ...	44
7 POHDINTA.....	48
LÄHTEET	52

1 JOHDANTO

Reflektio on osa tämän päivän koulua, korkeakoulua ja työelämää. Lähes jokainen tulee jossain elämänsä vaiheessa kokemaan jonkinlaisen reflektioprosessin. Reflektiolla tarkoitetaan toiminnan, ajatusten ja tunteiden tarkastelua siten, että oma tietoisuus lisääntyy. Reflektiossa käsiteltävää aihetta pyritään tarkastelemaan monesta eri näkökulmasta. Päämääränä reflektiossa onkin oman itsen ja toisen ajattelun syvempi ymmärtäminen. (Pietilä 2020, 188; Brookfield 2017, 26; Poikela 2005, 24.) Reflektiota voidaankin pitää menetelmänä, jonka avulla parempi itsensä tunteminen on mahdollista.

Reflektio edellyttää ajattelun ja oppimaanoppimisen taitoja. Ajattelun harjoittelun tavoite onkin pyrkiä ymmärtämään ja ajatella tietoisesti omia kognitiivisia prosesseja ja toimintaa suhteessa ympäristöön. Oppimaan oppimisessa halun uuden oppimiselle aiheesta ja sisällöstä riippumatta korostuu. (Halinen ym., 2016.) Metakognitiivisten taitojen kehittäminen ohjaakin oppijaa oppimaan (Mäkinen 1998 teoksessa Mäntylä 2003, 27). Myös reflektion avulla oppija tulee entistä tietoisemmaksi omasta ajattelustaan, ajatusmalleista sekä toimintatavoistaan (Tynjälä 1999, 170–171). Näin ollen myös reflektiota voidaan pitää väylänä oppimiselle.

Miten reflektiota tulee ohjata, jotta oppija voisi oppia itsestään ja muista? Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa kuvataan, kuinka opettajan tulee ohjata oppilasta reflektioon rinnakkain uusien taitojen ja tietojen opettamisen kanssa. Reflektoinnissa tulee ottaa huomioon oppiminen, kokemukset ja tunteet. (POPS 2014, 17.) Oma mielenkiintoni tätä aihetta kohtaa heräsi tutustuttuani seikkailukasvatukseen aikaisemmissa opinnoissani. Reflektion nostaminen yhdeksi teemaksi myös opetussuunnitelmassa ohjasi minua paneutumaan tähän ilmiöön syvemmin. Tämä saikin minut miettimään, mitä reflektio on alakouluikäisellä lapsella ja miten minä opettajana voin olla ohjaamassa ja tukemassa oppilaan reflektioprosessia.

Aiheesta on tehty alakouluun suuntautuneita tutkimuksia vähän, tutkimukset ovat suunnanneet pääosin yläkouluun tai korkeammille kouluasteille (esim. McAlpine, Weton, Beauchamp, Wiseman & Beauchamp 1999; Taggart & Wilson 2005). Suomessa alakouluun suuntautunutta reflektiotutkimusta on toteuttanut Mäntylä (2003). Hän tutki kuudesluokkalaisten reflektiota ja metakognitiota oppimiskokonaisuudessa, jossa itseohjautuvuus nousi tärkeäksi tekijäksi. Alakouluun suuntautuneiden tutkimusten vähyys sai minut kiinnostumaan aiheesta entisestään. Näistä syistä pidän tärkeänä, että tätä aihetta tutkitaan edelleen lisää.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena onkin selvittää, miten opettajat kuvaavat kokemuksiaan reflektioprosessin rakentamista sekä mitä asioita opettajat pitävät tärkeänä reflektion ohjaamisessa. Tarkoitukseni onkin tutkia opettajia haastatellen ja saada haastattelujen pohjalta käsitys opettajien ajatuksista. Tässä tutkimuksessa keskitytäänkin erityisesti reflektioprosessiin alakoulussa sekä tekijöihin, joita opettajat pitävät tärkeänä reflektion ohjaamisessa.

2 AJATTELUN JA OPPIMAAN OPPIMISEN TAI- DOT REFLEKTION POHJALLA

2.1 Lapsen ajattelu ja kognitiivinen kehitys

Kognitiivisten taitojen kehitystä voidaan tarkastella erilaisista lähtökohdista. Osa kehitysteorioista katsoo älykkyyden olevan lähes pysyvä ominaisuus. Tällöin keskitytään erityisesti kehityksen ymmärtämiseen. Kehitysteoriat lähestyvät älykkyyttä taas lähes vastakkaisesta näkökulmasta. Tunnetuimman kehitysteorian on kehittänyt Jean Piaget. Teoriassa tunnistetaan kehitykselliset eroavaisuudet ja kognitiivisten taitojen vaihtelu. Teoria keskittyy kuitenkin vain kehitykseen sekä kognitiiviseen näkökulmaan. Näiden teorioiden heikkoutena pidetään kuitenkin sitä, että teoria ei ota huomioon biologisia eroja. Näitä eroja ovat muun muassa oppimisvaikeudet, jotka aiheuttavat oppijalle haasteita huolimatta kehityksestä. (Halinen ym. 2016.)

Mielen yleinen keskusjärjestelmä toimii kaikkien kognitiivisten toimintojen pohjana. Ihmisen keskusjärjestelmän voidaan ajatella koostuvan kahdesta järjestelmästä: representaatio- ja inferenssijärjestelmistä. Representaatiojärjestelmään kuuluu työmuisti sekä toiminnanohjausjärjestelmä. (Demetriou, 2004, 24.) Inferenssijärjestelmällä tarkoitetaan yksinkertaisuudessaan päättelytaitoa. Tämä järjestelmä pyrkii kohti haluttua tavoitetta yhdistelemällä tietoja ja toimintoja. Lapsella kehittyy ensimmäisenä taito tehdä yleistyksiä saatujen havaintojen pohjalta. Varhaislapsuudessa lapsi oppii siirtämään yhdestä asiayhteydestä tai -sisällöstä opitun tiedon toisenlaiseen kontekstiin. Viimeisenä kehittyy johtopäätösten tekeminen useamman havainnon tai tiedon pohjalta. (Halinen ym. 2016.)

Piaget'n kehitysteoria sisältää neljä vaihetta, jotka ovat: sensomotorinen (n. 0–2 ikävuodet), esioperationaalinen (n. 2–6 ikävuodet), konkreettisten operaatioiden (n. 7–12 ikävuodet) sekä formaalisten operaatioiden (n. 12–15 ikävuodet) vaiheet. (Kuusela 2000, 40.) Näitä kehitysvaiheita kutsutaan yleisesti kognitiivisiksi operaatioiksi. Tiedon rakentuminen on hyvin pragmaattista ja toimintaan kiinte-

ästi liittyvää. Jotta kehitys olisi parasta mahdollista, tulisi toiminnan olla strukturoitua, hyvin suunniteltua ja asiasisällön lisäksi toiminnan tulisi kehittää yksilön ajattelun taitoja. (Piaget, 1972, 19–20.)

Alakouluikäinen lapsi kuuluu Piaget'n kehitysteoriassa konkreettisten operaatioiden vaiheeseen. Konkreettisten operaatioiden vaiheessa lapsella on kyky ajatella loogisesti kokemuksia ja havaintoja. Lapsen ajattelu rajautuu kuitenkin siihen, mitä he voivat itse nähdä, koskettaa ja kuulla. Adaptaatiolla, eli sopeutumisella, tarkoitetaan prosessia, jonka avulla mikä tahansa uusi informaatio tai kokemus käsitellään. Adaptaatiota tapahtuu kahdessa muodossa, assimilaationa ja akkumulaationa. Assimilaatiolla tarkoitetaan sitä, että uusi tieto tai kokemus lisätään yksilön aikaisempaan kokemusmaailmaan. Akkumulaatiolla taas tarkoitetaan sitä, että yksilön tulee kasvattaa tai muokata hänen tavallisia tapoja ajatella. Uusi tieto muokkaakin tällöin käsityksiä ja tapaa ajatella. (Beloglovsky & Daly 2015, 11.)

Demetriou (2004) lähestyy teoriassaan ajattelua monesta suunnasta. Hän siis yhdistää niin älykkyystutkimusta, kognitiivisen kehityksen teorioita kuin kognitiivisen psykologian teorioita ja tutkimustuloksia kootessaan teoriaa mielen rakenteesta ja kognitiivisten taitojen kehityksestä. Tästä muodostuukin laaja-alainen käsitys kognitiivisesta kehityksestä. Tämä teoria pyrkii vaikuttamaan myös uskomuksiin, joita jokaisella oppijalla on. Oppijaa ohjataan tulemaan tietoisemmaksi ajattelustaan ja siten uskomuksistaan. Haitalliset uskomukset pyritään havaitsemaan ja siten estetään niitä vaikuttamasta toiminnassa. (Halinen ym. 2016.)

2.2 Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot

Ajattelun taitoja voidaan lähestyä monesta eri näkökulmasta. Ajattelun taitoina voidaan pitää ongelmanratkaisua, päättelyä, keksimistä, luovaa ajattelua ja oivaltamista. Ajattelun harjoittelun tavoitteena voidaan pitää sitä, että oppilaat saadaan ymmärtämään ja hallitsemaan omia kognitiivisia prosessejaan ja toimimaan tietoisesti suhteessa ympäristöönsä. (Halinen ym. 2016.)

Oppimaan oppimisella tarkoitetaan halua ja taitoa lähteä tutkimaan uusia oppimishaasteita sisällöstä riippumatta. Suomalaisessa oppimaan oppimisen määritelmässä korostetaan muita enemmän ajattelun taitojen merkitystä oppimiseen. (Halinen ym. 2016.) Oppiminen voidaan ajatella konstruktiona, jonka kautta oppija rakentaa kuvaansa maailmasta ja itsestään osana maailmaa (Tynjälä 1999, 25). Oppiminen siis rakentuu koko ajan jatkumona. Tietoa voidaan taas pitää alati muuttuvana, mitään ei voida pitää absoluuttisena. Olennaista on katsoa tietoa valikoiden, jäsentäen ja kriittisesti. (Tynjälä 1999, 61–67.)

Oppimaan oppimisen taitoja voidaan kehittää ja lapsen kognitiivinen kehitys onkin jatkuva koko ajan liikkeessä oleva prosessi. Koulutuksella voidaan vaikuttaa tähän prosessiin. Lapsen oppimaan oppimisen taitoja voidaan kehittää koulussa tavallisessa opetuksessa hänen omista lähtökohdistaan käsin. Ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen kehittyminen voikin parhaimmillaan kaventaa eri oppijoiden välisiä eroja. (Halinen ym. 2016.)

Ajattelun ja oppimaan oppimisen taidot ovat harjoiteltavia taitoja, joita voidaan harjoitella ja opetella monessa eri oppiaineessa. Kyse onkin oppiainerajat ylittävästä kognitiivisesta taidosta. Oppijan näkökulmasta ajattelun ja oppimaan oppimisen taitojen keskiössä on omien uskomusten tunnistaminen. Uskomukset vaikuttavat oppijan toimintaan ja haluun oppia. (Halinen ym. 2016.) Ajattelun taitojen harjoittelun yhtenä tavoitteena voidaankin pitää sitä, että oppilaat voivat hallita kognitiivisia taitojaan ja tiedostaa entistä paremmin omat tavoitteet sekä toiminnan. (Adey ym. 2008.) Myös opetussuunnitelma ohjaa ajattelun taitojen opettamiseen osana eri aineiden opetusta (POPS, 2014).

Ajattelun taitoja on tutkittu interventiotutkimusten avulla vaikkakin vielä niukasti. Interventiotutkimuksessa tutkimusasetelma muodostuu koe-kontrolliryhmien välille, jolloin useiden mittausten avulla tuloksia etsitään. Yleisesti näyttää siltä, että interventioilla on oppimisen kannalta positiivisia vaikutuksia. (ThinkMath-hanke, 2011-2015.)

Dewey ja Bento (2010) ovat lähestyneet ajattelun taitojen tutkimusta intervention avulla. Tutkimus toteutettiin hyödyntäen ACTS menetelmää (activating

children's thinking skills). Menetelmän avulla pyrittiin vaikuttamaan lapsen sosiaalisen, emotionaaliseen ja kognitiiviseen kehitykseen. Tutkimus tapahtui kouluympäristössä, jossa opettajat koulutettiin tutkimusta varten. Tässä tutkimuksessa havaittiin, että koeryhmän kognitiiviset taidot kehittyivät selkeästi verrokiryhmää paremmin. Koeryhmällä havaittiin myös kehitystä sosiaalisessa ja emotionaalisisessa kasvussa. Myös tutkimukseen osallistuneet opettajat kertoivat kehittyneensä ammatillisesti. (Dewey & Bento 2010.)

Myös Suomessa on tutkittu oppimaan oppimisen taitojen kehittymistä pitkäjänteisesti vuosien 2010–2013 välillä. Tutkimukseen osallistui kolme ikäryhmää, joiden oppimaan oppimisen taitoja seurattiin ja tutkittiin. Tutkimus osoittaa, että oppiminen kehittyy monipuolisesti iän kehittyessä. Ajatteluntaitojen kehitys jää kuitenkin oppiainekohtaisen osaamisen kehityksen taakse. (Marjanen, Vainikainen, Hotulainen & Hautamäki 2014.)

Metakognitio nähdään välineenä, jolla on mahdollista parantaa opiskelun ja oppimisen laatua. Oppijalle pyritään antamaan tietoa oppimisesta ja opiskelusta sekä omasta oppimis- ja opiskelukyvystä. Myös oppimisstrategioiden ohjaaminen on osa metakognitiota. Oman oppimisen tietoinen tarkkailu sekä arviointi ohjaavat oppijaa oppimisen ja oppimisprosessin suunnittelussa ja tavoitteen asettamisessa. (Mäkinen 1998 teoksessa Mäntylä 2003, 27.) Metakognitio jaetaan pääsääntöisesti kahteen osaan: tieto- ja taitokomponentteihin. Metakognitiiviset tietokomponentit ovat: "1) tiedot ja käsitykset itsestä (ja muista) tiedonkäsittelijänä, 2) tiedot ja erilaisista tehtävistä ja niiden suorittamisesta, sekä 3) tiedot erilaisista strategioista." Metakognitiivisia taitoja ovat taas kyky ja osaaminen tämän metakognitiivisen tiedon hyödyntämisessä omassa oppimisessa. (Tynjälä 1999, 114.) Metakognitiivinen tieto voikin kohdistua joko yksilöön itseensä tai toisiin ihmisiin (Mäntylä 2003, 143).

Metakognitiivisia taitoja pidetään perustana, jolle kognitiivisten taitojen oppiminen rakentuu. Oppija ymmärtää, milloin ja miksi hän hyödyntää jotain tiettyä strategiaa. Tätä kutsutaan metakognitiiviseksi tietoisuudeksi. Metakognitiivisina toimintoina pidetään muun muassa itsearviointia ja itseohjautuvuutta.

(Ashman & Conway 1989, 47.) Metakognitiiviset toimintamallit ovat siirrettävissä olevia malleja. Eli samaa toimintamallia voidaan hyödyntää uudestaan tai muokaten uudessa ympäristössä. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2004.)

Oppimisprosessissa metakognitiivisesti taitava oppija suunnittelee oman toimintansa, luo tavoitteet ja valitsee itselleen sopivan oppimisstrategian. Näitä taitoja voi harjoitella ja oppia. (Tynjälä 1999 114–115.) Lapsi kehittää omia ajatteluntaitojaan ja oppii katsomaan ajatteluaan kuin ulkopuolelta. Oppija ajattelee-kin omaa ajatteluaan ja tapaansa ajatella, muodostaa yhteyksiä ja tulee siten tietoiseksi tavastaan käsitellä tietoa. Tätä tietoa oppija voi hyödyntää omassa toiminnassaan, esimerkiksi ohjatessaan omaa oppimistaan. (Halinen ym. 2016.)

Metakognitio ja reflektio kytkeytyvät olennaisella tavalla yhteen. Itsearviointin ja reflektion avulla oppija tulee tietoisemmaksi ajattelustaan, ajattelumalleistaan ja tavastaan toimia (Tynjälä 1999, 170–171). Reflektoinnin ja itsearviointin avulla omaa ajattelua tehdäänkin näkyväksi ja siten metakognitiiviset taidot kehittyvät yhdessä reflektiotaiteiden kehittymisen kanssa (Mallasto 2007, 8).

Metakognitiiviset taidot kehittyvät myös koulussa. Opettajalla onkin tärkeä rooli ohjata oppijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä. (Hakulinen 2003.) Arviointi on yksi tapa tukea oppilaan metakognitiivisten taitojen kehitystä. Varsinkin formatiivista arviota läpi koko oppimisprosessin pidetään tärkeänä metakognitiivisten taitojen oppimisen kannalta. Opettaja voi olla myös tukemassa oppijan itsearviointia, mikä tukee metakognitiivisten taitojen kehitystä. Oppija tulisi ottaa mukaan arviointiprosessiin. Tämä auttaa oppijaa säätelemään omia kognitiivisia prosessejaan ja tunteisiin liittyviä reaktioita. (Kallio ym. 2019.)

3 REFLEKTIOPROSESSI

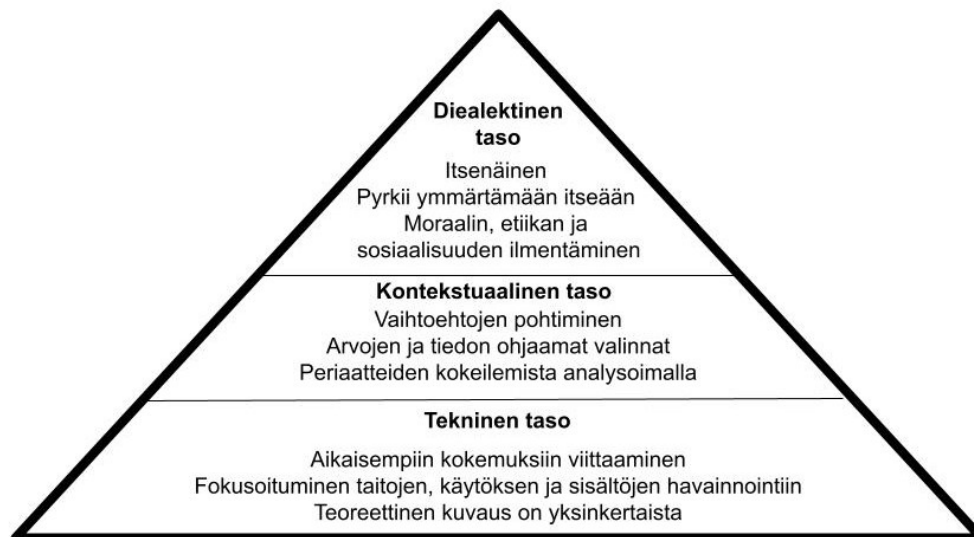
3.1 Reflektion käsitteellistäminen

Reflektionin päämääränä on tietoisuuden lisääntyminen. Reflektion avulla pyritään pääsemään tietoiseksi omista ajatuksista, tunteista, toimintatavoista ja ylläkkeistä. Mitä tietoisempia olemme näistä sitä paremmin osaamme toimia omien arvojemme mukaan. Osa reflektiota on myös kyky ymmärtää toista. Toinen näkee asian eri tavoin, kokee jonkin asian eri tavoin ja siten voidaan ymmärtää, että toisen mieli on erilainen. (Pietilä 2020, 188.) Reflektion keskipisteenä onkin pyrkimys nähdä asiat monesta eri näkökulmasta (Brookfield 2017, 26). Voidaan ajatella, että minkä tahansa uskomuksen tai tiedon aktiivinen, jatkuva ja tarkasti harkittu tarkastelu, jossa pyritään huomioimaan syyt, jotka tukevat uskomusta tai tietoa ja päätöstä, johon se pyrkii, sisältää reflektiivistä ajattelua (Dewey 1993, 9). Reflektion tuloksena syntyykin aikaisempaa paremmin jäsenelty käsitys asiasta, tapahtumasta tai itsestä (Poikela 2005, 24).

Reflektiota voidaan pitää vastauksena oppijan kokemuksille. Lähtökohtana reflektiolle on jonkinlainen kokemus, jota seuraa reflektiivinen toiminta. Reflektiota toteutettaessa pohditaan, mitä ajatuksia syntyi, millaisia tunteita nousi esiin, tapaa toimia ja johtopäätöksiä, jotka heräävät refleктоitaessa. Tapahtuma käydäänkin uudestaan läpi, ajatellaan omaa ajattelua, pureskellaan mietteitä ja arvioidaan omaa toimintaa. Tällaisella ajattelulla pyritään pääsemään seuraavalle ymmärtämisen tasolle. (Boud, Koegh & Walker 1985,18-19.)

Reflektiota pidetään toimintatapana, jonka avulla esimerkiksi opettaja voi kehittää sekä omaa opetustaan, että oppilaiden oppimista (Janssens 2001; Mäntylä 2003, 7). Ajattelun kehittyminen ei kuitenkaan ole itsestään selvää. Reflektiioon vaikuttavatkin aina myös yksilölliset tekijät. (McAlpine ym. 1999.)

Reflektiota voidaan käsitteellistää myös reflektion tasojen ajatuksella. Taggart ja Wilson (2005) lähestyvät reflektiivistä ajattelua kolmitasoisena pyramidin avulla (Kuvio 1). Pyramidin tasot ovat tekninen, kontekstuaalinen ja dialektinen taso. (Taggart & Wilson 2005, 2.)



Kuvio 1. Reflektiivisen ajattelun pyramidi (Taggart & Wilson 2005, 3; Mäntylä 2003, 18.)

Teknisellä tasolla reflektio on yksinkertaista, pohdinta on ennemmin tapahtumien, asioiden ja tilanteiden kuvailua kuin monipuolista vaihtoehtojen näkemistä. Tällä tasolla ei vielä pohdita syvällisiä ongelmia. Reflektion ollessa teknistä tulisi oppijalle tarjota kokemuksia, jotka tarjoavat aitoja ja jatkumoa aikaisempaan kokemukseen. Myös selkeät keskustelut ongelmatilanteista ja tarkoituksenmukaiset toimintamallit auttavat yksilöä kehittymään. (Taggart & Wilson 2005, 2-4.)

Kontekstuaalisella tasolla reflektion kohteena ovat asiat, jotka liittyvät tilanteeseen, sisältöön ja ympäristöön. Tällä tasolla erilaisten vaihtoehtojen ja kontekstin huomioiminen opitaan havaitsemaan. Oppilaan toiminnassa tämä muutos näkyy käytäntöjen pohtimisena laajemmin, omien päätösten reflektointina suhteessa vallitsevaan tilanteeseen, teorian ja käytännön yhdistymisenä sekä loogisena pohtimisena tapahtuneista käytänteistä. (Mäntylä 2003, 19, 21; Taggart & Wilson 1998, 2-5.) Tällä tasolla teoria liitetään tapahtuneeseen tilanteeseen johdonmukaisesti sekä tarkoituksenmukaisesti. Tämän avulla pyritään ymmärtämään asioita laajemmin. Reflektoinnin toteuttaminen kontekstuaalisella tasolla vaatii hyvää oppilaan tuntemista, jotta tilannetekijöiden ymmärtäminen on mahdollista. (Hiltunen & Suni 2014, 23.)

Reflektiivisen ajattelun pyramidin korkein taso on dialektinen taso. Dialektisuudella tarkoitetaan kyseenalaistamista, joka tapahtuu keskustelun ja loogisen argumentoinnin avulla. Tällä tasolla reflektio on kriittistä. (Taggart & Wilson 2005, 5; Mäntylä 2003, 19). Dialektisella tasolla perustelut tehdyistä valinnoista eri tilanteissa ovat monipuolisia ja avarakatseisia. Pyrkimys ongelman systemaattiseen ratkaisuun ja ristiriitatilanteiden ratkaisemiseen vaativat dialektisen tason reflektiota. (Taggart & Wilson 2005, 5.) Tämä taso vaatii oman ajattelun ja omien näkemysten pohtimista kriittisesti. Dialektisella tasolla reflektointi on monipuolista ja kattavaa, eikä pohdinta jää vain yhteen näkökulmaan. (Hiltunen & Suni 2014, 23.)

Omia reflektiotaitoja voi kehittää. Taggart ja Wilson (2005) pitävät tärkeänä keskusteluja ja kokemuksia, joiden avulla voidaan avata taustalla vaikuttavia arvoja, toimintatapoja ja malleja. Nämä teemat tiedostamalla reflektio voi kehittyä tekniseltä tasolta kontekstuaaliselle tasolle ja entistä syvemmälle dialektiselle tasolle. (Taggart & Wilson 2005, 5.)

Jotta reflektio voi toteutua, tulee tiettyjen lähtökohtien olla kunnossa. Kielellisyys on yksi tärkeimmistä edellytyksistä reflektion toteuttamiselle. Reflektiivistä kommunikointia voidaan pitää reflektion päämetodina. Reflektion tukena voidaan hyödyntää esimerkiksi kuvia, jotta reflektio olisi monipuolista. (Mäntylä 2003, 8.)

Mäntylä (2003) on luonut McAlpinen ja Westonin (2000) reflektoinnin onnistumisen edellytyksistä mallin peruskoulun kuudennelle luokalle. Mallin mukaan reflektiossa seuraavien asioiden tulee olla kohdallaan, jotta reflektiossa voidaan onnistua. Mallissa on kuusi kohtaa, jotka täytyessään helpottavat reflektion onnistumista. Ensimmäinen kohta käsittelee reflektion teemoja, joiden tulee nousta oppimistilanteista ja suunnata tulevaan oppimiseen. (Mäntylä 2003,9.) Tarkoituksenmukaisuus ohjaa toimintaa oikeaan suuntaan. Kehitetään taitoja, joilla on yksilölle tai ryhmälle merkitystä. Sekä kasvattajan että oppijan on tunnistettava tarve reflektiolle. (Brockbank & McGill 2007, 71–72.) Prosessin mallintamisen ajatus reflektion edellytys. Kasvattajalla tulee olla käsitys siitä, millaisella mallilla hän prosessia ohjaa. Prosessi mallinnetaan ja sitä seurataan, jos

mahdollista, mutta tämä malli ei saa kuitenkaan rajoittaa toimintaa tai reflektiota. Välillä saattaa tuntua, että suunniteltu malli ei vie sinne, minne lähtökohtaisesti on suunniteltu, mutta mallille voi silti antaa mahdollisuuden ja katsoa, mihin se vaikuttaa. (Brockbank & McGill 2007, 74–75.)

Toisessa kohdassa muistutetaan jatkuvuudesta. Oppijan opiskelutaidot sekä oppimaan oppimisen taidot vaativat harjoittelua, joka on jatkuvaa ja pitkäjänteistä (Mäntylä 2003,9). Reflektointi on jatkuva toimintatapa, joka vaatii jonkin verran pitkäjänteisyyttä. Asiat eivät aina tapahdu hetkessä. Kyse ei ole siitä, mitä tehdään, vaan miten asia tehdään. Prosessiin tulee sitoutua, jotta vaikutuksia saadaan aikaan. (Brockbank & McGill 2007, 73–74.)

Kolmas reflektion vaatima tekijä on halu tehdä jotain toisin. Reflektio edellyttääkin kognitiivista osallistumista ja riskinottoa. Tämä mahdollistaa heittäytymistä uuteen tuntemattomaan. (Mäntylä 2003, 9.)

Neljäs ja viides kohta kuvaavat reflektio tilannetta. Reflektio edellyttääkin kaikkien yksilöä uhkaavien tekijöiden minimointia. Tilanteen tulee myös olla tuttu, jolloin koulumaailmassa opiskelukokemusta vastaava tilanne on oppijalle tuttu ja siten turvallinen. (Mäntylä 2003, 9.) Oppilaiden välisellä vuorovaikutuksella on merkitystä lähdettäessä rakentamaan edellytyksiä reflektiolle. Ryhmän tulee olla hyvin ryhmäytynyt ja turvallinen, muuten reflektio ei välttämättä ole niin antoisaa. (Brockbank & McGill 2007, 64–66.) Turvallisena ryhmänä voidaan pitää sellaista tilaa, jossa yksilön ei tarvitse pelätä mitään häntä uhkaavia tekijöitä (Aalto 2000, 15.) Ryhmän tulee toimia kokonaisuutena. Ryhmä sisältää yksilöitä, joiden tulee toimia saumattomasti keskenään sekä kasvattajan, jonka tulee toimia saumattomasti jokaisen yksilön sekä ryhmän kanssa. (Brockbank & McGill 2007, 64–66.)

Kuudes ja viimeinen kohta käsittää yksilön oman itseluottamuksen ja rohkeuden heittäytyä uuteen. (Mäntylä 2003, 9.) Kasvattajan ja oppijan asenteella on suuri vaikutus reflektioprosessin onnistumiseen. Uteliaalla ja oppimisen halukkaalla asenteella voidaan saavuttaa syvempää ymmärrystä itsestä ja toisesta, kuin asenteella, joka on hieman sulkeutunut. Asenteella voidaankin vaikuttaa oman potentiaalinsa saavuttamiseen. (Brockbank & McGill 2007, 77–80.) Avoimuus

sekä tutkiva ja hyväksyvä ote itsestä ovat edellytyksenä reflektion onnistumiselle. Myös toiseen suhtautuminen avoimin mielin mahdollistaa reflektion toteutumista ryhmässä. (Pietilä 2020, 190.)

Brookbankin ja McGillin (2007) mukaan reflektion edellytyksenä on lisäksi dialogisuus. Reflektiota edistävällä dialogilla tarkoitetaan keskustelua, jossa oppija on oman ymmärryksensä tai tietojensa reunalla. Keskustelu mahdollistaa oppimisen, ymmärtämisen, oivaltamisen ja reflektion. Ei siis keskustella ainoastaan aiheesta, jonka jo ymmärtää, vaan haastaa ajatteluaan. Oppimisesta tulee kriittistä ja uutta ajattelua mahdollistavaa. (Brookbank & McGill 2007, 65–66.) Aito dialogi on myös kasvattajan kannalta olennaista. Kasvattaja ei voi lähteä rakentamaan dialogia, jos hän haluaa dialogilta tietyn vastauksen. Keskusteluun täytyy antaa tilaa ja yksilöiden pitää saada hämmästellä ja pohtia. (Onnismaa 2011.) Kaikki nämä reflektion edellytykset ovat olennainen osa reflektion vaikuttavuuden kokemusta. (Brookbank & McGill 2007, 64.)

3.2 Reflektioprosessin ohjaaminen

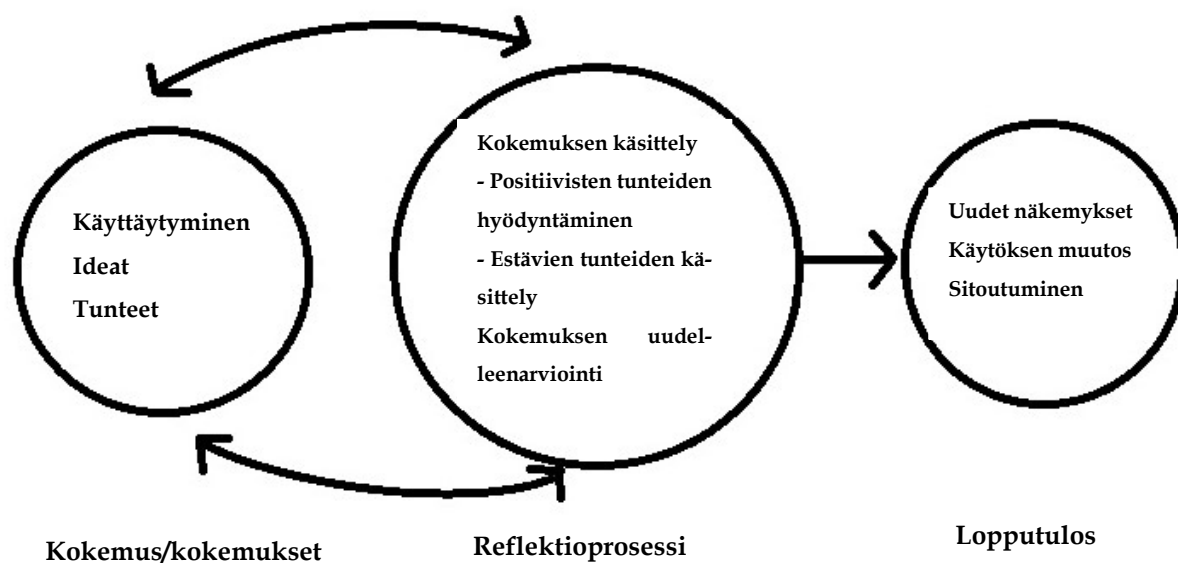
Reflektio on prosessina monisyinen. Kommunikoinnin tulee onnistua, jotta reflektiolla voidaan saavuttaa haluttu päämäärä. Reflektioijan tulisikin suhtautua tilanteeseen hyvin avoimesti, sisäisesti motivoituneena, vastuuta ottaen, ongelmia ratkoen ja itseään arvioiden. (Mäntylä 2003, 8.)

Reflektiossa tarkoituksena on ohjata toimintaa, jäsentää tietoa kokonaisuudeksi ja arvioida aikaisempaa tietoa (Merizow ym. 1995). Tästä johtuen voidaankin puhua reflektioprosessista ennemmin, kuin yksittäisestä reflektiotapahtumasta (Mäntylä 2003, 11).

Reflektioprosessi lähtee liikkeelle reflektoitavan kokemuksen valinnasta. Tapahtumaan tulee palata mahdollisimman avoimin mielin, jotta reflektiossa päästään etenemään. Kokemus palautetaan mieleen kokonaisuutena, pohtien eri vaiheita ja tapahtumia (Boud, Koegh & Walker 1985, 26). Kokemusta käsitellään pohtien tunteita, reaktioita ja ajatuksia. Tarkoituksena on ymmärtää ja tiedostaa oman toiminnan arvoja ja normeja. (Nurmi 1993, 82.) Kokemuksesta pyritään

löytämään niin positiiviset, kuin negatiivisetkin tunteet, joita voidaan käsitellä (Boud, Koegh & Walker 1985, 26). Näin rakennetaan reflektiivistä ja metakognitiivista tietoa (Mäntylä 2003, 12). Reflektion aikana saatua tietoa pyritään myös laajentamaan, eli ajatuksia peilataan aikaisempiin kokemuksiin. Kokemuksesta pyritään oppimaan ja valitsemaan asiat, jotka pyritään sisällyttämään osaksi omaa toimintaa sekä asiat, jotka pyritään hylkäämään omasta toiminnasta. (Nurmi 1993, 82.) Tämä tiedon, kokemuksen ja tunteiden uudelleenrakentaminen on tärkeä osa reflektion prosessia, sillä se aikaansaa muutosta (Boud, Koegh & Walker 1985, 26). Metakognitiivisia taitoja rakennetaan järjestelmällisesti (Mäntylä 2003, 12). Näin omaa oppimista pyritään säätämään ja ohjaamaan (Nurmi 1993, 82).

Oppimisen vaikutusta voidaan lisätä lisäämällä oppimiskokemuksen ja reflektion yhteyttä. Tätä yhteyttä voidaan vahvistaa luomalla aktiviteetteja, jotka helpottavat reflektion toteutusta. (Boud, Koegh & Walker 19985, 26.) Kuviossa 2 kuvataan reflektioprosessin kulkua kokonaisuutena. Kuviossa kokemuksen käsitteilyllä reflektion avulla mahdollistetaan uusien näkökulmien havaitsemista, käyttäytymisen muutosta sekä valmiutta ja sitoutumista toimintaan. (Boud, Koegh & Walker 1985, 36.) Reflektion onnistumisesta kertoo se, että yksilö osaa tunnistaa ja eritellä sekä ajatuksiaan että tunteitaan ja näihin johtaneita prosesseja (Pietilä 2020, 189).



Kuvio 2. Reflektioprosessin malli (Boud, Koegh & Walker 1985, 36)

Reflektioprosessia tukevalla kasvattajalla on olennainen rooli oppijan kehityksen tukemisessa (Boud, Koegh & Walker 1985, 36–37). Kasvattajalla on tärkeä rooli myös reflektion ajankohdan valinnassa. Reflektion ohjaaminen voi tapahtua jokaisen tapahtuman jälkeen tai vasta isomman suorituksen jälkeen on myös olennaista miettiä, käydäänkö reflektiota yksilökeskusteluna vai ryhmäkeskusteluna. (Räty 2011, 83.) Reflektion ajallinen tarkastelu rajataan Schönin (1987) perusajatukseen, että reflektiota tapahtuu joko toiminnan aikana *reflection-in-action* tai toiminnaksi, jossa tarkastelu suunnataan ajallisesti taaksepäin jo tehtyyn toimintaan *reflection-on-action* (Malinen 2000, 72, 154; Pietilä 2020, 190). Uusin reflektion ajalliseen tarkasteluun liittyvä näkökulma on *reflection-for-action*, joka suuntaa toimintaa edeltävään reflektiiviseen tarkasteluun (Eraut 1995, Pietilän 2020, 190 mukaan). Reflektiota ei kuitenkaan tarvitse välttämättä sitoa aikaan tai paikkaan vaan tärkeämpää on se, että reflektio nousee suoraan kokemuksista. Olennaisempaa ajan sijaan onkin reflektoida, jotta ajattelu syventyy. Sillä, missä asioita oivaltaa ei niinkään ole merkitystä. (Mäntylä 2003, 10.)

Ennen tapahtumaa tapahtuva reflektio, *reflection-for-action*, luo pohjan toiminnalle ja reflektiolle. Toiminta suunnitellaan johdonmukaisesti ja kasvattaja miettii, millainen hänen roolinsa on erilaisissa tilanteissa. Suunnittelussa olennaisessa osassa on kasvattajan oma itsereflektio. (Ramsden 2003, 119–120.) Turvallinen ryhmä on reflektoinnin edellytys. Itsensä ilmaiseminen, mielipiteiden sanominen ja tunteiden ilmaiseminen vaatii turvallista ryhmää. Turvallisessa ryhmässä ei ole yksilön minuutta uhkaavia tekijöitä, jotka voisivat aiheuttaa häpeää, pelkoa tai syyllisyyttä. Turvallisen ryhmän vastakohtana pidetään pelkäävää ryhmää, jossa yksilön toimintakapasiteetti menee oman itsen suojeluun. (Aalto 2000 15; 22.) Suunnittelulla, joka on huolellista ja refleктоivaa, luodaan pohja ja edellytykset muutoksen aikaansaamiselle (Pietilä 2020, 192).

Toiminnan aikaista reflektiota, *reflection-in-action*, pidetään haastavimpana reflektoinnin muotona. Reflektointi tapahtuu tässä ja nyt, jolloin suunnitelma voi muuttua lennosta. Reflektointi voi olla henkilökohtaista ”one-on-one”

keskustelua, jossa aikuinen ohjaaja voi nuorelle luoda turvaa ja kannustaa ohjattaessaan tilannetta eteenpäin. Kasvattajan tulee olla aidosti kiinnostunut jokaisesta ryhmän yksilöstä ja välittää tämä kiinnostus niin, että lapsikin ymmärtää sen. Kasvattajan omalla reflektioprosessilla on merkitystä ja onkin tärkeää, että kasvattaja toimii reflektiivisesti omassa työssään koko ajan. Omalla reflektioprosessilla voidaan vaikuttaa siihen, miten syvälle ryhmän reflektioprosessi voidaan viedä. (Pietilä 2020, 192–193.)

Käytetyin reflektoinnin muoto, reflection-on-action, suuntaa reflektion jo tapahtuneeseen toimintaan (Pietilä 2020, 193). Reflektiota, joka tapahtuu toiminnan jälkeen, voidaan kutsua myös purku- tai palautekeskusteluksi (Marttila 2020a, 171). Koko ryhmän kanssa tapahtuvassa keskustelussa tulee kiinnittää huomiota riittävän turvalliseen ryhmään, keskusteluja voidaan toteuttaa myös pienryhmissä. Reflektion aikana voidaan keskustella esimerkiksi tapahtuman merkityksestä, tapahtuman herättämistä ajatuksista ja tunteista sekä oman toiminnan vaikutuksesta ryhmään. (Pietilä 2020, 193.) Reflektioivassa keskustelussa voidaan hyödyntää apuna myös esimerkiksi kuvia, joiden avulla voi olla helpompi ilmaista itseään ja ajatuksiaan tapahtuneesta (Marttila 2020a, 171–172).

Reflektoinnissa kasvattajan on tarkoitus keskustella oppijan kanssa harjoituksen aikaisista tapahtumista. Reflektoinnissa on olennaista keskittyä ryhmän aikaansaamaan kokonaisuuteen, eikä pohtia esimerkiksi erilaisia ratkaisuja ongelmanratkaisutilanteessa. Kasvattajan tulee ohjata keskustelua juuri siihen, mitä ryhmä on kokenut. (Keskinen 2015, 75.)

Reflektiota ohjattaessa kasvattajan tulisi keskittyä avointen kysymysten kysymiseen. Avoimella kysymyksellä tarkoitetaan kysymystä, johon ei ole yhtä oikeaa vastausta ja kysymys mahdollistaa pidemmän vastauksen. Ohjaajan tehtävänä on ohjata keskustelua olennaiseen asiaan, kuten oppimiseen ja tunteisiin. (Keskinen 2015, 75–76.) Elämyspedagogiikassa ja seikkailukasvatuksessa reflektio on rakennettu osaksi oppimisprosessia. Tällöin kokemuksen jälkeisen reflektion kysymysten runko rakentuu Kolbin oppimisympyrän rakenteeseen. (Räty 2011, 83.) Kolbin (1984) kokemuksellisen oppimisen teoriassa (Experiential Lear-

ning Theory) oppimisprosessin lähestymistapana käytetään ajatusta, jossa yhdistetään kokemus, havainnot, kognitio ja käyttäytyminen (Kolb 1984, 20). Olennaista kokemuksellisessa oppimisessa on se, että oppiminen lähtee käytännöstä ja yhdistää tiedon käytäntöön. Näin oppiminen on paljon enemmän, kuin passiivista vastaanottamista. (Meyer 2003.)

Reflektion aikatauluttaminen on haastavaa, sillä välillä keskustelu vie pitkää ja välillä asiat ovat lyhyesti läpikäytyjä. Olennaista on pitää huoli siitä, että yksi oppija ei dominoi keskustelua, vaan kaikki saavat sanoa haluamansa. (Keskinen 2016, 76–77.) Perustarpeiden huomiointi ennen keskustelun aloittamista on olennaista, sillä jos oppijalla on esimerkiksi nälkä voi keskustelu edetä hitaasti (Räty 2011, 84–85).

Reflektiosta tilana on hyvä luoda mahdollisimman tasa-arvoinen. Tasa-arvoisuutta lisää esimerkiksi ympyrämuoto, jossa jokainen yksilö on tasa-arvoisessa asemassa. Jokaisella on myös tasa-arvoinen oikeus tulla kuulluksi keskustelun aikana. Tätä voi helpottaa esimerkiksi esineellä, joka antaa puheoikeuden. Esimerkiksi puhekivi voi toimia puheenvuoron antajana ryhmäkesustelun edessä. (Räty 2011, 84–85.) Myös rutiinit helpottavat ryhmää pääsemään tilaan, jossa reflektio on sujuvaa (Pietilä 2020, 193).

Reflektion ohjaamisessa voi ja kannattaa käyttää erilaisia apuvälineitä. Apuna voi hyödyntää esimerkiksi kuvia tai luonnosta löytyviä materiaaleja. Tämä voi helpottaa keskustelun avaamista ja oman kokemuksen tai tunteen esille tuomista. Myös piirtäminen tai maalaaminen on hyvä tapa avata omia ajatuksia ja tunteita. Oma tekemä tuotos voikin herättää keskustelua ja näin tukea reflektion onnistumista. Monessa tilanteessa hyödynnetty harjoite on myös kirjeen kirjoittaminen itselle. Kirjoittaminen avaa omaa ajattelua. (Räty 2011, 86.) Reflektiossa voidaan hyödyntää tukena myös metaforia, jotka helpottavat oman tunteen kuvausta. Apuna voidaan käyttää esimerkiksi ”säätilyä, vuodenaikaa, väriä, elokuvaa, kirjaa, eläintä, asentoa, liikettä tai ääntä” jonka avulla oppijan on helpompaa kuvata omaa kokemustaan ja tunnettaan. (Pietilä 2020, 193.)

Reflektoinnin ei tarvitse aina olla koko ryhmän yhteinen keskustelu. Välillä on hyvä hyödyntää pienryhmä- ja parikesusteluja, joiden avulla keskustelua

voidaan saada enemmän. Myös oppijan ja kasvattajan väliset "one-on-one" keskustelut ovat välillä tärkeitä. (Pietilä 2020, 192-193.)

4 TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET

Tutkimuksen tarkoituksena on ymmärtää reflektiota oppimisen mahdollistajana ja selvittää, miten opettajat rakentavat oppilailleen reflektioprosesseja. Tutkimuksen tavoitteena ymmärtää reflektiosta ja siihen vaikuttavia tekijöitä sekä havainnollistaa reflektioprosessin kulkua koulumaailmassa. Tutkimuksessa haastattelen alakoulun opettajia, jotka ohjaavat reflektiota ryhmälle tai yksilölle prosessinomaisesti.

Tässä pro gradu -tutkielmassa tutkimuskysymykset rajautuivat ja tarkentuivat osana tutkimusprosessia seuraaviksi:

1. Miten opettaja kuvaa toteuttavansa alakouluikäisen lapsen reflektioprosessin rakentamista?
2. Mitkä asiat ovat opettajan kokemuksen mukaan merkityksellisiä alakouluikäisen lapsen reflektioprosessin ohjaamisessa?

5 TUTKIMUSMENETELMÄT

5.1 Tutkimuksen lähtökohta

Tutkimuksen lähtökohtana oli lisätä ymmärrystä reflektiosta ja siitä, miten reflektioprosesseja voidaan rakentaa ja ohjata. Koska tutkimuksessa lähtökohtaisesti pyrittiin ymmärtämään ilmiötä, oli laadullinen lähtökohta tälle tutkimukselle luonnollinen valinta. Laadullinen, eli kvalitatiivinen, tutkimus pyrkiikin lisäämään ymmärrystä erilaisista ilmiöistä (Eskola & Suoranta 1998). Laadullinen tutkimus on luonteeltaan ymmärtävää, tulkinnallista ja pehmeää tutkimusta. Laadullista tutkimusta voidaan kuvata myös moniulotteiseksi ja kokonaisvaltaiseksi. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Laadullisen tutkimuksen menetelmiä hyödyntämällä voidaan saavuttaa erilaisia merkityksiä, joita ihmiset kokevat. Kvalitatiivinen tutkimus on selittävää tutkimusta eikä niinkään totuutta etsivää. (Vilkkä 2015, 118.)

Määrällistä, eli kvantitatiivista, tutkimusta pidetään laadullisen tutkimuksen vastakohtana, mutta menetelmät eivät kuitenkaan poissulje toisiaan. Tänä päivänä menetelmiä ei nähdä enää niin vahvasti vastakohtaisina, kuin aikaisemmin. (Eskola & Suoranta 1998.) Prosessinomaisuus on laadulliselle tutkimukselle tyypillinen ominaisuus. Prosessin raamit ovat väljät, eikä niitä määritellä liian tarkasti etukäteen. Raamien väljyyden ansiosta tutkittavalle aineistolle jää paljon tilaa vaikuttaa tutkimukseen. Laadullista tutkimusta voidaan pitää joustavana ja tutkimuksen edetessä tutkimus saa kehittyä moneen suuntaan. (Eskola & Suoranta 1998.) Tässä tutkimuksessa joustava tutkimusilmiön tarkastelu mahdollisti syvällisemmän ymmärtämisen reflektioon vaikuttavista tekijöistä ja reflektion ohjaamisesta.

Tässä tutkimuksessa laadullisen tutkimusotteen lisäksi taustalla vaikuttaa fenomenologinen ajattelutapa. Fenomenologialla tarkoitetaan tutkimusta kokemuksen kautta (Vilkkä 2015, 136–137). Tieteenalat, joissa tutkitaan henkilökohtaisia kokemuksia ovat osa fenomenologista erityistiedettä. Tämä tieteenala on kiinnostunut kokemuksista, jotka ovat joko tiedostettuja tai tiedostamattomia.

(Perttula 2009.) Tässä työssä fenomenologinen näkökulma nousi esiin, sillä haastatteluissa pyrittiin selvittämään opettajien kokemuksia reflektion ohjaamisesta. Fenomenologinen tutkimus ei pyri yleistämään ilmiöön liittyviä teemoja, vaan tarkoituksena on ymmärtää aiheen sen hetkistä merkitystä (Vilkkä 2015, 136–137).

Tutkimuksessa ilmenee myös hermeneuttinen ulottuvuus, sillä pyrkimyksenä on ymmärtää kokemuksia. Subjektiiivinen tulkinta nousee esiin pyrittäessä ymmärtää toisen ihmisen kokemuksia. (Laine 2010.) Tutkijan rooli on haasteellinen hermeneuttisen ulottuvuuden esille tullessa, sillä tutkija pyrkii olemaan ilmiön objektiivinen tarkastelija. Hermeneutiikka pyrkiikin selventämään ehtoja tulkinnan ja ymmärtämisen mahdollistamiseksi. Loppujen lopuksi laadullista tutkimusta on mahdotonta toteuttaa täysin objektiivisesti. Läpi koko tutkimusprosessin tutkijan omat intressit, ihmiskäsitys, esiyymmärrys sekä valitut teoreettiset mallit vaikuttavat tutkimuksen etenemiseen. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkimuksessa toteutettiin hermeneuttisen kehän periaatetta. Tämä mahdollistaa tutkimuksen objektiivisuuden ja avoimuuden parhaalla mahdollisella tavalla. Hermeneuttisen kehän periaatteessa aineistoa ja omaa tulkintaa käsitellään kehämäisesti. (Laine 2010.)

5.2 Esiymmärrykseni

Tutkijan rooli laadullisessa tutkimuksessa on olennainen. Laadullista tutkimusta tehtäessä subjektiivisuus näkyy jollain tavalla aina. En pysty tekemään tutkimusta täysin objektiivisesti. Kaikki aikaisemmat kokemukset, mielenkiinnon kohteet, ja näkemykset vaikuttavat jossain määrin siihen, mistä näkökulmasta katson aihetta ja se vaikuttaa tulosten tulkintaan. Avoin ja kunnioittava vuorovaikutus sekä aineiston että kohdejoukon kanssa on tutkijan tärkeä tavoite. (Laine 2010.) Tässä luvussa pyrin kuitenkin tekemään mahdollisimman näkyväksi sen, mistä lähtökohdasta tarkastelen aihetta. Omien näkökulmien ja ymmärryksen avaamista tutkittavasta aiheesta kutsutaan esiyymmärrykseksi (Laine 2010).

Aloitin korkeakouluopintoni Lapin ammattikorkeakoulusta vuonna 2013 liikunnanohjaajakoulutuksessa. Opintojen aikana seikkailukasvatus ja elämyspedagogiikka kiinnostivat minua paljon. Opinnäytetyössäni perehdyinkin seikkailukasvatukseen ja siihen liittyviin ilmiöihin. Jatkoin opintojani Jyväskylän yliopistossa ja liikunnanopettajakoulutuksessa syvensin pro gradu tutkielman avulla osaamistani ja ymmärrystäni elämyksestä. Tämä monisyinen opintopolku kohti luokanopettajuutta on yksi syy, joka on johtanut minut tämän aiheen pariin ja syventämään ymmärrystäni reflektiosta. Toinen, ja varmasti merkittävin syy, on haluni auttaa toista kasvamaan ja saavuttamaan oma potentiaalinsa.

Aloittaessani tämän pro gradu tutkielman työstöä syksyllä 2020 pohdin pitkään, miksi tämä aihe innosti minua ja sai minut syttymään. Kirjoitin vihkoon ajatuksen: *”Jotta tulevaisuudessa sinä voisit olla vähemmän pihalla itsesi kanssa”*. Tähän ajatukseen kiteytyy ydin, minkä vuoksi tartuin aiheeseen. Jotta edes yksi yksilö voisi ymmärtää itsestään joskus hieman enemmän ja tuntea itsensä edes hieman paremmin. Kaikki tämä nousee halusta auttaa toista ihmistä ymmärtämään itseään, tunteitaan, unelmiaan, heikkouksiaan ja vahvuuksiaan. Halusta auttaa toista ihmistä eteenpäin omassa reflektioprosessissa.

Kuljin oman koulutieni pitkälle tehden asioita, niin kuin kuuluu tehdä, olin hyvä oppilas ja opiskelija. En vain osannut ajatella itse. En osannut nähdä sitä, miten minä ajattelen asioista. Vasta omassa elämässä tapahtuneet kriisit avasivat minulle mahdollisuuden oman elämäni reflektioon ja valtavaan ihmisenä kasvun. Minulla oli ympärilläni ihmisiä, jotka auttoivat minua ymmärtämään itseäni. Tätä haluan mahdollistaa luokanopettajana jo alakoulussa. Haluan olla tukemassa yksilön kasvua ja kehitystä ja tukea yksilöllisesti reflektiotaitojen kehitystä, *”jotta tulevaisuudessa sinä voisit olla vähemmän pihalla itsesi kanssa”*.

Työn edetessä ja vuoden vaihtuessa havaitsin, että ymmärrykseni reflektiosta on kasvanut valtavasti. Se vaikutti myös omaan tapaan toimia ja ajatella. Huomasin refleктоivani omaa toimintaani ja tapaan ajatella huomattavasti enemmän kuin aikaisemmin. Aluksi pohdinta oli paljolti tiedostamatonta, mutta

tiedostaminen avasi minulle mahdollisuuden reflektioon ja sitä kautta itsensä kehittymiseen. Yllätyin, havaitessani sen, että tästähän on tulossa matka myös itseän.

5.3 Teemahaastattelu aineistonkeruumenetelmänä

Tutkimuksen tarkoituksena on lisätä ymmärrystä reflektioprosessin rakentamisesta sekä ohjaamisesta. Haastattelu on aineistonkeruumenetelmänä hyvä pyritessä selvittämään, mitä toinen ajattelee (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Teemahaastattelun avulla voidaan saada tutkittavan omat ajatukset ja näkemykset selville ja niille voidaan antaa hyvin tilaa (Hirsjärvi ym. 2004, 155). Haastattelun avulla pyritään selvittämään haastateltavan ymmärrystä käsiteltävään ilmiöön liittyen (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018). Jotta sain tutkimukseen osallistuvien ajatukset ja näkemykset selville, etsien heidän ymmärrystään aiheesta, hyödynsin menetelmänä teemahaastattelua. Tämä menetelmä sopi tähän tutkimukseen ja auttoi vastaamaan tutkimuskysymyksiini.

Etenin teemahaastattelussa käsitellen keskeisiä teemoja, jättäen haastateltavalle tilaa kuvata ilmiötä. Teemahaastattelu on strukturoidun ja täysin strukturoimattoman haastattelumenetelmän välimaastoon. Kysymykset eivät ole välttämättä samassa järjestyksessä eri haastatteluissa ja kysymykset eivät ole välttämättä loppuun saakka muotoiltuja. Haastattelu oli keskustelunomainen, eikä niinkään kysymys ja vastaus etenemismuotoinen haastattelu (Eskola, Lähti & Vastamäki 2018.) Haastattelussa minulla oli Eskolan, Lähtin ja Vastamäen (2018) ohjeistuksen mukaan mukana tukilista, jossa ei ollut tarkkoja kysymyksiä vaan ainoastaan teemoja, joita haastattelussa käsitellään.

Perinteisesti on ajateltu, että haastattelijalla ei saa näyttää haastatellessaan minkäänlaista kiinnostusta tai tunnetta, jottei hän vaikuta tutkimustulokseen. Haastateltava onkin voinut vaikuttaa jopa aiheeseen ja keskusteluun kyllästyneeltä. Nykykäsityksen mukaan ajatellaan kuitenkin, että ei ole haittaa, jos tutkija esittää kiinnostuksensa ja kuuntelunsa esimerkiksi nyökkäyksin tai pienin sa-

noin. Tämä tuo luonnollisuutta haastatteluun ja kokemus on myös haastateltavalle miellyttävämpi. Haastattelijan on päätettävä ennen haastattelua oma lähestymistapansa. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.) Alkaessani toteuttaa haastateltuja päätin, että teen selväksi aktiivisen kuunteluni ja kiinnostukseni aiheeseen. Päätin käyttää pieniä sanoja lisätäkseen kuuntelun ilmentämistä. Käytin esimerkiksi sanoja ”joo” ja ”kyllä” keskustelun ylläpitämiseksi. Tilanne oli mielestäni lähtökohtaisesti jo outo ja näillä sanoilla ja tavoilla ilmentää kiinnostukseni sain tilanteesta luontevamman ja neutraalimman. Haastattelun alussa kuvasin aiheita ja käsiteltäviä teemoja lyhyesti. Pysin kuitenkin kertomaan itsestäni mahdollisimman vähän, jotta haastateltavat eivät oleta minun tietävän jotain asiaa. Haastattelun päätyttyä kerroin lyhyesti vielä itsestäni, jotta tutkittavat saivat hieman käsitystä esimerkiksi siitä, miksi olen kiinnostunut aiheesta.

Teemahaastattelun teemat valitsin teoretietoon peilaten ja myös intuition perusteella. Ideoissa teemoja hyödynsin teoriaa sekä tukikysymyksiä. Etsin teemoja, jotka ovat olennaisia suhteessa tukikysymyksiin sekä teemoja, jotka pyrkivät vastaamaan tukikysymyksiin. Näiden teemojen pohjalta loin haastattelurungon. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.)

Haastattelutilanteesta tulisi pyrkiä tekemään haastateltavan kannalta mahdollisimman vaivaton (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018). Haastatteluja ei voitu suorittaa kasvotusten, sillä vallitseva koronavirus tilanne esti sen. Haastattelut toteutettiin etäyhteyksin Zoom-videoneuvottelualustaa hyödyntäen. Sovin haastattelun tallentamisesta Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) ohjeen mukaan etukäteen, jotta sain mahdollisuuden valita, jätänkö haastattelun kokonaan tekemättä, jos en saa lupaa tallennukselle. Otinkin heti ensimmäisessä yhteydenotossa puheeksi tallennuksen, jotta se ei tullut kenellekään yllätyksenä.

Haastattelutilanteessa lähdin liikkeelle Eskolan, Lätin ja Vastamäen (2018) ohjeiden mukaan kysyen aluksi muutaman taustakysymyksen, jotka johdattivat syvälle aiheeseen hiljalleen. Helpot, orientoivat kysymykset herättivät haastateltavat myös aiheen äärelle. Pysin haastattelutilanteessa myös miettimään tapaani sanoittaa asioita, jotta me, haastateltava ja haastattelija, ymmärrämme toisiamme

mahdollisimman hyvin. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.) Haastattelun orientoivat kysymykset helpottivat minua haastattelijana asettamaan kysymykseni, sillä kysymykset paljastivat mielestäni hyvin sen, mistä näkökulmasta haastateltavat ovat lähestyneet tutkimaani aihetta.

5.4 Tutkimukseen osallistujat ja tutkimusaineisto

Haastateltavien lukumäärä vaihtelee tutkimuksesta ja tekijästä riippuen paljon. Yleisesti voidaan kuitenkin ajatella, että aineiston alkaessa toistaa itseään, on aineistoa riittävästi. (Eskola, Lätti & Vastamäki 2018.) Tässä tutkimuksessa haastateltavia oli neljä. Haastateltavat valittiin harkinnanvaraisesti. Harkinnanvaraisuudella tarkoitetaan sitä, että tutkimukseen haetaan juuri tiettyyn tutkimukseen sopivia haastateltavia. Harkinnanvaraisuutta hyödynnetään silloin, kun tutkimuksen kannalta on olennaista, että tutkittavilla on tietoa ja kokemusta käsiteltävästä ilmiöstä. (Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Tutkimukseen osallistuvien tuli täyttää tietyt kriteerit, jotta haastattelu onnistui. Tässä työssä oli tarkoitus selvittää alakoulun opettajien käsityksiä reflektion ohjaamisesta, joten ensimmäinen kriteeri oli, että haastateltavan on täytynyt jossain vaiheessa työskennellä alakoulussa opettajana. Toinen kriteeri liittyy käsiteltävään aiheeseen, eli reflektioon. Opettajan tuli työssään ohjata reflektiota. Lähdin siis etsimään näiden kriteerien perusteella henkilöitä. Hyödynsin ensin hyvin yleistä aineiston kokoamismenetelmää pyrkien saavuttamaan mahdollisimman monta opettajaa. Ilmoitin tutkimuksestani Facebook-ryhmässä ”Alakoulun aarreaitta” ja laitoin viestiä järjestöille, joiden jäsenistössä ja kouluttajissa työskentelee opettajia, jotka toteuttavat työssään reflektiota. Näiden kahden menetelmän kautta en saanut kuitenkaan haastateltavia kasaan. Lähdin toteuttamaan eliittiotantaa, eli pyysin tutkimukseen henkilöitä, joiden oletin tietävän ilmiöstä (Tuomi & Sarajärvi 2018). Eliittiotannat mahdollistivat myös lumipallootannon, eli henkilöt, jotka olivat valikoituneet tutkimukseen eliittiotannon kautta, johdattivat minut henkilön luokse, joka täyttää haluamani kriteerit

(Tuomi & Sarajärvi 2018). Koin haastateltavien saamisen tutkimukseen haastavaksi. Tiedostin, että aihe on vielä alakoulussa hieman tuntematon, mutta uskoin saavani aineiston kasaan. Tässä työssä olisi voinut olla useampi haastateltava, mutta vaivannäöstä huolimatta haastateltavien määrä jäi neljään.

Tutkimukseen osallistui neljä opettajaa, jotka ohjaavat reflektiota opetuksessaan. Tutkimukseen osallistuneille kerrottiin, että osallistuminen on täysin vapaaehtoista ja he voivat halutessaan ilmoittaa halunsa keskeyttää tutkimukseen osallistuminen. Tutkimuksessa tutkittavien anonymiteetti säilytettiin ja tutkittavat ovatkin mahdollisimman tunnistamattomia tässä tutkimuksessa. Kohdehenkilöt hyväksyivät osallistumisen tutkimukseen sähköpostilla ja haastattelun alussa asia vielä varmistettiin jokaiselta kohdehenkilöltä. Haastatteluaineisto tuhoetaan tämän tutkimuksen päätyttyä.

Tutkimukseen osallistui opettajia erilaisilla taustoilla. Haastatteluun osallistui luokanopettaja, kaksi erityisopettajaa ja korkeakoulun lehtori, joka on toiminut myös alakoulussa. Toinen erityisopettajista toimi erityisluokanopettajana, eli saman ryhmän kanssa, kun taas toinen toimi laaja-alaisena erityisopettajana, jolloin oppilaat vaihtuvat jonkin verran. Tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat työskennelleet opetusalaalla kymmeniä vuosia, eli kokemusta kohdejoukolla oli hyvin. Kaikki opettajat hyödynsivät reflektiota omassa opetuksessaan. Kohdehenkilöitä kutsutaan tulososassa O1, O2, O3 ja O4. Haastatteluaineistosta syntyi monipuolinen kokonaisuus ja kohdehenkilöt lähestyivät aihetta hieman eri näkökulmista. Tämä rikastuttaa aineistoa.

Haastattelut toteutettiin marraskuun ja joulukuun 2020 aikana. Haastattelut olivat kestoltaan keskimäärin 30 minuuttia. Haastatteluaineisto litteroitiin tammikuun 2021 aikana. Litteroinnissa toteutettiin peruslitteroinnin tasoa, jolla tarkoitetaan sanatarkkaa puhtaaksi kirjoittamista jättäen pois ylimääräiset toistot ja äänteet (Tietokirjasto 2017). Litteroitua aineistoa oli Word- tiedostossa 44 sivua, fonttikoolla 12, Arial tyyliä käyttäen, rivivälillä 1,5.

5.5 Aineiston analyysi

Aineisto analysoitiin laadullisen sisällönanalyysimenetelmin. Sisällönanalyysia voidaan tehdä joko aineistolähtöisesti, teorialähtöisesti tai teoriaohjaavasti. Aineistolähtöisessä sisällönanalyysisissä aineistosta pyritään etsimään erilaisia yhteyksiä. Aineiston annetaan vaikuttaa tulokseen, eli aikaisemman teorian tiedon ei tarvitse olla tuloksen kanssa samaa mieltä. (Vilkkä 2015, 163-164, 170-171.) Teorialähtöisessä aineistonanalyysissä olennaista on löytää yhtymäkohtia aineiston ja aikaisemman teorian kanssa. Tässä yhteydessä aineiston luokittelu perustuu valmiiksi luotuun viitekehykseen. Viitekehys rakennetaan aikaisemman teorian pohjalta. (Vilkkä 2015, 140-141.) Teoriaohjaava sisällönanalyysi on näiden kahden menetelmän välimuoto. Analysoinnin yläkäsitteet luodaan valmiin teorian pohjalta, mutta alaluokat ovat kuitenkin aineistolähtöiset. Teorian mukaan tuominen ei kuitenkaan tarkoita tässä yhteydessä valmiin mallin mukanaoloa. Teoria luokin tässä vain viitekehyksen. (Tuomi & Sarajärvi 2017.)

Tässä tutkimuksessa hyödynsin teoriaohjaavaa sisällönanalyysiä. Reflektion ohjaamisesta ja reflektioprosessin rakentamisesta löytyi yleisesti hyvin kirjallisuutta, mutta kirjallisuutta suoraan koulumaailmasta ja alakoulusta oli vähemmän. Tästä johtuen teoriaohjaava sisällönanalyysi oli luonnollinen valinta aineiston analyysimenetelmänä. Menetelmän avulla voin hyödyntää aineistosta saamani tiedon monipuolisesti.

Pyrin löytämään aineistosta teemoja, jotka kuvaavat reflektioprosessin rakentamista tai reflektioprosessin ohjaamista. Pyrin tässä vaiheessa valitsemaan teemoja, jotka ovat hyvin yleisiä, jotta aineistosta nousisi tarkempia ilmiöitä tarkasteltavaksi. Teemojen avulla pyrin myös löytämään aineistosta opettajien ajatukset vastauksiksi tutkimuskysymyksiin. Valitsin teemoiksi reflektioprosessin, reflektion ohjaamisen, reflektion käsitteellistämisen, reflektion edellytykset ja reflektion haasteet.

Aineiston analysoinnin aloitin helmikuun 2021 alussa, jolloin luin aineistoa läpi useaan kertaan. Näin sain aineistosta hyvän kokonaiskuvan. Aloittaessani aineiston tarkempaa käsittelyä hyödynsin Eskolan ja Vastamäen (2010) ehdottamaa tapaa niiden kohtien merkitsemisestä yliviihtäen, jotka vastasivat teoriasta

valikoituja teemoja. Kaikki viisi teemaa merkittiin aineistoon eri väreillä, jotta teemat erottuvat selkeästi toisistaan. Kaikista teemoista nousi tässä vaiheessa alkuperäisilmaisuja. Yhteensä alkuperäisilmauksia nousi 201 kappaletta.

Kun aineisto oli yliviivattu ja teemoja käsittelevät alkuperäisilmaukset luokiteltu teemoittain, järjestin aineiston uudelleen antamalla aihekokonaisuuksille nimet (Eskola 2018). Toteutin aineiston järjestämisen siten, että kopioin alkuperäisilmaukset excel-tiedostoon, jossa ilmaukset järjestettiin viiden kirjallisuudesta nousseen teeman alle. Tämän jälkeen hyödynsin Tuomen ja Sarajärven (2009, 108) mallia tutkimuksen kolmivaiheisesta tulkitsemisestä ja pelkistämisestä.

Ensimmäinen vaihe on pelkistäminen eli redusointi. Tässä vaiheessa aineistosta pyritään poistamaan tutkimuksen kannalta merkityksetön tieto (Vilka 2005, 140). Aineistosta etsitään tutkimuskysymysten kannalta olennainen tieto ja merkittävät lauseet, jotka pelkistetään lyhyiksi ilmaisuiksi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 101). Tässä kohdassa kirjoitin jokaisen alkuperäisilmauksen kohdalle taulukkoon pelkistetyn ilmauksen, joka kuvaa alkuperäisilmauksen sisältöä, mutta on hieman yleisempi.

Pelkistämisen jälkeen alkaa toinen vaihe, ryhmittely eli klusterointi (Tuomi & Sarajärvi 2009, 109). Ryhmittelyssä on monta tapaa kuten ryhmittely ilmaisun piirteiden, ominaisuuksien tai käsitysten mukaan (Vilka 2005, 140). Tässä tutkimuksessa ryhmittely toteutettiin keräämällä samankaltaisia ilmaisuja saman teeman alle. Tässä yhdistelyssä pelkistetyt ilmaukset toimivat apuna. Ryhmittelin siis yhteen alkuperäisilmaukset, jotka teeman sisällä ovat samankaltaisia.

Kolmantena, eli viimeisenä aineiston analysointivaiheena oli teoreettinen käsitteellistäminen eli abstrahointi. Tämä vaihe tuo teoreettiset käsitteet lähemmäs aineistoa. Käsitteellistämällä pyritään saamaan vastaus tutkimustehtävään ja työtä jatketaankin niin pitkään, kunnes vastaus on saatu. (Tuomi & Sarajärvi 2009, 111–112.) Edellisessä vaiheessa olin yhdistänyt samankaltaiset ilmaisut yhteen ja nyt pyrin vielä tarkentamaan ryhmien teoreettista käsitettä. Taulukossa 1 on esitetty yhden teeman avulla se, miten olen järjestänyt aineiston uudestaan.

TAULUKKO 1. Aineiston analysointi ”Reflektio koulussa” teemassa

Teoriaohjaava teema	Alkuperäisilmaus	Pelkistetty ilmaus	Teoreettinen käsitteellistäminen
Reflektio koulussa	<p>”oppilas opetetaan ottamaan sitä palautetta ja opettamaan se palaute niin että siitä ei tarvi vetää hernetä nokkaan joka kerta vaan että se on opittava ottamaan vastaan ja korjaamaan sitä omaa käyttäytymistä, vähitellen oppii myös välttämään niitä tilanteita elikkä osaa” (O3)</p> <p>”Missä onnistuttiin, mitä voitaisiin tehdä ens kerralla paremmin” (O1)</p> <p>”se on niinkun tasapuolista ja tasa-arvosta pohtimista siitä että mitä koettiin, mitä tapahtu, mitä tehtiin ja mitä siitä olis opittavissa” (O2)</p> <p>”että se on niinku niitä omieen kykyjen ja tunteitten ja taitojen ja jotenkin sitä, että osaa niinkun ajatella sitä vähän niinku mitä mä oon. Suhteessa niinku tavoitteisiin ja toisiin ihmisiin ja kaikkeen.” (O4)</p>	<p>Kokemuksen saattaminen käytäntöön</p> <p>Pohdinta</p> <p>Pohdintaa</p> <p>Itsensä tunteminen</p>	<p>Reflektion määrittely koulumaailmasta käsin</p>
	<p>”pyritään saamaan tiettyjä vaikutuksia, jotka jollakin tavalla liittyy siihen kasvatustavoitteeseen” (O1)</p> <p>”tavoitteellista toimintaa” (O1)</p> <p>”Se on sidoksissa se reflektion käyttö siihen sen hetkiseen kasvatustavoitteeseen” (O1)</p>	<p>Tavoitteellisuus</p> <p>Tavoitteellisuus</p> <p>Tavoitteellisuus</p>	<p>Reflektio on tavoitteellista toimintaa</p>
	<p>”vanhempiin oppilaisiin, heillä voi olla syvällisempiä kysymyksiä ja he pystyy niitä analysoimaan ja käsittelemään. Mutta toisaalta heillä tulee semmonen tietynlainen ujous ja semmonen puolustusmekanismi siihen eteen” (O1)</p> <p>”Että mitä nuorempia oppilaita, niin sen lyhyempiä ja sen ehkä pinnallisempia, se on jollakin tavalla se reflektio” (O1)</p> <p>”nuoremmat on niinkun avoimempia siinä, että he tuo herkemmin mun mielestä ne omat tunteensa ja ajatuksensa esiin” (O1)</p> <p>”silleen luontasesti, että sanoja mitä käytetään ja tavallaan menetelmiä, että kuinka” (O4)</p>	<p>Iän vaikutus</p> <p>Iän vaikutus</p> <p>Iän vaikutus</p> <p>Iän vaikutus</p>	<p>Ikä vaikuttaa reflektion toteuttamiseen koulussa</p>
	<p>”Mutta muuten reflektio on, mä aattelen sen sillä tavalla että siinä mä organisoin ja todennan opittua”(O2)</p> <p>”reflektoinnilla paljon organisoidaan sitä että mitä me opittiin ja mitä me koettiin” (O2)</p>	<p>Oppimisen todentaminen</p> <p>Oppimisen todentaminen</p>	<p>Reflektiomalla voidaan todentaa oppimista</p>

Teoriaohjaavat teemat saivat aineiston analysoinnissa uusia teoreettisia käsitteitä. Näitä teoreettisia käsitteitä käsittelen lisää tulososiossa. Taulukossa 2 esitetään kaikkien teoriaohjaavien teemojen aineiston analyysissä muodostetut teoreettiset käsitteet.

Taulukko 2. Teoriaohjaavasta temasta teoreettiseen käsitteellistämiseen

Teoriaohjaava teema	Teoreettinen käsitteellistäminen
Reflektio koulussa	Reflektion määrittely koulumaailmasta käsin Reflektio on tavoitteellista toimintaa Ikä vaikuttaa reflektion toteuttamiseen koulussa Reflektioimalla voidaan todentaa oppimista
Edellytykset reflektiolle	Hyvät viestintätaitoja, jotta yksilö voi ilmaista oman mielipiteensä. Reflektion onnistumisen vaatii aitoa kohtaamista Reflektio edellyttää luottamusta niin opettajan ja oppilaan kuin kaikkien oppilaidenkin välillä. Kokonaisvaltainen turvallisuus Hyvä oppilastuntemus auttaa reflektioprosessin rakentumista.
Reflektio prosessi	Reflektion kohteet nousevat toiminnasta. Ryhmän tarpeiden huomiointi. Reflektio on tavoitteellista toimintaa Reflektion vaikutus näkyy oppilaan toiminnassa. Reflektio etenee helposta vaikeaan.
Milloin reflektoida	Koulussa reflektio tapahtuu toiminnan jälkeen.
Reflektion ohjaaminen	Ohjattaessa etsitään onnistumisia ja vahvuuksia Jokainen saa halutessaan puhua ja toisen mielipidettä kunnioitetaan. Opettaja kehittyy ja tekee virheitä Reflektion onnistumisesta kertoo reflektion aikana käyty keskustelu ja oma tunne Reflektion avulla vahvistetaan itsetuntemusta ja itseluottamusta. Ympäristön valinnalla vaikuttaa reflektion ohjaamiseen. Ohjaajan tapa osallistua keskusteluun vaikuttaa reflektion kulkuun. Havainnoimalla ryhmää ohjaaja löytää teemat, joita reflektoidaan. Ohjauksessa voi hyödyntää erilaisia apuvälineitä, jotta reflektiosta tulee luontevaa.
Haasteet	Ryhmätekijät Yksilötekijät Opettaja Resurssit

Aineiston järjestelmällisen analyysin jälkeen aloitin tulosten tulkinnan. Tavoitteena onkin esittää aineiston perusteella oma tulkinta käsiteltävästä aiheesta

(Eskola 2018). Tulososion kirjoittaminen alkoi helmikuussa 2021. Tulososassa aineistoa peilataan niin esitettyyn kuin uuteen teorian tietoon. Teorian liittäminen havaintoihin onkin olennainen osa tulososan kirjoittamista. Tutkija etsii aineistosta tärkeimmät kohdat ja nämä tutkijan valitsemat teemat kirjoitetaan auki. (Eskola 2018.)

5.6 Tutkimuksen luotettavuus

Luotettavuus on laadullisessa tutkimuksessa tarkastelun kohteena koko tutkimusprosessin ajan (Vilkkä 2005, 159–160). Vaikka luotettavuutta tulisi arvioida jatkuvasti ei siihen ole mallinnettu yksiselitteisiä ohjeita (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tämä haaste ohjaa minua tutkijana avaamaan mahdollisimman tarkasti tämän tutkimuksen luotettavuuteen liittyviä teemoja. Laadullista tutkimusta pidetään myös hyvin ainutkertaisena tutkimuksena, sillä sitä ei samanlaisena voi toistaa (Vilkkä 2005, 159). Tässä luvussa esittelen tutkimusprosessiin liittyvien valintojen perusteluita vaihe vaiheelta. Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat esittäneet näkemyksen laadullisen tutkimuksen luotettavuuden tarkastelusta ja tässä tutkimuksessa luotettavuutta peilataan heidän kuvaamaansa tarkastelumalliin.

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli ymmärtää reflektiota oppimisen mahdollistajana ja selvittää, miten haastateltavat opettajat rakentavat oppilailleen reflektioprosesseja. Tutkimuksen tavoitteena oli lisätä ymmärrystä reflektiosta ja siihen vaikuttavista tekijöistä sekä havainnollistaa reflektioprosessin kulkua sekä ohjaamisen vaatimuksia. Tutkimusaiheen valinta on ensimmäinen kohta, jossa tulisi pohtia, miksi tutkimuksen kohteeksi on valittu juuri tämä aihe ja miksi aihetta tulee tutkia (Tuomi & Sarajärvi 2018). Perusopetuksen opetussuunnitelmien perusteissa kuvataan, kuinka oppilasta tulisi ohjata tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla refleктоimaan ajatteluaan, oppimistaan ja tunteitaan (POPS 2014, 17). Olen aikaisemmissa korkeakouluopinnoissani perehtynyt seikkailukasvatukseen ja elämyksen rakentamiseen. Molemmissa ilmiöissä reflektio on olennainen osa tekijä ja tästä lähtikin kiinnostus oman osaamisen syventämisestä ilmiön ympärillä. Opetussuunnitelma ohjasi myös valintaani, sillä en ole

opinnoissani aikaisemmin saanut käsitystä siitä, miten lapsen reflektiota ohjataan. Halusin siis kehittää itseäni siten, että pystyisin vastaamaan myös tähän opetussuunnitelman teemaan tietotaitoni pohjalta. Tiedostin reflektion olevan haastava aihe käsiteltäväksi, mutta tämä motivoi minua entisestään.

Reflektion ymmärtäminen laajempaan ilmiönä oli yksi tutkimuksen tavoitteista ja tämä ohjasi aineiston keruutani. Aineistonkeruumenetelmäksi valikoitui teemahaastattelu, eli puolistrukturoitu haastattelu. Teemahaastattelussa valmiiksi suunnitellut teemat ohjaavat haastattelua, mutta haastattelutilanteessa joi-tain teemoja voidaan syventää ja tarkentaa uusilla kysymyksillä, jos haastattelijä kokee sen tarpeelliseksi (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tässä tutkimuksessa pyrittiin myös yleistyksien sijaan saamaan tietoa ilmiöstä yksityiskohtaisesti ja tämä tukee teemahaastattelun valintaa menetelmänä (Hirsjärvi & Hurme 2000, 46–48). Teemahaastatteluun osallistui neljä opettajaa, jotka opetuksessaan ohjaavat tai ovat ohjanneet reflektiota alakouluikäiselle lapselle. Haastateltavat työskentelivät tai olivat työskennelleet alakoulussa joko luokanopettajana tai erityisopettajana. Haastateltavat valikoituivat tutkimukseen harkinnanvaraisen otannan menetelmällä. Tutkimukseen etsittiin siis henkilöitä, joilla on tietoa ilmiöstä. Haastateltavien valikoituminen on yksi tekijä, jota on hyvä pohtia luotettavuuden kannalta (Tuomi & Sarajärvi 2018).

Tuomi ja Sarajärvi (2018) ovat luoneet seitsemän kohdan mallin, jonka avulla voi tarkastella tutkittavien suojaa. Seuraavaksi käsittelen tätä tutkittavien suojaa. Tutkimukseen osallistuneille opettajille kerrottiin tutkimuksen aihe ja tutkimuksen tarkoitus ennen haastattelua. Opettajat saivat keskeyttää osallistumisensa tutkimukseen milloin tahansa niin halutessaan. Ennen pro gradu -tutkielman julkaisua annoin kohdejoukon vielä lukea työn ja he saivat kommentoida kohtia, joissa heidän haastatteluista otetut lainaukset näkyvät. Näin varmistan vielä eettisyyden ja luotettavuuden kohdejoukon näkökulmasta. (ks. Tuomi & Sarajärvi 2018.)

Haastattelut etenivät täysin suunnitelman mukaan ja sain aineiston kasaan aikataulussa, jonka olin suunnitellut. Haastattelut litteroitiin kokonaan, sillä en uskaltanut vielä tässä vaiheessa rajata mitään aineistosta pois. Tutkija ja tutkijan

tausta vaikuttaa laadullisessa työssä siihen, miten aineistoa ja tutkimuksen tuloksia tulkitaan. Laadullisessa tutkimuksessa tulisi kuitenkin toimia mahdollisimman puolueettomasti ja luotettavasti. (Tuomi & Sarajärvi 2018.) Tutkijalla on siis vaikutusta laadullisen tutkimuksen toteutuksessa. Tästä johtuen kirjoitin taustaani tutkijana ja esiymmärryksestäni (luku 5.2). Vaikka pyrin katsomaan ilmiötä avoimin silmin ja objektiivisesti vaikuttaa aikaisemmat käsitykseni ja näkökulmani tutkimukseen. Subjektiivisuus onkin aina pieni osa laadullista tutkimusta.

Aineiston analysoinnissa haastateltavan näkökulma oli lähtökohtana aineiston lähestymisessä. Tällä pyrin mahdollistamaan sen, että haastateltavan näkökulma nousee esiin aineistosta. Saadakseni vahvistuksen siitä, että tulkintani haastateltavien ajatuksista oli oikeassa suunnassa annoin työn haastateltaville luvettavaksi työn ollessa loppuvaiheessa.

Tutkimusraportissa tutkimuksen vaiheet on pyritty kuvaamaan mahdollisimman tarkasti, jotta tämä työ olisi lukijalle mahdollisimman selkeä. Lukijan tulisi ymmärtää se, miten tulokset on juuri tässä työssä saatu aikaan. Vaikka olen työn alusta saakka pyrkinyt siihen, että kirjoitan tutkimusraporttia tarkasti, se ei ole täydellinen. Jokainen ajatukseni ja asia ei ole päässyt tähän työhän. Olen kuitenkin pyrkinyt toimimaan johdonmukaisesti ja sitä pidetään kriteerinä hyvälle tutkimukselle (Tuomi & Sarajärvi 2018).

5.7 Eettiset ratkaisut

Ihmisoikeudet ja niiden toteutuminen ovat tutkittavan näkökulmasta yksi tutkimuksen eettinen perusta (Tuomi & Sarajärvi 2018). Tutkimukseen osallistumisen tulee olla täysin vapaaehtoista (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2008, 25). Hyvään tieteelliseen käytäntöön kuuluu tutkimuslupien hankinta asianmukaisesti (Tutkimuseettinen neuvottelukunta 2012, 6). Kuulan (2006, 102) mukaan tutkimukseen osallistuvia henkilöitä tulee informoida tutkimuksen tavoitteista, vapaaehtoisuudesta, tietojen suojaamisesta sekä aineiston säilyttämisestä ja hävittämi-

sestä. Informointi tapahtuu niin kirjallisesti kuin suullisestikin. Jokaiselle tutkimukseen osallistuneelle opettajalle lähetettiin sähköpostitse tutkimuslupapyyntö ja tietosuojailmoitus, joissa informoitiin tutkimuksesta kokonaisvaltaisesti. Tutkimuslupapohjana ja tietosuojailmoituspohjana käytin Kasvatustieteen laitoksen virallisia pohjia. Jokainen haastateltava antoi vielä suostumuksensa haastattelun alussa. Kohdejoukolle tiedotettiin myös, että tutkimukseen osallistuminen on heille täysin vapaaehtoista ja että he voivat halutessaan keskeyttää osallistumisen niin halutessaan. Tutkimusluvassa ja tietosuojailmoituksessa oli määritelty se, miten aineistoa käytetään ja miten se hävitetään. Tässä työssä tutkimusaineisto hävitetään pro gradu -tutkielman valmistumisen ja hyväksymisen jälkeen.

Tutkimukseen osallistuville tulee antaa tietoa tutkimuksen pääaiheesta. Tämän perusteella osallistuja voi päättää tutkimukseen osallistumisesta. Tutkimuksesta ei kuitenkaan välttämättä tarvitse informoida tarkkaa tutkimusasetelmaa tai hypoteesia. (Kuula 2006, 105.) Informoin tutkimukseen osallistuneille tutkimusaiheen ja sen, että heillä tulisi olla omakohtaista kokemusta aiheesta. Tutkimusasetelmasta tai hypoteeseista osallistujilla ei kuitenkaan ollut tarkkaa tietoa. Haastattelutilanteessa jokaisella oli mahdollisuus keskeyttää haastattelu näin halutessaan. Tutkittavan hyvinvoinnin turvaaminen on olennaista koko tutkimuksen ajan. Koin, että haastattelussa ei ole kohdejoukolle vaaraa. Haastateltavat saivat myös itse valita paikan, josta he osallistuvat haastatteluun, sillä haastattelut toteutettiin zoom videoneuvottelupalvelun avulla.

Haastatteluja litteroidessani huolehdin tutkimukseen osallistuneiden opettajien anonymiteetista. Kenenkään opettajan oikea nimi ei näy tekstissä vaan opettajat on tekstiin nimetty uudestaan. Kutsuin tutkimukseen osallistuneita opettajia haastateltaviksi, opettajiksi tai O1-O4 nimityksellä. Tutkimusluvassa tutkimukseen osallistujilta keräsin ainoastaan nimen, mutta sekään ei näy lopullisessa työssä.

6 TULOKSET

6.1 Opettajien kuvausta reflektioprosessin rakentamisesta

Tämän tutkimuksen ensimmäinen tutkimuskysymys pyrkii etsimään vastausta sille, miten opettajat kuvaavat alakouluikäisen lapsen reflektioprosessin rakentamista. Tässä luvussa pyrin kuvaamaan opettajien käsityksiä reflektioprosessin rakentamisesta ja siihen liittyvistä tekijöistä. Kuvaan ensin opettajien ajatuksia alakouluikäisen lapsen reflektiosta.

Opettajat kuvasivat oppilaan reflektion olevan ”tasapuolista ja tasa-arvosta pohtimista siitä, että mitä koettiin, mitä tapahtu, mitä tehtiin ja mitä siitä olis opittavissa” (O2). Opettajat pitivät hyvin tärkeänä, että keskustelu on tasapuolista ja tasa-arvoista. Kaikki kuvasivat reflektion olevan keskustelua ja pohtimista siitä, mitä on tapahtunut. Opettajat kokivat, että reflektion avulla toiminnasta etsitään onnistumiset ja kehityskohteet. Opettajien käsitys vastaakin hyvin aikaisempaa käsitystä reflektiosta, jonka mukaan reflektion avulla pyritään siis käymään läpi oppijan kokemuksia tapahtuneesta ja arvioidaan tapahtuman kulkua (Boud ym. 1985,18–19). Reflektion lopputuloksena on paremmin jäsennelty käsitys tapahtumasta, itsestä tai asiasta (Poikela 2005, 24).

Opettajien kuvauksen mukaan reflektioprosessi lähtee liikkeelle reflektion edellytyksistä. Jotta reflektioprosessi voi onnistua, opettajat kuvasivat haastattelutilanteessa tiettyjä edellytyksiä oppijalle ja reflektio tilanteelle. Jotta reflektioprosessin rakentaminen saadaan käyntiin, oppija tarvitsee kokonaisvaltaisen turvallisuudentunteen sekä viestintätaitoja, jotta yksilö pystyy ilmaisemaan ajatuksiaan ja mielipiteitään. Opettajat kokivat myös, että hyvä oppilastuntemus ja aito kohtaaminen auttavat reflektioprosessin rakentamista.

Haastattelemani opettajat kokivat, että reflektio lähtee liikkeelle **ryhmän turvallisuudesta**. Turvallisuudella ryhmässä voidaan tarkoittaa sellaista ryhmän tilaa, jossa yksilö kokee tulevaisuutensa hyväksytyksi omana itsenään. Turvallisessa ryhmässä yksilö ei koe minuutensa olevan uhattuna. Tekijöitä, jotka uhkaavat yksilön minuutta ovat muun muassa häpeä, pelko, syyllisyys ja arvottomuuden

tunne. Ryhmän aikaansaadessa turvallisuudentunnetta yksilön itsetunto ja yksilön turvallisuus vahvistuvat. (Aalto 2000, 15.) Vapaaehtoisuus, turvallisuus ja toisen kohtaaminen kunnioittavasti lisäävät ryhmän turvallisuutta sekä kasvattavat luottamusta ryhmän jäsenten kesken (Mäkinen 2020, 214). Turvallisen ryhmän komponentteina voidaan pitää luottamusta, hyväksyntää, tuen antamista sekä sitoutumista. Nämä komponentit mahdollistavat sen, että yksilö uskaltaa laittaa itsensä haavoittuvaan asemaan muihin ryhmän jäseniin peilaten. Tämä mahdollistaa myös avoimuuden ja aitouden, joka lisää luottamusta entisestään. Ryhmässä halutaan olla ja ryhmälle asetetut tavoitteet halutaan saavuttaa yhdessä. (Aalto 200, 16.) On paljolti turvallisuudentasosta kiinni, mitä ryhmän jäsenet uskaltava tehdä ryhmässä (Mäkinen 2020, 216). Opettajat kuvasivat turvallisuuden rakentumista esimerkiksi näin: ”kun siellä syntyy turvallisuus, niin sitten vasta alkaa tapahtua positiivisia asioita siinä ryhmässä” (O1) ja turvallisuuteen liittyvää luottamusta kuvattiin esimerkiksi näin: ”jos mulle tulee uusi oppilas ni pitää rakentaa ihan ensin se luottamus” (O3). Turvattomassa ryhmässä oppijan energia menee itsen suojelemiseen (Aalto 2000, 22). Opettajat kokivat, että kokonaisvaltainen turvallisuus on myös edellytys reflektioprosessin käynnistymiselle. Reflektioprosessi ei siis heidän mukaansa voi onnistua, jos oppijalla on psyykkisesti, fyysisesti tai sosiaalisesti turvaton olo ryhmässä. Opettajat kokivat kuitenkin myös, että reflektion avulla voidaan myös kehittää turvallisuuden tasoa ja turvallisuuden tunnetta.

Viestintätaidot olivat tekijä, jonka kaikki tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat jonkinlaiseksi edellytykseksi reflektiolle. Aineistossa viestintätaidot ilmenivät esimerkiksi näin: ”Et se lähtee aina siitä sen oppijan kyvystä ilmasta itseensä” (O3). Brookbank ja McGill (2007) pitävät reflektion edellytyksinä dialogia. Dialogi on taito keskustella tapahtumista, omista oivalluksista ja ymmärryksestään. (Brookbank & McGill 2007, 65–66.) Myös reflektion tasojen mallissa viestintätaidot ovat esillä, esimerkiksi teknisellä tasolla oppija osaa kuvata aikaisempaa kokemustaan ja käydä keskustelua tapahtuneesta (Taggart & Wilson 2005, 2–4). Tällainen kokemusten purkamisen ja keskustelu vaatii viestintätaitoja. Opet-

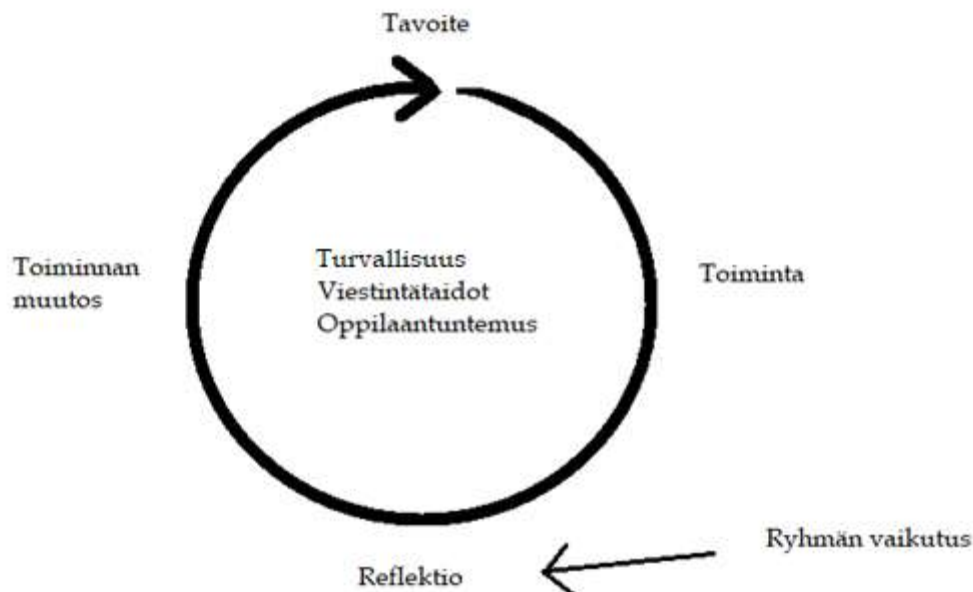
tajat kuvasivat viestintätaitoja välineeksi kokemuksien ja tunteiden sanoittamisessa sekä itsensä ilmaisun välineeksi. He pitivät taitoa viestiä keskeisenä osana reflektiota.

Oppilastuntemus auttaa opettajaa ymmärtämään sen, millaisista lähtökohdista reflektiota lähdetään tekemään. Opettajat kuvasivat haastatteluissa, kuinka oppijoiden yksilöllisyys vaikuttaa reflektioprosessin rakentamiseen. Reflektiolla voidaan vaikuttaa yksilön ja ryhmän toimintaan. Jokainen oppija on erilainen yksilö, jonka tausta vaikuttaa oppimiseen. Reflektiossa tulee huomioida yksilölliset edellytykset toimintaan. (Marttila 2020b, 236–237.)

Aidolla kohtaamisella tarkoitetaan sitä, että jokainen kohdataan yksilönä, juuri sellaisena, kuin hän on. Kohtaaminen on läsnäolevaa ja vuorovaikutus avointa. (Sarja & Arvaja 2018, 3). Opettajat kokivat yhdeksi reflektion edellytykseksi juuri aidon kohtaamisen. Yksi opettajista kuvasi sitä, kuinka tärkeää on kohdata yksilö kunnioittavasti ja avoimesti.

Opettajien kokemuksen mukaan reflektioprosessin rakentamiseen liittyy useita tekijöitä. Opettajat kokivat erityisesti viiden asian olevan tärkeitä reflektioprosessia rakennettaessa. Nämä olivat: tavoitteellisuus, ryhmän tarpeet, reflektion kohteen nouseminen toiminnasta, eteneminen helposta vaikeaan sekä reflektion vaikutus.

Kuviossa 3 opettajien ajatukset reflektioprosessin rakentamisesta ja reflektion edellytyksistä on yhdistetty malliksi, joka kuvaa opettajien ajatusta reflektioprosessin rakentumisesta. Kuviossa ensimmäisenä on pohjaominaisuudet: turvallisuus, viestintätaidot sekä oppilaantuntemus. Tavoite ohjaa toimintaa, jota reflektoidaan. Ryhmä vaikuttaa reflektoitavaan teemaan. Reflektio näkyy pääsääntöisesti toiminnan muutoksena, mutta prosessille pitää antaa aikaa. Jatkuvuutta ja pitkäjänteisyyttä kuviossa esittää ympyrän muoto, jossa nuoli kuvaa jatkuvuutta.



Kuvio 3. Reflektioprosessin rakentamien.

Opettajat kokivat, että **reflektio on tavoitteellista toimintaa**. Kun toiminnan suunnittelua ohjaa selkeä tavoite ja usko siitä, että suunnitelma ja tavoite auttavat oppijan kohti haluttua päämäärää, voidaan ajatella olevamme aika lähellä ajatusta pedagogiikasta (Kivelä 2020, 111–112). Reflektion tavoitteellisuus nousi keräämässäni aineistossa esiin useaan otteeseen. Opettajat kokivat, että tavoitteellisuudella tuetaan sekä reflektiota, että substanssitavoitetta. Tavoite myös muuttuu prosessin edetessä. Reflektion taitoja opettaessa opetuksen tavoitteena onkin metakognitiivisten taitojen kehittäminen (Pietilä 2020, 190). Opettajat kuvasivat tavoitteellisuutta muun muassa seuraavalla tavalla: "Reflektio liittyy niinku tavoitteeseen. Että niitä asioita mitä mä sillä opetuksella tavoittelen nii niitä käsitellään siinä reflektiossa" (O2). Opettajien mukaan tavoitteellisuuteen liittyy myös **pitkäjänteisyys ja jatkuvuus**. Reflektio vaatii pitkäjänteistä työskentelyä ja prosessi vaatii sitoutumista, jotta vaikutuksia saadaan aikaan (Brockbank & McGill 2007, 73–74). Oppimaan oppimisen taidot vaativat paljon harjoittelua ja jatkuvuutta (Mäntylä 2003, 9). Pitkäjänteisyyttä aineistossa kuvattiin seuraavasti: "sille reflektiolle pitää vaan antaa aikaa. Että pitää ymmärtää, että sehän on -- yks tärkeimmistä taidoista mitä me opitaan koulussa" (O4)

Ryhmä vaikuttaa siihen, miten reflektiota toteutetaan. Opettajien mukaan ryhmän toimintaa seuraamalla ja havainnoimalla päästään käsiksi siihen, mitä juuri siinä tilanteessa kannattaa reflektoida. Opettaja sanoikin, että: ”alussa ei voi sanoa, että on joku tietty asia aina, jota lähetään käsittelemään, vaan se on täysin siitä ryhmästä riippuvainen” (O1). Reflektiossa on olennaista, että sekä kasvattaja että oppija näkevät tarpeen reflektiolle. Tarkoituksenmukaisuudella ohjataan reflektiota oikeaan suuntaan. (Brockbank & McGill 2007, 71–72.) Ryhmän sisäisillä ilmiöillä on merkitystä ryhmän toiminnan kannalta ja onkin tärkeää ymmärtää, että ryhmän koheesio ja kiinteys ovat pohja, jonka päälle kaikki ryhmän toiminta rakentuu (Anwar 2016, 110). Opettajat kokivat myös, että **reflektion kohteet nousevat ryhmän toiminnasta**. Reflektion lähtökohtana on jonkinlainen kokemus, jota reflektio seuraa (Boud ym. 1985, 18–19). Opettajat kuvasivat, että vaikka prosessi on hyvin suunniteltu vaikuttaa toiminta huomattavasti siihen mitä reflektoidaan. Yksi haastateltavista kuvasi reflektion ja ryhmän suhdetta seuraavalla tavalla: ”Mä katon, miten se toiminta meni. Ja sitten katotaan, et minkälainen palaute siitä keskusteluissa käydään.” (O1.)

Reflektio etenee helposta vaikeampaan. Reflektiotaitoja voidaan kehittää osana ajattelun taitojen kehitystä (Mallasto 2007, 8). Konstruktivistisessa oppimiskäsityksessä oppiminen ei ole passiivista vastaanottamista, vaan oppija toimii aktiivisena tiedon rakentajana. Oppiminen rakennetaan aikaisemman tiedon päälle ja oppija täydentää uudella tiedolla käsitystään maailmasta. (Tynjälä 1999, 37–38.) Jokaisella oppijalla on taitoja, joita he osaavat paremmin ja taitoja, jotka vaativat enemmän kehitystä. Oppiminen reflektion avulla lähtee siitä, että omia taitoja tunnistetaan ja lähdetään kehittämään eteenpäin. (McGregor 2011, 2–3.) Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että reflektiotaitoja voidaan opetella ja alussa reflektio on hyvin pintapuolista. Reflektio tapahtuu alussa pääsääntöisesti teknisellä tasolla, jolla reflektio on yksinkertaista, eikä pohdita vielä syvällisempiä ongelmia (Taggart & Wilson 2005, 2–4). Reflektion etenemistä kuvattiin haastattelussa muun muassa seuraavasti: ”Et semmonen asteittainen eteneminen ja sitten aina ennen seuraavaa nousua ni silloin sitten pysähdytään ja reflektoidaan sitä” (O2).

Opettajat kokivat, että **reflektion vaikutus näkyy oppilaan toiminnassa**. Tutkimukseen osallistuneet opettajat kokivat, että reflektion vaikutukset eivät näy nopeasti vaan vaikutusten näkyminen vie paljon aikaa. Opettajat kokivat, että reflektion vaikutus on toiminnassa tapahtuvaa muutosta sekä välillä muutosta omassa puheessa. Reflektion avulla voidaan kehittää taitoja, tietoja ja ymmärrystä kokemuksen pohjalta. Reflektion pohjalta oppija alkaa kehittää toimintamalleja, jotka auttavat häntä toimimaan tilanteissa, jotka vastaavat aikaisempaa kokemusta. (Dye 2011, 217–220.) Reflektiolla pyritään aikaansaamaan siirtovai- kutusta kokemuksesta arjen vastaaviin tilanteisiin (Räty 2011, 84). Yksi haastat- teluun osallistuneista opettajista kuvasi reflektion vaikutusta toimintaan näin: ”Yleensä vaikutus, se on kuitenkin toimintaa. Joskus sanojakin. Harvahan on hirveen hyvä sanottaa kuitenkaan.” (O4.)

Tässä tutkimuksessa opettajat kokivat resurssit reflektioprosessin rakenta- misen haasteena. Opettajat kuvasivat resurssihaastetta siten, että alakoulussa on liian kiire ja siten ajatellaan, että reflektiolle ei jää aikaa. Kiire näkyi myös opetta- jan ja oppilaan yksilökeskustelujen vähyytenä. Osa opettajista koki myös, että re- surssit näkyvät koulujen koon kasvuna. Koulun suuri oppilas- ja opettajamäärä voi opettajien kokemuksen mukaan vähentää oppilaan kokonaisvaltaista turval- lisudentunnetta.

6.2 Reflektioprosessin ohjaamisen olennaiset tekijät opetta- jien mukaan

Tässä luvussa pyrin vastaamaan toiseen tutkimuskysymykseen, mitkä asiat ovat opettajan kokemuksen mukaan olennaisia alakouluikäisen lapsen reflektiopro- sessin ohjaamisessa? Tutkimukseen osallistuneet opettajat kuvasivat monipuoli- sesti teemoja, jotka olivat heidän mukaansa olennaisia reflektion ohjaamisessa.

Opettajat kuvasivat, että reflektio tapahtuu pääsääntöisesti **toiminnan jäl- keen**. Tämä ei yllätä, sillä reflection-on-action, eli toiminnan jälkeinen reflektointi on yleisin reflektoinnin muoto (Pietilä 2020, 193). Opettajat kuvasivat lisäksi, että reflektio tilanteessa toiminnan jälkeen suunnataan myös katsetta tulevaan ja si- ten vaikutetaan myös uusiin tavoitteisiin. Haastateltava kuvasi reflektion aikaa

esimerkiksi näin: ”reflektoitaessa me luodaan katse menneisyyteen ja sitten suunnitellaan tulevaisuutta” (O2).

”Aika paljon pyritään sillä reflektiolla etsimään niitä juttuja, missä onnistuttiin ja mitkä meni hyvin” (O1). Opettajat kokivat, että **hyvän löytäminen ja onnistumisten etsiminen** tilanteesta ovat olennainen osa reflektion ohjaamista. Hyvän löytäminen toiminnasta on myös Keskisen (2015, 76) mukaan hyvä reflektion ohjaamisen osa. Toiminnasta pyritään löytämään myös kehityskohteita, ”sitten pohditaan myöskin niitä korjaavia toimenpiteitä” (O1). Kokemuksista pyritään löytämään niin positiiviset kuin negatiivisetkin tunteet ja teemat, joita reflektion avulla käsitellään, tällä tiedon uudelleenrakentamisella pyritään aikaansaamaan yksilön kasvua ja siten muutosta (Boud, Koegh & Walker 19985, 26.) Negatiivisten kokemusten ja tuntemusten käsittelyssä tulee olla tarkka, sillä liian myöhäinen käsittely saattaa vaikuttaa oppijaan pitkään. Negatiiviset tunteet ja kokemukset tulisikin purkaa nopeasti ja keskustella läpi, jotta yksilö pääsee tunteen kanssa eteenpäin. (Räty 2011, 88–89.)

Reflektio antaa opettajien mukaan mahdollisuuden siihen, että ”pystyy niinkun arvioimaan omaa käyttäytymistään, vertaamaan sitä muihin” (O3). **Itsetuntemuksen kasvua**, itsetunnon vahvistumista ja itseluottamuksen parantamista aineistossa kuvattiin monipuolisesti. Opettajat pitivätkin tärkeänä sitä, että ohjaamisella voidaan parantaa yksilön itsetuntoa ja itseluottamusta. Yksi reflektion päämääristä on parempi käsitys itsestä (Poikela 2005, 24), mikä mahdollistuu sillä, että yksilö pyrkii ymmärtämään omia uskomuksiaan ja tapaansa ajatella (Dewey 1993, 9) sekä pyrkii ymmärtämään toista (Pietilä 2020, 188).

Ympäristön valinta ohjaustilanteessa on yksi olennainen teema, jonka haastateltavat nostivat esiin. Opettajat kuvasivat hyödyntävänsä monesti piirimuodostelmaa ohjattaessaan reflektiota luokalle. Piiri on tasa-arvoinen, jolloin kaikki näkevät toisensa, kuulevat toisensa ja jokaisella on yhtäläinen oikeus sanoa mielipiteensä (Räty 2011, 84–86). ”Ympäristön pitää olla semmonen, että siihen reflektioon pystytään keskittyy” (O2). Opettajat kokivatkin, että rauhallisen ym-

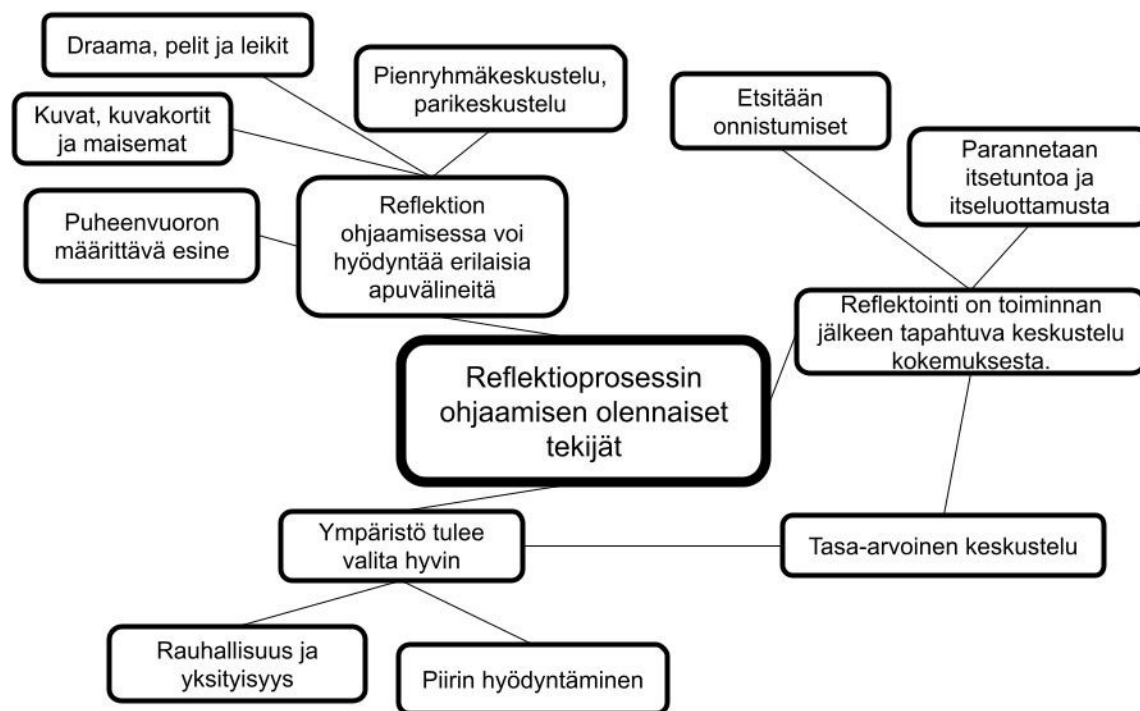
päristön valitseminen on tärkeää, jotta jokainen voi keskittyä. Yksityisyys ja rauhaisuus ovatkin olennainen osa reflektioympäristön rakentamista (Räty 2011, 84).

Opettajat kuvasivat hyödyntävänsä ohjauksessa monenlaisia **apuvälineitä**. Apuvälineet saattoivat olla konkreettisia, kuten kuvia, esineitä tai kortteja. Kuvakommunikointi tarkoittaa erilaisten kuvien ja symbolien hyödyntämistä puheen rinnalla (Tapio 2019, 1). Apuvälineellä voitiin myös helpottaa keskustelun sujuvuutta, jolloin hyödynnettiin esimerkiksi lankakerää, joka antaa puheenvuoron. Esine antaa oikeuden puhua ja tällöin myös muut tietävät, että heidän tehtävänsä on kuunnella (Räty 2011, 85). Opettajat hyödynsivät myös erilaisia pienryhmäkeskusteluja. Pienryhmäkeskustelut ja parikeskustelut mahdollistavat tilan antamisen heille, joille puhuminen isossa ryhmässä on vaikeaa (Pietilä 2020, 193). Apuvälineenä voitiin hyödyntää myös luontoa, jos reflektiota tehtiin ulkona. Reflektiopaikka voitiin valita siten, että kaunis maisema voi mahdollistaa paremman avautumisen. Opettajat hyödynsivät myös pelejä, leikkejä, draamaa ja tarinoita osana reflektion ohjaamista. Apuvälineiden hyödyntämistä yksi haastateltavista kuvasi seuraavalla tavalla: ”jos ei pysty ihan sanottamaan ni kuvakorttien avulla pystyy sitte sanottaa” (O4). Yksi haastateltavista kuvasi käyttävänsä apuvälineenä KESY-kortteja. ”Mä käytän KESY-kortteja -- KESY-korteilla tehdään tavallaan sille oppilaalle semmonen suunnitelma” (O3). KESY, eli keskustelu symbolein on kommunikaation väline, joka on rakennettu pelin muotoon. Peli on lapsilähtöinen ja sen tavoitteena on tukea kommunikaatioita. (Vanhempainliitto 2020.)

Reflektion ohjaamisen onnistumien näkyä opettajien mukaan monista tekijöistä. Yksi tekijä, joka kuvaa reflektion onnistumista on opettajan intuitiivinen tunne. Yksi opettajista kuvasikin, että ”sit kun se oma tunnetila on hyvä, niin silloin mä koen, et se reflektiokin on onnistunut” (O1). Opettajat ajattelivat myös, että keskustelu on onnistunut, jos oppilaat puhuvat enemmän kuin opettaja tai jos myös hiljaiset uskaltavat puhumaan. Opettajan on tärkeää ohjata keskustelua oikeaan suuntaan, mutta myös antaa tilaa oppilaille. Hän siis pyrkii myös kuulemaan keskustelusta ryhmän tarvetta. (Keskinen 2015, 76.)

Opettajana tavoitteena on saada oppilaat refleктоimaan. Reflektion tulisi kuitenkin aloittaa omasta itsestä. Oman toiminnan ja ajattelun reflektion avulla toisen reflektion ohjaamisessa. (Pietilä 2020, 197). Osa opettajista koki, että reflektion ohjaaminen kehittää myös heitä itseään. Opettaja kuvasikin, että ”oikeestaan mun mielestä sitten koko ajan kehittyi itsekkin siinä reflektion ohjaajana” (O1). Opettajat, jotka ohjasivat reflektion, kehittivätkin sekä reflektion ohjaajina että oman toiminnan reflektionissa.

Reflektioprosessin ohjaamiseen liittyy monipuolisia tekijöitä. Tässä tutkimuksessa esiin nousseet tekijät ovat esitettynä kuviossa 4. Kuviossa pyritään vielä havainnollistamaan sitä, miten reflektioprosessin olennaiset tekijät muodostuvat.



Kuvio 4. Alakouluikäisen lapsen reflektioprosessin olennaiset tekijät

7 POHDINTA

Tämän pro gradu -tutkielman tarkoituksena oli ymmärtää reflektiota menetelmänä ja selvittää, miten opettajat rakentavat oppilailleen reflektioprosesseja sekä miten opettajat näitä prosesseja ohjaavat. Tähän tarkoitukseen vastattiin kahden tutkimuskysymyksen avulla, joista toinen keskittyi reflektioprosessiin ja toinen reflektion ohjaamiseen. Tämän pro gradu -tutkielman nimeen liitetty viittaus nousi esiin opettajan haastattelussa. Opettaja nosti esiin sen, miten tärkeää on oppia tuntemaan itseään ja oppia jatkuvasti ymmärtämään itseään lisää. Reflektiosta hän sanoikin, että: ”sehän on kuitenkin -- yks tärkeimmistä taidoista, mitä me opitaan koulussa” (O4). Tämä on mielestäni yksi tämän työn tärkeimmistä ajatuksista. Reflektiolla ohjataan oppilasta tulevaisuuteen tai ainakin se on taito, jota yksilö tulee tulevaisuudessa tarvitsemaan.

Tämän tutkimuksen mukaan reflektioprosessin rakentamisessa pohjaominaisuuksina tarvitaan turvallisuutta, viestintätaitoja sekä oppilastuntemusta. Reflektioprosessi rakentuu näiden pohjaominaisuuksien päälle tavoitteellisuuden, ryhmän vaikutuksen ja helposta vaikeampaan etenemisen kautta. Reflektio näkyy lopulta oppilaan toiminnassa. Tässä tutkimuksessa reflektioprosessista luotiin malli koulumaailmaan (kuvio 3), jossa reflektiota tarkastellaan jatkuvana prosessina.

Reflektioprosessista ja reflektion ohjaamisesta ei ole aikaisemmin toteutettu vastaavaa tutkimuksia koulumaailmassa. Reflektiosta löytyi kirjallisuutta hyvin, mutta suoraan alakouluikäisiin kirjallisuutta oli vähän. Kirjallisuuden suuntautuminen koulumaailman ulkopuolelle ja vanhempiin ihmisiin yllätti minut, sillä opetussuunnitelmassa todetaan, että opettajan tulee ohjata oppilasta tietojen ja taitojen opetuksen lisäksi reflektioon (POPS 2014, 17). Tämä työ voikin vastata hieman tähän tarpeeseen, jonka opetussuunnitelma luo, käytännön mahdollistajana. Reflektioprosessista luotu malli voikin olla avaamassa reflektion mahdollisuuksia ja siten selittää ilmiötä edelleen.

Yksilön kokema turvallisuus ryhmässä oli tämän tutkimuksen mukaan oleellinen pohjaominaisuus, jotta reflektiota voidaan lähteä toteuttamaan. Voidaan ajatella, että turvallisuus on tärkein ominaisuus koulussa (Mendler 2001, 14). Tässä tutkimuksessa todettiin, että reflektio mahdollistuu vasta kun yksilö kokee olevansa turvassa. Tämä nostaa mielestäni ryhmän turvallisuuden rakentamisen olennaiseksi tekijäksi osaksi ryhmän rakentamista. Turvallisessa ryhmässä yksilö ei siis ainoastaan koe, että minuutta uhkaavat tekijät ovat poissa, vaan yksilö kokee tietoisesti tulevansa ryhmässä hyväksytyksi (Aalto 2000, 15). Yksilö ei siis voi lähteä kehittämään itseään, ellei hän koe turvallisuutta ryhmässä.

Tutkimustuloksena oli, että reflektion hyödyntämisellä tavoitteellisesti ja pitkäjänteisesti voidaan aikaansaada muutosta oppilaan tai ryhmän toiminnassa. Tämä tulos on aikaisemman kirjallisuuden kanssa samassa linjassa. Tulos on kuitenkin mielenkiintoinen, sillä reflektiota hyödyntämällä voidaan päästä pitkäkestoisiin tuloksiin. Tulos tukee mielestäni ajatusta siitä, että reflektiota kannattaa hyödyntää koulumaailmassa entistä enemmän. Koulumaailmassa pitkäjänteinen työskentely on mahdollista ja saman asian parissa voidaan tehdä töitä tavoitteellisesti pitkään. Koulu voidaankin ajatella olevan ympäristönä hyvä paikka reflektiolle ja reflektiotaitojen kehitykselle. Yksi opettajista kuvasikin haastattelussa, että koulumaailma on reflektiolle aika armollinen, sillä päivästä toiseen voi yrittää vain uudestaan.

Reflektioprosessin ohjaamisesta tässä tutkimuksessa havaittiin, että reflektio tapahtuu pääsääntöisesti toiminnan jälkeen keskusteluna. Opettajan tulee valita reflektionohjaustila tarkasti, sillä rauhallisuus, yksityisyys ja tasa-arvoisuus ovat tärkeitä tilan ominaisuuksia. Keskustelussa opettaja ohjaa oppilasta löytämään onnistumisen ja hyvän omasta toiminnastaan. Opettaja ohjaa myös oppilasta kasvattamaan itseluottamusta ja itsetuntemusta. Opettaja voi hyödyntää reflektion ohjaamisessa monipuolisia apuvälineitä, jotta keskustelu saadaan eteenpäin.

Haastatteluun osallistuneiden opettajien mukaan opettaja ohjaa keskustelua, jossa pyritään ohjaamaan oppilaita löytämään toiminnasta ensinnäkin onnistumiset, mutta myös kehityskohteita. Opettaja pyrkii ohjaamaan keskustelua kysymyksin. Tämä on hyvin lähellä ajatusta ohjatusta oivaltamisesta. Ohjatussa oivaltamisessa opettaja esittää kysymyksiä, joiden avulla pyritään ratkaisemaan kysymystä tai ongelmaa. Tässä menetelmässä on olennaista, että ratkaisu tulee oppijalta itseltään. Vastaukseen johdatellaan kysymysten avulla, mutta suoraa vastausta ei anneta. (Mosston & Ashworth 2008, 212–233.) Myös reflektion ohjaamisessa ohjataan löytämään ratkaisuja ja vastauksia kysymyksiin oman ajattelun ymmärtämisen kautta.

Tutkimukseen osallistuneet opettajat hyödynsivät ohjauksessaan monipuolisesti apuvälineitä. Apuvälineiden avulla opettajat pystyivät muun muassa tukemaan oppilaan ajattelun sanallistamista. Apuvälineet koettiin monessa tilanteessa tärkeiksi ja uskonkin, että apuvälineiden avulla reflektiota voidaan yksinkertaistaa ja siten vaikuttaa myös prosessiin kokonaisuudessaan. Jotta reflektiolla saadaan aikaan haluttu vaikutus, täytyy jokaisen tehdä sen eteen töitä (Isokorpi 2003, 40). Reflektio ei siis tapahdu automaattisesti. Tässä prosessissa apuvälineet tukevat lapsen kehitystä.

Apuvälineiden hyödyntäminen nostaa tässä tutkimuksessa mielestäni hyvin esiin teeman, jota ei mielestäni aikaisemmin ole kovinkaan paljon käsitelty. Lähes jokainen voi toteuttaa reflektiota. Apuvälineet tukevat yksilöä, jotta jokainen tiedoista ja taidoista riippumatta voisi reflektoida. Tässä tutkimuksessa oli mukana erityisopettajia, jotka joko ryhmän tai yksilön kanssa toteuttivat reflektiota osana omaa opetustaan. En siis usko, että löytyy tekijää, miksi ei voisi reflektoida, jos viestintää tuetaan ja oppilas kokee olevansa turvassa.

Reflektio auttaa yksilöä ymmärtämään itseään ja toista (Pietilä 2020, 188). Ajattelen, että reflektion ohjaaminen ja reflektioprosessin rakentaminen voidaan kokea haastavana, mutta kuten opettajatkin tässä tutkimuksessa sanoivat reflektion ohjaajana voi kehittyä ohjaamalla reflektiota. Reflektio voi kuitenkin olla juuri se tärkeä taito, jota oppilas tarvitsee tulevaisuudessa.

Tällä tutkimuksella annetaan yksi näkökulma siihen, mitä reflektioprosessi voi koulumaailmassa olla. Tutkimukseen osallistui pieni määrä haastateltavia, joten tutkimus ei välttämättä ole yleistettävissä suuremmalle joukolle. Opettajat kuvasivatkin tässä tutkimuksessa omia kokemuksiaan ja käsityksiään reflektioprosessista, joita pyrin yleistämään kirjallisuuden avulla. Suurin osa opettajien esittämistä ajatuksista oli hyvin yhteneviä aikaisemman kirjallisuuden kanssa, mutta myös uusia näkökulmia nousi esiin. Tähän tutkimukseen oli haastava saada opettajia haastateltavaksi, mikä mielestäni korostaa tämän aiheen haastavuutta. Tämä kaventaa mielestäni joukkoa, jotka osallistuivat haastatteluun. Opettajat olivat kuitenkin perehtyneet reflektioon ja reflektion ohjaamiseen, mikä oli tämän työn kannalta olennaista.

Tällä tutkimuksella selvitettiin, miten opettaja voi rakentaa reflektioprosessin oppilailleen ja miten tämä prosessi ohjataan. Jatkotutkimusaiheena voisikin olla tutkimuksesta saadun mallin vieminen käytäntöön. Olisi mielenkiintoista selvittää toimiiko malli reflektioprosessin rakentamisessa, vai vaatisiko se vielä kehitystä. Mallin avulla voitaisiin selvittää myös sitä, miten reflektioprosessin vaikutukset näkyvät oppilaassa pitkäjänteisesti. Näitä ajatuksia voisi selvittää edelleen laadullisen tutkimuksen menetelmin.

Tämä reflektiivinen tapa toimia voi myös olla minun antini työelämään. Toimin kentällä tutkivana opettajana ohjaten oppilasta reflektioon *”jotta tulevaisuudessa sinä voisit olla vähemmän pihalla itsesi kanssa”*.

LÄHTEET

- Aalto, M. (2000). Ryppäästä ryhmäksi. Turvallisen ryhmän rakentaminen. Ryttylä: My Generation.
- Adey, P. 2008. Let's Think! Handbook: A Guide to Cognitive Acceleration in the Primary School. GL Assessment.
- Anwar, K. 2016. Working with Group-Tasks and Group Cohesiveness. *International Education Studies*; Vol. 9, No. 8. 105–111.
<http://dx.doi.org/10.5539/ies.v9n8p105> (Luettu: 15.2.2021.)
- Ashman, A. F. & Conway, R. N. F. 1989. Cognitive strategies for special education. Lontoo: Routledge.
- Beloglovsky, M. & Daly, L. Early Learning Theories Made Visible. St. Paul: Redleaf Press.
- Boud, D., Keogh, R. & Walker D (toim.) 1985. Reflection. Turning experience into learning. Lontoo: Routledge.
- Broockbank, A. & McGill, I. 2007. Facilitating Reflective Learning in Higher Education. Toinen painos. Maidenhead: Open University Press.
- Brookfield, S. D. 2017. Becoming a Critically Reflective Teacher. New York: John Wiley & Sons Inc.
- Demetriou, S. 2004. Mind Intelligence and Development: A cognitive, differential, and developmental theory of intelligence. Teoksessa: S. Demetriou & A. Raftopoulos ym., Cambridge studies in cognitive and perceptual development. Cognitive developmental change: Theories, models and measurement. Cambridge University, 21–73.
 DOI:10.1017/CBO9780511489938.003 (Luettu: 25.1.2021.)
- Dewey, J. 1933. How We Think. USA: D. C. Heath and company.
- Dewey, J. & Bento, J. 2009. Activating children's thinking skills (ACTS): The effects of an infusion approach to teaching thinking in primary schools. *The British journal of educational psychology*. Jun; 79 (Pt2). 29–51. DOI: 10.1348/000709908X344754 (Luettu: 15.2.2020.)

- Dye, V. 2011. 'Reflection, reflection, reflection, I'm thinking all the time, Why do I need a theory or model of reflection?' Teoksessa: D. McGregor & L. Cartwright. *Developing Reflective Practice: A guide for beginning teachers* (s. 217-234). Maidenhead: McGraw-Hill Education,.
- Eskola, J. 2018. Laadullisen tutkimuksen juhannustaiat. Laadullisen aineiston analyysi vaihe vaiheelta. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 133-157). 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J., Lätti, J. & Vastamäki, J. 2018. Teemahaastattelu: lyhyt selviytymisopas. Teoksessa R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: virikkeitä aloittelevalle tutkijalle* (s. 27-51). 5. uudistettu painos. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. <https://www.ellibslibrary.com/book/978-951-768-035-6>. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, J. & Vastamäki, J. 2010. Teemahaastattelu: Opit ja opetukset. Teoksessa: J. Aaltola & R. Valli (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 1. Metodien valinta ja aineistonkeruu: vinkkejä aloittelevalle tutkijalle*. 3. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-kustannus, 24-42.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2004. *Tutkiva oppiminen : järki, tunteet ja kulttuuri oppisen sytyttäjinä*. Helsinki: WSOY.
- Hakulinen, T. 2003. Lasten metakognitiivisen tiedon kehitykselliset muutokset esikoulusta peruskoulun toiselle luokalle. <https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/10786/G0000384.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (Luettu: 10.1.2021.)
- Halinen, I., Hotulainen, R., Kauppinen, E., Nilivaara, P., Raami, A. & Vainikainen, M-P. 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. Jyväskylä: PS-Kustannus.

- Hiltunen I-M. & Suni M. 2014. Opetusharjoittelukokemukset apuna oppimisen ymmärtämisessä. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201406041923> (Luettu: 20.12.2020.)
- Hirsjärvi, S. & Hurme, H. 2000. Tutkimushaastattelu: Teemahaastattelun teoria ja käytäntö. Helsinki: Yliopistopaino.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. Helsinki: Tammi.
- Isokorpi, T. 2003. Tunneälytaitojen ja yhteisöllisyyden oppiminen reflektoinnin ja ryhmäprosessin avulla. Saarijärvi: Hamk.
- Kallio, M., Virta, k., Kallio, H., Lampi, L., Tamm, M., Ahtiainen, R. & Hotulainen, R. Opettajan tuki oppijan metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiselle. Julkaisussa J Hautamäki , I Rämä & M-P Vainikainen (toim) , Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen : Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta. Helsinki Studies in Education. Nro 52. Helsinki: Helsingin yliopisto, 207-233.
- Keskinen, K. 2016. Seikkailijasta seikkailukasvattajaksi. Seikkailukasvatus ammattina. Koulutustalo Aavas Oy.
- Kivelä, A. 2020. Kuinka tehdä mahdottomasta mahdollista? Ei vain elämyspedagogisten peruskysymysten äärellä. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen- Kauppinen (toim.), Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia (s. 108–121). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the source of learning and development.* New Jersey: Prentice-Hall.
- Kuula, A. 2006. Tutkimusetiikka – Aineistojen hankinta, käyttö ja säilytys. Tampere: Vastapaino.
- Kuusela, J. (2000). Tieteellisen paradigman mukaisen ajattelun kehittyminen peruskoulussa. Kahden interventiomenetelmän vertaileva tutkimus peruskoulun kuudesluokkalaisilla. Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos.
- Laine, T. 2010. Miten kokemusta voidaan tulkita? Fenomenologinen näkökulma. Teoksessa J. Aaltola & R. Valli (toim.), Ikkunoita

tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittavalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin (s. 28-45). Jyväskylä: PS-kustannus.

- Malinen, A. 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning. A reading of theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Recans and Schön.* <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5905-0> (Luettu: 3.12.2020.)
- Mallasto, P. 2007. *Oppimaan oppimisen ohjaus. Teoriaa ja ideoita pienryhmäohjaukseen.* <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2007666> (Luettu: 10.2.2021.)
- Marjanen, J., Vainikainen, M-P., Hotulainen, R. & Hautamäki, J. 2014. *Oppimaan oppiminen Vantaan peruskouluissa. Kolmas-, kuudes- ja yhdeksäsluokkalaiset oppijoina vuosina 2013 ja 2010.* Vantaa: Vantaan kaupungin sivistystoimi ja Helsingin yliopiston Koulutuksen arviointikeskus.
- Marttila, M. 2020a. *Didaktiosia näkökulmia elämys- ja seikkailupedagogiikkaan ja erilaisiin oppijoihin.* Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen- Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 234–245). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Marttila, M. 2020b. *Luontoliikunta elämys- ja seikkailupedagogiikassa.* Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen- Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 160–175). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu. 37(2). 105–131. DOI:10.1023/A:1003548425626 (Luettu: 3.12.2020.)
- McGregor, D. 2011. *What can reflective practice mean for you ... and why should you engage in it?* Teoksessa: McGregor, D. & Cartwright, L. *Developing Reflective Practice. A guide for beginning teachers.* Maidenhead: Open University Press.
- Mendler, A. N. 2001. *Connecting with Students.* Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development.

- Merizow, J. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Helsinki: Helsingin yliopisto
- Meyer, J. 2003. Four Territories of Experience: A Developmental Action Inquiry Approach to Outdoor-Adventure Experiential Learning. *Learning & Education* Vol. 2, No. 4, 352-363.
<https://doi.org/10.5465/amle.2003.11901956> (Luettu: 15.12.2020.)
- Mosston, M. & Ashworth, S. 2008. Teaching Physical Education. First Online Edition.
https://spectrumofteachingstyles.org/assets/files/book/Teaching_Physical_Edu_1st_Online.pdf (Luettu: 22.2.2021)
- Mäkinen, S. 2020. Seikkailukasvatuksen mahdollisuudet perusopetuksessa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen- Kauppinen (toim.), *Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia* (s. 212–221). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Mäntylä S. A. E. 2003. Kuudesluokkalaisen oppilaan reflektio ja metakognitio itseohjautuvuusvalmiutta harjoittavassa opiskeluprojektissa.
<http://urn.fi/URN:ISBN:952-458-313-5> (Luettu: 15.11.2020.)
- Nurmi, H. 1993. Muuttuuko opettaja – mihin suuntaan? Teoksessa A. Eteläpelto & R. Miettinen (toim.) *Ammattitaito ja ammatillinen kasvu*. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen 25-vuotisjuhlajulkaisu. Helsinki: Painatuskeskus.
- Onnismaa, J. 2011. Ohjaus- ja neuvontatyö. Helsinki: Gaudeamus.
- Perttula, J. 2009. Kokemus ja kokemuksen tutkimus: Fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria. Teoksessa J. Perttuja & T. Latomaa (toim.) *Kokemuksen tutkimus – merkitys, tulkinta, ymmärtäminen* (s. 115– 162). Rovaniemi: Lapin yliopistokustannus.
- Piaget, J. 1972. *The principles of genetic epistemology*. Lontoo: Routledge & Kegan Paul.
- Pietilä, K. 2020. Reflektointi elämyspedagogiikassa. Teoksessa S. J. A. Karppinen, M. Marttila & A. Saaranen- Kauppinen (toim.),

- Seikkailukasvatusta Suomessa – pedagogisia ja didaktisia näkökulmia (s. 186–199). Helsinki: Humanistinen ammattikorkeakoulu.
- Poikela, E. 2005. Työssä oppimisen prosessimalli. Teoksessa E. Poikela (toim.) Osaaminen ja kokemus – työ, oppiminen ja kasvatus (s. 21–41). Tampere: Tampereen Yliopisto Oy.
- POPS. 2014. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014. Helsinki: Opetushallitus.
- Ramsden, P. (2003). Learning to teach in higher education. 2. painos. Lontoo: Routledge.
- Räty, K. 2011. Elämyspedagoginen ohjaaminen. Ajatuksia kokemuksellisesta oppimisesta. Tampere: Outward Bound Finland ry.
- Sarja, A. & Arvaja, M. 2018. Läsnaolevaa vuorovaikutusta voi oppia. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201802231587> (Luettu 26.2.2021.)
- Taggart G. L. & Wilson A. P. 2005. Promoting Reflective Thinking in Teachers (2. painos). California: Corwin Press.
- Tapio, E. 2019. Developing picture communication for interactional situations at the beginning of the asylum process; mapping interactional practices. Teoksessa: Journal of Applied Language Studies, 13 (3), 131-138. doi:10.17011/apples/urn.201910224569 (Luettu: 15.2.2021.)
- ThinkMath. 2020. 2011–2015. Interventiotutkimuksen tutkimusasetelmia. <https://blogs.helsinki.fi/thinkmath/tietopalvelu/interventio/interventio-tutkimus/interventiotutkimuksen-tutkimusasetelmia/> (Luettu: 10.2.2021.)
- Tietokirjasto. 2017. Kvalitatiivinen datatiedoston käsittely. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/aineistonhallinta/kvalitatiivisen-datan-kasittely/> (Luettu: 10.2.2021.)
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. 2018. Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi. Helsinki: Tammi.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta. 2012. Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsitteleminen Suomessa. Tutkimuseettisen neuvottelukunnan ohje 2012. Helsinki: Tutkimuseettinen neuvottelukunta.

Tynjälä, P. 1999. Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita. Tampere: Kirjayhtymä Oy.

Vanhempainliitto. 2020. KESY – keskustelu symbolein.

<https://vanhempainliitto.fi/tyokalut/kesy/> (Luettu: 15.2.2021.)

Vilka, H. 2015. Tutki ja kehitä. 4. uudistettu painos. Juva : PS-kustannus.