

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

Author(s): Körkkö, Minna; Ketonen, Laura

Title: Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti : reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle

Year: 2023

Version: Published version

Copyright: © 2023 Kasvatus & Aika

Rights: CC BY-ND 4.0

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

Please cite the original version:

Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti : reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus ja aika*, 17(1), 184-202.
<https://doi.org/10.33350/ka.116947>

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.116947>

Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti – Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle

Minna Körkkö & Laura Ketonen

Reflektio on keskeinen opettajan oppimisen edesauttaja. Tämän tutkimuksen lähtökohtana on havaintomme, että opettajankoulutuksessa reflektiota tarkastellaan usein pelkkänä ammatillisen kehittymisen välineenä, jonka avulla opettaja kehittää työtään ja itseään opettajana. Määritelmä ei kuitenkaan anna tarkkaa kuvaa siitä, kuinka reflektio kytkeytyy opettajan laaja-alaiseen osaamiseen ja miten reflektiotaiteo kehittyy osana osaamista. Artikkelissamme käsittelemme reflektiivisyyttä tarkastelemalla moniulotteista opettajan osaamisen prosessimallia (MAP). Tavoitteena on tutkia reflektion suhdetta MAP-mallin opettajan osaamisalueisiin. Analyysissa tarkastelemme MAP-mallin perustana olevaa kirjallisuutta kahden reflektiomallin näkökulmasta: Mezirowin transformatiivisen oppimisen teorian sekä Korthagenin holistisen lähestymistavan. Tutkimustulostemme mukaan reflektio kytkeytyy opettajan kaikkiin osaamisalueisiin tilannesidonnaisten taitojen (havaitseminen, tulkinta, päätöksenteko) sekä ammatillisten käytäntöjen kautta. Havaitsimme myös, että analysoimamme aineiston reflektiokuvauksista puuttui lähes kokonaan Mezirowin kriittisen reflektion taso, mutta Korthagenin malli oli aineistossa laajasti edustettuna. Tulkintamme mukaan reflektio voidaan ymmärtää itsenäisenä osaamisalueena, jonka kehittymistä tulee tukea. Tutkimus ottaa kantaa, mitä tämä tarkoittaa MAP-mallin ja opettajankoulutuksen kehittämisen kannalta.

Johdanto

Reflektiolla on merkittävä rooli opettajan oppimisessa. Sekä suomalaisessa että kansainvälisessä luokanopettajankoulutuksessa reflektiota tarkastellaan erityisesti ammatillisen kehittymisen välineenä, jonka kautta opiskelijat työstävät omia, opetusta koskevia pedagogisia käyttöteorioitaan (Husu & Toom 2016; Mortari, 2012; Stenberg ym. 2016).

Reflektion käsitettä on määritelty eri tavoin. Dewey (1933) määrittelee reflektion oman ajattelun ja toiminnan systemaattiseksi tarkasteluksi, jonka tavoitteena on toiminnan kehittäminen. Deweyn pioneerityön jälkeen reflektion käsite on laajentunut ja syventynyt, mutta samat peruseriaatteen toistuvat eri vuosikymmenien määritelmässä. Reflektio kuvataan sykliseksi ja vuorovaikutukselliseksi prosessiksi, jossa reflektioita tarkastelee toimintaansa eri näkökulmista ja tämän pohjalta suuntautuu uuteen (Kolb 1984; Korthagen & Vasalos

2005; Mezirow 1991; Schön 1983). Monet teoreetikot ovat lisäksi kuvanneet reflektiota hierarkkisilla tasoilla, joilla ajattelu kehittyy rutiininomaisesta ajattelusta kohti tiedostavaa käyttäytymisen perusteiden pohdintaa (Mezirow 1991; Van Manen 1977). Lisäksi reflektiota voidaan hahmottaa sen mukaan, missä vaiheessa prosessia se tapahtuu. Reflektio voi olla toiminnan jälkeistä (reflection-on-action), toimintaa ennakoivaa (reflection-for-action) tai tapahtua varsinaisen toiminnan aikana (reflection-in-action) (Schön 1983).

Tässä tutkimuksessa määrittelemme reflektion aiempaan tutkimukseen pohjautuen eteenpäin meneväksi prosessiksi, jossa opettaja pohtii omia kokemuksiaan, ajatuksiaan sekä tunteitaan ja tämän perusteella kehittää toimintaansa. Ymmärrämme reflektion sekä taitona että asenteena, johon kuuluu myös moraalinen, emotionaalinen ja poliittinen näkökulma (Hargreaves 1995).

Opettajankoulutuksessa pääpaino on perinteisesti ollut erilaisten opettajuuden kasvua tukevien reflektiivisten käytäntöjen kehittämisessä erityisesti opetusharjoittelun kontekstissa. Tutkimuksissa on usein selvitetty sekä reflektion sisältöjä ja syvyyttä että reflektion tuloksena tapahtuvaa oppimista (ks. esim. Korthagen & Vasalos 2005; Körkkö 2020; Ottesen 2007; Toom ym. 2015). Reflektiivisillä käytännöillä tarkoitetaan kaikkea toimintaa, joka tukee opiskelijoiden reflektiota. Tähän kuuluvat muun muassa omaa opettajuutta koskevan portfolion kirjoittaminen, vertaispalautteen saaminen ja antaminen sekä ohjauskustelut opetusharjoittelun ohjaajien kanssa. Reflektiota tukevien käytäntöjen kehittämisen tavoitteena on ollut edesauttaa opiskelijoiden kasvua omaa työtään tutkiviksi reflektiivisiksi praktikoiksi (ks. myös Zeichner & Liston 1987).

Tämän artikkelin ensimmäisenä lähtökohtana on ajatus, että reflektion määrittely ammatillisen kehittymisen välineenä kuvaa suppeasti reflektion suhdetta opettajan laaja-alaiseen osaamiseen ja opettajana kehittymisen prosessiin. Määrittely jättää huomiotta muut opettajankoulutuksen käytännöt, joihin reflektio on yhteydessä. Esimerkkejä tällaisista ovat osaamisen arviointi ja oppimistavoitteet. Jos reflektion nähdään olevan vain väline muiden taitojen oppimiseen, arviointi ja oppiminen eivät kohdistu itse reflektioon ja sen luonteeseen. Näistä lähtökohdista ajattelemme, että reflektiota tulisi tarkastella laajemmin, mikä edellyttää käsitteen avaamista ja syvällistä ymmärtämistä opettajankoulutuksen kontekstissa (ks. myös Beauchamp 2014).

Ymmärrämme opettajan osaamisen aikaan ja paikkaan sidoksissa olevaksi kokonaisuudeksi, johon vaikuttavat monet yhteiskunnalliset, poliittiset ja kulttuuriset tekijät (Kelchermans 2009). Näin ollen myös opettajan reflektioon kohdistuu erilaisia vaatimuksia eri aikoina. Esimerkiksi nykyisessä monikulttuurisessa ja polarisoituneessa maailmassa opettaja tarvitsee Mezirowin (1991) teorian mukaista kykyä tarkastella asioita oman viitekehyksen ulkopuolelta. Tässä tutkimuksessa selvitämme myös sitä, miten reflektiota kuvataan osana opettajan osaamista ja miten se vastaa opettajuudelle asetettuihin vaatimuksiin tulevaisuudessa.

Opetus- ja kulttuuriministeriön rahoittamassa OVET (Opettajankoulutuksen valinnat – ennakoivaa tulevaisuustyötä) -hankkeessa (2017–2020) on viime vuosina kehitetty tutkimusperustaista opettajan osaamisen mallia, jota on sovellettu opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen tutkimusperustaisessa kehittämistyössä ja opettajan osaamisen tutkimuksessa (Warinowski ym. 2021). Moniulotteisessa opettajan osaamisen prosessimallissa (MAP) kuvataan opettajan työssä tarvittava laaja osaaminen jatkumona yksittäisistä osaamisalueista opettajan ja oppilaan vuorovaikutukseen saakka (Blömeke ym. 2015; Metsäpelto ym. 2021a, 2021b). MAP-mallissa opettajan osaamisalueiksi nimetään opetuksen ja oppimisen tietoperusta, kognitiiviset taidot, sosiaaliset taidot, persoonalliset taidot ja ammatillinen hyvinvointi. Nämä ovat kansainvälisten vertailevien tutkimusten tunnistamia universaaleja,

kontekstista riippumattomia osaamisalueita. Samanaikaisesti malli sisältää ajatuksen, että opettajan työssä tarvittava osaaminen riippuu aina myös koulutuksellisesta ja kulttuurisesta ympäristöstä.

Tässä artikkelissa käsittelemme reflektiivisyyttä osana opettajan osaamista hyödyntämällä MAP-mallia. Artikkelin toisena lähtökohtana on havaintomme siitä, että mallissa opettajan reflektiotaidot eivät näy eksplisiittisesti, vaan ne kuvataan osana muuta osaamista. Mallissa reflektio ymmärretään varsin kapea-alaisesti kriittiseen ajatteluun liittyvänä kognitiivisena taitona, vaikka tutkimus on osoittanut reflektion käsitteen monimerkityksellisuuden sekä käyttökelpoisuuden useissa eri yhteyksissä, esimerkiksi opiskelijoiden osaamisen arvioinnissa (Kember ym. 2008). Ottaen huomioon, kuinka tärkeää reflektio on opettajan toiminnalle ja kehittymiselle ja kuinka merkittävään rooliin MAP-malli on noussut opettajankoulutuksessa, on mielestämme perusteltua selvittää reflektion käsitteen suhdetta muihin mallissa esitettyihin opettajan osaamisalueisiin. Näyttää todennäköiseltä, että MAP-mallia tullaan käyttämään Suomen opettajankoulutuslaitosten opetussuunnitelmatyössä. Näin ollen on merkityksellistä, miten reflektio on mallissa käsitteellistetty: onko reflektio oppimisen tavoite vai väline ja mihin osaamisalueisiin sen nähdään kytkeytyvän?

Analyysimme sisältää kaksi vaihetta, joista ensimmäisessä tarkastelemme, miten reflektiota kuvataan MAP-mallin osaamisalueita käsittelevissä vertaisarvioituissa artikkeleissa. Analysoimme reflektion syvyyttä Mezirowin (1981, 1991) transformatiivisen oppimisen teorian avulla ja reflektion sisältöjä hyödyntämällä Korthagenin (2017) holistista näkökulmaa. Analyysin toisessa vaiheessa tarkastelemme kirjallisuudessa kuvattua reflektion suhdetta opettajan osaamisalueisiin. Tutkimusta ohjaavat seuraavat tutkimuskysymykset:

1. Millaisena reflektio kuvataan opettajan osaamista käsittelevässä kirjallisuudessa?
2. Miten kirjallisuudessa kuvattu reflektio liittyy opettajan osaamisalueisiin?

Käsitteellisen analyysin lopputuloksena esitämme, että reflektio kytkeytyy opettajan osaamiseen mahdollisesti itsenäisenä osaamisalueena tai laajempaan yleisenä osaamisen kehyksenä. Tämänkaltainen kaksijakoinen reflektion luonnehdinta perustuu kirjallisuudessa esitettyihin näkemyksiin (ks. esim. Gelfuso & Dennis 2014; Korthagen 2017; Mezirow 1981, 1991), ja tässä artikkelissa syvennymme kyseiseen vastakkainasetteluun.

Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP)

Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (MAP) perustuu Blömeken ja kollegoiden (2015) tutkimukseen, jossa opettajan osaamista tarkastellaan jatkumona kognitiivisista ja affektiivis-motivaationaalisista taidoista tilannekohtaisiin taitoihin (havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko) ja lopulta opettajan havaittavaan käyttäytymiseen saakka (ks. Kuvio 1).



Kuvio 1. Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli (muokattu mallista Metsäpelto ym., 2021b).

MAP-mallissa opettajan työn perustana olevaa osaamista kuvataan henkilökohtaisina taitoina, joihin kuuluu Blömeken ja kollegoiden mallia mukaillen sekä kognitiivisia että tunteisiin ja motivaatioon liittyviä osaamisalueita. MAP-mallissa osaamisalueet ovat tietoperusta, kognitiivisen ajattelun taidot, sosiaaliset taidot, henkilökohtaiset orientaatiot ja ammatillinen hyvinvointi. Opettajan osaaminen sisältää sekä tiettyjä aihealueita koskevaa tietoa (esim. sisältötieto) että yleistä, oppiaineista riippumatonta tietoa (esim. pedagoginen tieto) (Blömeke ym. 2020). Mallissa jokainen osaamisalue rakentuu useista alakohdista. Nämä on eritelty taulukossa 1.

Pääosaamisalue	Osaamisalueet
Opetuksen ja oppimisen tietoperusta	Sisältötieto Pedagoginen tieto Pedagoginen sisältötieto Käytännöllinen tieto Kontekstuaalinen tieto
Kognitiiviset taidot	Tiedonkäsittely Kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu Kommunikaatio, argumentointi ja päättely Luovuus Metakognitiiviset taidot
Sosiaaliset taidot	Vuorovaikutustaidot Tunnetaidot Moninaisuuteen liittyvä osaaminen Kulttuurienvälinen osaaminen ja vuorovaikutus
Persoonalliset orientaatiot	Henkilökohtaiset ominaisuudet Minäkäsitykset Ammatilliset uskomukset, arvot ja etiikka Motivatoraaliset orientaatiot Ammatillinen identiteetti
Ammatillinen hyvinvointi	Työhyvinvointi Stressinhallinta Resilienssi

Taulukko 1. Opettajan viisi pääosaamisaluetta alakohtineen (Metsäpelto ym. 2021a).

MAP-mallissa tilannesidonnaiset opetustilanteiden havaitsemisen, tulkitsemisen ja päätöksenteon taidot ovat osa laajempaa opetukseen liittyvien taitojen kokonaisuutta. Mallissa opetustaidon ajatellaan näkyvän ammatillisissa käytännöissä, joilla tarkoitetaan opettajan kykyä suunnitella ja toteuttaa opetusta oppilaan oppimista edistäen. Ammatilliset käytännöt toteutuvat yksilön ja ryhmän tasolla, organisaation tasolla sekä paikallisella, kansallisella ja kansainvälisellä tasolla. Ammatillisiin käytäntöihin kuuluu yhteistyö vanhempien, opettajien ja muiden sidosryhmien kanssa sekä opettajan jatkuva ammatillinen kehittyminen. MAP-mallissa opettajan havaittava käyttäytyminen on korvattu opettajan tehokkuudella, joka on yhteydessä oppilaiden oppimiseen, motivaatioon ja hyvinvointiin.

Reflektio ja opettajan osaaminen

Opettajan ammatillista kehittymistä koskevien tutkimusten mukaan reflektion tärkeys on siinä, että sen avulla opettaja antaa kokemuksilleen merkityksiä. Reflektion avulla opettaja yhdistää opetuksellisen ja kasvatuksellisen käytännön aikaisempiin kokemuksiin, opettajuutta koskeviin käsityksiin ja teoreettiseen tietoon. (Korthagen & Vasalos 2005; Körkkö ym. 2016.) Opettaja voi tarkastella osaamistaan ja asettaa uusia ammatillisen kehittymisen tavoitteita (Körkkö ym. 2020). Aikaisempi kotimainen ja kansainvälinen tutkimus on kohdistunut pääsääntöisesti opettajaopiskelijoiden reflektion sisältöihin, tasoihin ja reflektiota tukeviin interventioihin yksilöimättä tarkemmin opettajan osaamisen alueita (ks. esim. Gel-fuso & Dennis 2014; Körkkö 2020; Mortari 2012; Toom ym. 2015). Jotta reflektion merkitystä opettajan osaamisen kehittämisessä voidaan ymmärtää, on tarpeen selvittää tarkemmin reflektion ja yksittäisten osaamisalueiden yhteyksiä.

Mezirow ja Korthagen analyysia ohjaavina kehyksinä

Mezirow (1981, 1991) sovelsi reflektion, kehityspsykologian ja oppimisen teorioita aikuisen oppimisen tutkimiseen. Hänen mukaansa yksilön kulttuurinen sosialisatio määrittää yksilön tapaa käsittää ja tulkita todellisuutta, tuntea sekä toimia (Mezirow 1981, 6–7). Mezirowin teoria nojaa filosofi ja sosiologi Jürgen Habermasin (1976) käsitykseen erilaisista ihmisen tiedonhakua ohjaavista intresseistä, joista erityisesti kolmas, emansipatorinen, on Mezirowin teoriassa keskeinen. Emansipatorisuudella Mezirow tarkoittaa kriittistä itse-tietoisuutta, jonka kautta aikuinen oppija voi tiedostaa omaa elämää ohjaavat kulttuuriset ja psykologiset rooliodotukset ja valtasuhteet. *Merkitysperspektiivin* käsite kuvaa tätä tietoisuuden lisääntymisen prosessia jatkumona ei-reflektiivisestä toiminnasta reflektiiviseen toimintaan. (Mezirow 1981, 6–7.) Valitsimme Mezirowin teoreettiseksi taustaksi siksi, että mallin avulla on mahdollista erotella reflektio ja ei-reflektio ja siten tutkia MAP-mallia kriittisesti.

Mezirowin reflektiökäsitys ei ole yksin riittävä tämän tutkimuksen tarpeisiin. Siksi olemme ottaneet taustateoriaksi myös Korthagenin ajattelun. Korthagen (2017) on opettajankoulutuksen tutkija, joka perustaa tutkimuksensa psykologiaan ja erityisesti positiiviseen pedagogiikkaan, mikä korostaa oppijan persoonallisten vahvuuksien hyödyntämistä oppimisessa. Korthagen puhuu Mezirowin tavoin merkityksestä, mutta käyttää termiä *merkityssorientoitunut reflektio* tai *ydinreflektio* kuvaamaan prosessia, jossa oppija tiedostaa kokemuksen taustalla olevat juurisyyt. Nämä voivat liittyä myös oppijan tai yhteiskunnan uskomuksiin ja arvoihin. Löytääkseen syvemmän merkityksen kokemuksistaan on opettajien pohdittava huolellisesti tunne- ja motivaatioulottuvuuksia ja omaa opettajaidentiteettiään. (Korthagen 2017, 394–395.) Näin ollen sekä Mezirow että Korthagen korostavat, että syvälinen oppiminen on mahdollista vain henkilökohtaisen merkityksen löytymisen kautta. Yhteistä Mezirowin ja Korthagenin ajattelulle on myös se, että he kuvaavat reflektiota yksilön ja ympäristön vuorovaikutuksessa tapahtuvana aktiivisena prosessina, joka sisältää reflektiokirjallisuudesta tuttuja vaiheita, kuten ennen kokemattoman ongelman reflektion alkuunpanijana, tästä seuraavan oman ajattelun ja toiminnan tietoisien tarkastelun ja uuden toiminnan suunnittelun (ks. Dewey 1933; Kolb 1984; Schön 1983).

Korthagen ei esittele Mezirowin tavoin reflektion tasoja vaan jäsentää ajatteluaan niin sanotun sipulimallin avulla. Malli kuvaa opettajan oppimista eri alueilla ja auttaa opettajaa toimintansa syvempien merkitysten tiedostamisessa. Kerrokset, jotka ovat vuorovaikutuksessa toistensa kanssa, ovat seuraavat uloimmasta sisimpään: 1) ympäristö, 2) käyttäytymi-

nen, 3) kompetenssit, 4) uskomukset, 5) identiteetti ja 6) missio. Malli korostaa identiteetin roolia ammatillisen kasvun perustana. Sen ydin koostuu ominaisuuksista, jotka ovat yksilön henkilökohtaisia vahvuuksia, kuten luovuus, rohkeus ja ystävällisyys. (Korthagen 2017, 395; Korthagen 2004, 80; Korthagen & Vasalos 2005, 54.) Sipulimalli edustaa kokonaisvaltaista lähestymistapaa, joka määrittelee opettajan oppimisen osittain alitajuisesti koetuksi, moniulotteiseksi ja monitasoiseksi. Korthagenin mukaan kaikki tasot läpäisevä reflektio tukee opettajan ammatillista kehittymistä. (Korthagen 2017, 395.) Korthagenin holistinen näkökulma täydentää Mezirowin ajattelua hyvin, sillä Mezirowin avulla on mahdollista tarkastella reflektion syvyyttä ja Korthagenin avulla puolestaan reflektion sisältöä.

Hyödynämme Kemberin ja kollegoiden (2000, 2008, 373–375) laatimaa ja testaamaa ja Peltierin ja kollegoiden (2005, 253) kriteerimuotoon sanallistamaa, Mezirowin ajatteluun perustuvaa neliportaista reflektion luokittelua. Kriteeristöissä reflektiota tarkastellaan jatkumolla ei-reflektiivisestä toiminnasta reflektiiviseen toimintaan. Peltierin ja kollegoiden (2005) laatimaa luokittelua käytetään tässä tutkimuksessa Mezirowin reflektiokäsityksen analyysityökaluna, mihin tehtävään se on todettu toimivaksi aiemman tutkimuksen perusteella (ks. Lundgren & Poell 2016). Luokittelu pohjautuu Mezirowin transformatiivisen oppimisen teoriaan, jota olemme kuvanneet pääpiirteissään jo aiemmin. Lisäksi hyödynämme Korthagenin sipulimallin kerroksia reflektion sisältöjen tutkimiseen.

Tutkimuksen toteuttaminen

Käytimme artikkelikatsauksemme lähtökohtana Metsäpellon ym. (2021b) artikkelia *A multidimensional adapted process model of teaching*, jossa MAP-malli esitellään ensimmäisen kerran. Artikkelissä sisältää kirjoittajien keskeisinä pitämiä lähdeviitteitä opettajan osaamisalueista. Koska halusimme ottaa kantaa MAP-malliin, käytimme näitä mallin kehityksen kannalta keskeisiä lähteitä sen sijaan, että olisimme tehneet opettajan osaamisalueista oman haun. Aluksi valikoimme lähteistä kaikki kansainväliset tieteelliset artikkelijulkaisut. Näitä oli yhteensä 124. Näistä artikkeleista valitsimme ne, joissa esiintyi sana reflektio (reflection) tai sanan muunnos (reflect*). Näitä artikkeleita löytyi 109. Tämän jälkeen tarkastelimme artikkeleiden sisältöjä ja hylkäsimme artikkelit, joissa ei hakusanoista huolimatta tarkasteltu reflektiota tai joissa tarkasteltiin reflektiota, mutta sitä ei kytketty yhteenkään opettajan osaamisalueeseen. Jäljelle jääneet sekä reflektiota että opettajan osaamisalueita käsittelevät artikkelit koodasimme sen mukaan, mitä osaamisaluetta tai -alueita ne koskivat. Näitä artikkeleita oli kaiken kaikkiaan 17. Tätä seurasi syvällisempi koodausvaihe, jossa tarkastelimme artikkeleissa esiintyviä reflektion kuvauksia ja analysoimme, mitä Mezirowin (1981, 1991) ajatteluun perustuvan Peltierin ja kollegoiden (2005) reflektioluokittelun (taulukko 2) ja Korthagenin (2017) reflektion sipulimallin (taulukko 3) tasoja niiden reflektiota käsittelevät kohdat sisälsivät.

P1	P2	P3	P4
Rutiininomainen toiminta Oppiminen on pinnallista ja näyttäytyy vähäisenä ajatteluna ja sitoutumisena. Tehtäviä käsitellään toisistaan irrallisina, ja niiden tekemisessä korostuu muistaminen.	Ymmärtäminen Oppiminen keskittyy ymmärtämiseen, eikä kytkeydy henkilökohtaisiin kokemuksiin tai muihin opintoihin. Oppimisen päämääränä on luetun ymmärtäminen, eikä se siksi haasta opiskelijan aiempia käsityksiä.	Reflektio Oppiminen kytkeytyy henkilökohtaisiin kokemuksiin ja oppijan aiempaan tietoon. Reflektioon kuuluu aiempien oletusten haastaminen, vaihtoehtojen etsiminen ja kehittämiskohtien tunnistaminen. Oppiminen on syväsuuntautunutta ja näyttäytyy aktiivisena ja tietoisena sitoutumisena.	Intensiivinen reflektio Intensiivinen reflektio on korkeimman tason reflektiota. Siinä oppijat tulevat tietoisiksi siitä, miksi he ajattelevat, kokevat tai toimivat kuten tekevät, ja he voivat muuttaa vakiintuneita uskomuksiaan ja ajattelutapojaan.

Taulukko 2. Reflektioluokat Kemberin ym. (2008) ja Peltierin ym. (2005) mukaan.

K1 (sipulin uloin kerros)	K2	K3	K4	K5	K6 (sipulin sisin kerros)
Ympäristö Mitä kohtaan? Millaisten asioiden kanssa olen tekemisissä?	Käyttäytyminen Miten toimin?	Taidot Missä olen hyvä?	Uskomukset Mitä uskomuksia minulla on tilanteeseen liittyen?	Identiteetti Kuka minä olen?	Missio Mikä inspiroi minua? Mitä tavoitelen?

Taulukko 3. Reflektion sisältö Korthagenin (2017) sipulimallin mukaan.

Reflektio opettajan osaamista käsittelevässä kirjallisuudessa

Lukemiemme artikkeleiden reflektiokuvaukset erosivat toisistaan huomattavasti. Kaikissa tapauksissa emme pystyneet luokittelemaan reflektiomainintoja laatimamme analyysikehikon mukaan, koska reflektion määritelmä jäi niissä epäselväksi. Tapauksissa, joissa analyysikehikon käyttäminen oli mahdollista, havaitsimme, että reflektio on korkeimmillaan suurimmaksi osaksi toiseksi ylimmän reflektioluokan mukaista (ks. taulukko 2, P3) ja se näyttäytyy esimerkiksi teoreettisen ja käytännöllisen tiedon yhdistämisenä ja soveltamisena opettajan työn arjessa (Peltier ym. 2005). Reflektiota käsittelevät artikkelit ja niiden määrät pääosa-alueittain ja artikkeleissa kuvatun reflektion syvyys ja sisältö kuvataan taulukossa 4.

Pääosaamisalue	Artikkelit	n	Peltier (reflek- tion tasot)	Korthagen (ref- lektion sisältö)
Opetuksen ja oppi- misen tietoperusta	Baumert ym. (2010)	6	P2, P3	K1, K3
	Bennet & Bennet (2008)		P3	ei voi luokitella
	Cochran-Smith & Lytle (1999)		P3, P4	K1
	Gess-Newsome ym. (2019)		P1, P3	K3
	Sternberg & Horvath (1995)		P3	ei voi luokitella
	Van Driel ym. (1998)		P3	K1
Kognitiiviset tai- dot	Stahnke ym. (2016)	1	P3	K1, K2
Sosiaaliset taidot	Stoll ym. (2006)	2	P4	K1, K2, K3
	Tynjälä ym. (2016)		P3	ei voi luokitella
Persoonalliset orientaatiot	Beauchamp & Thomas (2009)	6	P3, P4	K5, K6
	Beijaard ym. (2004)		P3	K5, K6
	Klassen ym. (2018)		ei voi määritel- lä	K1
	Morris ym. (2017)		P3	K1, K2, K3, K4
	Schleicher (2011)		P3	ei voi luokitella
	Tschannen-Moran ym. (1998)		P3	K1, K3
Ammatillinen hyvinvointi	Beltman ym. 2011	2	P3	K2, K4
	Mansfield ym. 2016		P3	K2, K3

*Taulukko 4. Reflektiota käsittelevät artikkelit ja niiden määrät pääosa-alueittain ja artikke-
leissa kuvatus reflektion syvyys ja sisältö.*

Taulukon 4 perusteella voidaan todeta, että joissain pääosa-alueissa artikkelit eivät juuri-kaan huomioineet reflektiota. Kahdessa osa-alueessa, opetuksen ja oppimisen tietoperustassa ja persoonallisissa orientaatioissa, reflektio sen sijaan esiintyi suuremmassa määrässä artikkeleita. Artikkeleissa reflektio ymmärrettiin pääsääntöisesti toimintana, jossa pohditaan omia kokemuksia ja tarkastellaan niitä eri näkökulmista (P3). Sen sijaan kriittinen, perspektiivin muutoksen mahdollistava reflektio, jossa kohteena ovat oman toiminnan ja ajattelun syyt (P4), oli hyvin niukasti edustettuna. Reflektion useammin huomioivissa osa-alueissa reflektiota oli käsitelty monipuolisesti ja huomioitu myös kriittinen reflektio, varmasti osittain artikkelien suuremman määrän vuoksi.

Kun tarkastellaan artikkeleita Korthagenin reflektion sipulimallin näkökulmasta, havaitaan, että MAP- mallin osa-alue vaikuttaa reflektion sisältöön, eri osa-alueita reflektoidaan siis eri näkökulmista. Mallin kolme ensimmäistä pääosa-aluetta (taulukko 4) kuvaavat opettajan tietoja ja taitoja. Näitä käsittelevissä artikkeleissa reflektio keskittyy sipulin pintakerrokseen (K1–K3). Henkilökohtaisemmissa osa-alueissa, erityisesti persoonallisissa orientaatioissa, tunkeudutaan näiden lisäksi syvemmälle sipulin ytimeen (K4–K6). Käytännön taitojen reflektion jääminen pinnallisemmalle reflektion tasolle on ymmärrettävää, mutta ei toivottavaa. Korthagen (2017) korostaa, että sipulin eri kerrosten tulisi olla linjassa keskenään, eli käytännön toiminnan tulisi kytkeytyä opettajan identiteettiin ja arvoihin. Niinpä käytännön taitoja tulisi reflektoida myös sipulin sisäkerrosten näkökulmista.

Miten reflektio näyttäytyy opettajan osaamisen eri osa-alueiden kohdalla

Analyysimme mukaan reflektion syvyys ja sisältö sekä reflektion määrä vaihtelevat MAP-mallin pääosa-alueiden mukaan. Tämän vuoksi ei ole mahdollista löytää yhtä yleistä reflektiokäsitystä, joka kuvaisi reflektiota kaikissa opettajan osaamisen osa-alueissa. Analyysimme perusteella reflektiolla on MAP-mallin eri osaamisalueissa erityisesti välineellinen arvo, sillä artikkeleissa reflektio liittyy opettajan osaamiseen tilannesidonnaisten taitojen (havaitseminen, tulkinta, päätöksenteko) ja ammatillisten käytäntöjen kautta (ks. Kuvio 1). Tilannekohtaiset taidot kuvataan välineenä, jonka kautta opettaja saa osaamisensa käyttöön tilanteissa, joissa opettajan tulee havaita olennaisia luokkahuonetapahtumia (ammatillinen näkö), tulkita niitä ja tehdä päätöksiä tulkintojen pohjalta (Santagata & Yeh 2016; ks. myös Sherin & van Es 2009). Reflektio näyttäytyy keskeisenä osaamisen soveltamisessa silloin, kun opettaja käyttää sisältötietoa, pedagogista tietoa sekä pedagogista sisältötietoa (Bau-mert ym. 2010; Gess-Newsome ym. 2019; Sternberg & Horvath 1995; Van Driel ym. 1998) sekä käytännöllistä ja kontekstuaalista tietoa (Bennet & Bennet 2008; Cochran-Smith & Lytle 1999). Reflektio on tarpeen kognitiivisten taitojen ja sosiaalisten taitojen soveltamisessa (Jennings & Greenberg 2009; Klassen ym. 2018; Tynjälä ym. 2016). Lisäksi reflektio on mukana opettajan persoonallisten orientaatioiden, kuten minäpystyvyyden ja opettaja-identiteetin, kehittämisessä (Beauchamp & Thomas 2009; Beijaard ym. 2004; Morris ym. 2017; Schleicher 2011; Sutton & Wheatley 2003; Tschannen-Moran ym. 1998). Reflektio-taidot ovat tärkeitä myös opettajan ammatillisen hyvinvoinnin ylläpitämisessä (Beltman ym. 2011; Mansfield ym. 2016). Artikkeleissa opettajan osaamisen, tilannekohtaisten taitojen ja ammatillisten käytäntöjen kehittyminen kuvataan vastavuoroisena prosessina. Havaitseminen, tulkinta ja päätöksenteko edellyttävät riittävää osaamisperustaa. Esimerkiksi ilman riittävää sisältötietoa ja pedagogista tietoa opettajan on vaikeaa ymmärtää oppilaidensa ajattelua. Mitä enemmän opettaja saa kokemusta ammatillisista käytännöistä, sitä enemmän hän saa mahdollisuuksia reflektoida kokemuksiaan ja kehittää osaamisperustaan-

sa (Baumert ym. 2010). Tilannekohtaiset taidot kehittyvät työvuosien edetessä siten, että kokeneemmilla opettajilla opetuksen havaitseminen, tulkinta ja näiden pohjalta päätöksen-teko tapahtuu noviisiopettajia nopeammin (Santagata & Yeh 2016; ks. myös Sherin & van Es 2009). Stoll kollegoineen (2006) korostaa opettajan oppimisen tapahtuvan osana laajempaa ammatillista yhteisöä, jossa opettaja saa mahdollisuuden kehittää osaamistaan yhteisten reflektiivisten keskustelujen kautta. Yhteisöllisellä reflektiolla on näin merkitystä opettajan tilannekohtaisen opetusta koskevan reflektion kannalta. Näin ollen voidaan ajatella, että välineellisen merkityksen lisäksi reflektio kehittyy myös itsenäisenä taitona opettajan työkokemuksen mukaan.

Artikkeleiden perusteella MAP-mallin teoreettinen tausta kiinnittyy sosiokulttuuriseen ja tilannesidonnaiseen oppimiseen, jossa osaamisalueet, tilannekohtaiset taidot ja ammatilliset käytännöt kehittyvät dynaamisena jatkumona. Opettaja toimii aina tietyssä yhteisössä, joka luo raamit opettajan osaamiselle ja sen kehitysmahdollisuuksille (ks. Borko 2004). Opettajan reflektio linkittyy näin ollen sekä yhteisöllisiin että kontekstuaalisiin tekijöihin (Stoll ym. 2006). Erilaiset käytännön tilanteet vaativat opettajalta erilaista osaamista. Esimerkiksi opettajan tunnetaidot voivat riittää sellaisenaan yhteistyöhön toisten opettajien kanssa, mutta oppilaiden tunne-elämän ohjaaminen edellyttääkin lisäkouluttautumista. Samoin uuteen työyhteisöön siirtyminen voi haastaa opettajaa kehittämään tunnetaitojaan, jos yhteisön tunneilmapiiri muuttuu tai uusilla oppilailla ilmenee ongelmia tunnetaitojen alueella (Jennings & Greenberg 2009). Reflektio liittyy lisäksi laajempiin kulttuuriin ja yhteiskunnallisiin tekijöihin, sillä eri aikoina arvostetaan erilaista osaamista, mikä heijastuu opettajan ammatillisen kehittymisen vaatimuksiin (Beijaard ym. 2004). Esimerkiksi tällä hetkellä pinnalla on opettajan digipedagoginen osaaminen (Beardsley ym. 2021).

Joissakin artikkeleissa opettajan osaamisen dynaamisuus viedään MAP-mallia pidemmälle. Esimerkiksi Bruckmaierin ja kollegoiden (2016) ja Santagatan ja Yeh'n (2016) tutkimuksen pohjalta rakentuu kuva opettajan osaamisesta, jossa osaamisalueet, tilannesidonnaiset taidot ja luokahuoneen käytännöt vuorovaikuttavat toistensa kanssa osin päällekkäin. Tämä korostaa opettajan osaamisen ja käytännön vastavuoroisuutta (ks. myös Depaepe ym. 2013). Myös Tynjälän ja kollegoiden (2016) mukaan opettajan reflektiossa yhdistyvät formaali, käytännöllinen ja itsesäätelytieto, sosiokulttuurinen tieto sekä emotiota koskeva tieto. Ajattelutapa muistuttaa Schönin (1983) näkemystä, jossa ajattelu ja toiminta ymmärretään toisiinsa kietoutuneina prosesseina. Itse MAP-mallissa tätä reflektion ja toiminnan yhteenkietoutuvuutta ei ole kuvattu eksplisiittisesti, sillä reflektio näyttäytyy varsin kapea-alaisesti osana opettajan osaamista.

Reflektio itsenäisenä osaamisalueena

Artikkelien reflektiokuvauksista ei ole mahdollista rakentaa yhtenäistä reflektiokäsitystä, joka näyttäytyisi samanlaisena kaikissa opettajan osaamisalueissa. Mielestämme tulos heijastelee vallitsevaa tilannetta, jossa reflektion merkitys on tutkimuskirjallisuudessa monitulkintainen. Tutkijat ovat saaneet paljon vaikutteita toisiltaan ja osin jatkaneet toistensa ajatuksia (Dewey 1933; Kolb 1984; Korthagen 2017; Mezirow 1981; Schön 1983). Silti jokainen teoreetikko tarkastelee reflektiota rajatusta näkökulmasta. Kirjallisuuden perusteella näyttääkin, että tutkijat eivät ole edes pyrkineet määrittelemään reflektion käsitettä tyhjentävästi vaan pikemmin lisäämään ymmärrystä tutkimalla reflektiota erilaisissa konteksteissa. Uusi tutkimus voisi hyödyntää laajemmin näitä erilaisia näkökulmia reflektion käsitteellisessä tutkimuksessa, kuten olemme tehneet tässä artikkelissa yhdistämällä Mezi-

rowin ja Korthagenin teoreettisia ajatuksia reflektion ja opettajan osaamisen välisten yhteyksien tutkimiseen.

Reflektion käsitteen monitulkintaisuus näkyi tämän tutkimuksen analyysissä siten, että osassa artikkeleista reflektio nähtiin osana toimintaan liittyvää tulkintaa ja päätöksentekoa, joissakin artikkeleissa puolestaan vahvemmin integroituneena sekä opettajan osaamiseen että varsinaiseen toimintaan. Kirjallisuuden pohjalta oli mahdollista hahmottaa reflektiota myös omana itsenäisenä, kehittyvänä taitona. Monitulkintaisuus näkyi myös vaikeutena määritellä reflektion syvyyttä joissakin artikkeleissa. Tutkimuskirjallisuudesta vallitseva yhtenäisen reflektion käsitteen puute johtuneekin todennäköisesti osittain siitä, että reflektion suhde toimintaan ja osaamiseen sekä reflektion hierarkkisuus ymmärretään eri tavoin tutkijasta ja kontekstista riippuen.

Toisaalta saamiemme tulosten mukaan reflektio kytkeytyy kaikkiin opettajan osaamisen pääosa-alueisiin ja mielestämme se tulisi sen vuoksi huomioida MAP-mallissa paremmin. Nykyinen kognitiivisten taitojen osa-alueeseen kuuluva ”kriittinen ajattelu ja ongelmanratkaisu”, jonka kuvauksessa reflektio-sana mainitaan eksplisiittisesti, ei kuvaa reflektiota tarpeeksi laajasti. Opettajan osaamiseen sisältyy niin ympäristön, toiminnan kuin oman identiteetin reflektiota. Opettajan työ sisältää jatkuvaa vuorovaikutusta, jossa opettaja soveltaa osaamistaan ja kehittää itseään opettajana. Niinpä opettajan osaamisen malli sisältää implisiittisesti kaikkien Korthagenin (2017) sipulimallin kerrosten reflektiota. Korthagen korostaakin, että tukeakseen tehokkaasti opettajan kehittymistä syvällisen reflektion tulee läpäistä kaikki sipulin kerrokset (Korthagen 2017, 395). Voidaan todeta, että MAP-malli on linjassa Korthagenin reflektiomallin kanssa.

Ehdotamme, että reflektio esitettäisiin mallissa itsenäisenä, joskin kontekstisidonnaisena, metataitona. Tämä säilyttäisi reflektion välineellisen merkityksen mutta korostaisi samalla reflektiota itsenäisenä osaamisen alueena ja oppimisen tavoitteena. Samalla se palvelisi suomalaisen opettajankoulutuksen hahmottamista jatkuvana reflektiivisen ajattelun kehittämisenä (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Niin Korthagenin kuin Mezirowinkin käsitys reflektiosta tukee tätä näkökulmaa. Mezirow kuvaa reflektiota prosessina, joka ei kulje taaksepäin (1981, 8–9). Ihmisen tultua tietoiseksi uusista näkökulmista hän ei voi palata aiempaan kapeampaan ymmärrykseensä. Näkökulman laajenemiseen johtavaan *kriittiseen reflektioon* Mezirow viittaa taitona, joka tulee iän myötä mahdolliseksi ja jota aikuinen voi tietoisesti harjoittaa. Korthagen (2017, 395–398) puhuu *ydinreflektiosta*, jolla hän tarkoittaa reflektiota, joka ulottuu käytännön tasolta opettajuuden ytimeen (ks. taulukko 3) ja jonka päämääränä on opettajuuden eri kerrosten koherenssi. Korthagen kuvaa reflektiota kehittyvänä taitona, jota voidaan tukea, mutta joka vaatii ydinreflektion idean sisäistämistä. Yleisiin reflektioteorioihin sisältyy ajatus, jonka mukaan jokaisella ihmisellä on ajattelun taito ja sen myötä mahdollisuus harjoitella reflektiota. Tekemämme analyysin sekä oman kokemuksemme pohjalta esitämme, että reflektiolla on erilainen merkitys opettajankoulutuksen eri vaiheissa. Opintojen alussa reflektio auttaa opiskelijaa rakentamaan tietoperustaansa, ja opintojen aikana osaamisen kehittyessä reflektion merkitys on ennen kaikkea osaamisen hyödyntämisessä. Valmistuneilla opettajilla reflektio auttaa edelleen kehittämään omaa ammatillista käytäntöä.

Tulosten merkitys opettajankoulutukselle ja MAP-mallille

Tulosten ja käyttämämme reflektiomallien perusteella pidämme tärkeänä, että opettajan reflektiotaitojen kehittäminen on osa opettajan osaamisen kehittymistä koko työuran ajan

(ks. myös Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022). Reflektiotaito ei ole synnynnäinen kyky, vaan sitä täytyy harjoitella (Chan & Lee 2021) ja ohjata (Gelfuso & Dennis 2014). Opettajankoulutuksessa opiskelijoille tuleekin tarjota käytännön harjoituksia reflektioon liittyen ja sitä kautta mahdollisuuksia tavoittaa syvälinen, henkilökohtainen ja merkityksellinen oppimisen taso (Korthagen 2017; Peltier ym. 2005). Aloittelevia opiskelijoita voidaan auttaa syventämään teoreettista osaamistaan ohjaamalla heitä tietoisesti laajentamaan teoreettista tietoa henkilökohtaisilla merkityksillä ja käytännön esimerkeillä. Opiskelijoille tulee tarjota mahdollisuuksia tulla tietoiseksi oppimiseen ja opettajuuteen liittyvistä uskomuksistaan ja kyseenalaistaa niitä.

Opinnoissaan edenneitä opiskelijoita voi tukea laaja-alaisen osaamisen ja tilannekohtaisten taitojen kehittämisessä monipuolisten ja autenttisten käytännön kokemusten kautta (Grossman ym. 2009). Tässä voidaan hyödyntää esimerkiksi videon tarjoamia mahdollisuuksia opetustilanteiden analysoimiseksi (Farrell ym. 2022; Körkkö ym. 2019). Ohjauksella on suuri merkitys reflektiotaitojen kehittämisessä. Ohjaajien tulee tukea erityisesti opiskelijoiden opetuskäytännön ja teorian välisten yhteyksien havaitsemista, perusteltujen tulkintojen tekemistä sekä kriittistä asennetta omaa työtä kohtaan. Huomiota tulee siksikin kiinnittää myös ohjaajien reflektio-osaamiseen. (Körkkö ym. 2019.) Valmistuneet opettajat tarvitsevat tukea, jotta he pystyvät päivittämään osaamistaan.

Reflektion emansipatorisen potentiaalin lunastamiseksi pidämme tärkeänä, että opiskelijoita kannustetaan suhtautumaan kriittisesti omien uskomusten ja oman toiminnan lisäksi myös opettajankoulutukseen, sen rakenteisiin sekä koulutuksessa tarjottavaan tietoon. Rohkaisemme opettajankouluttajia toimimaan esimerkkinä oman toiminnan ja uskomusten kriittisessä tarkastelussa, mikä tarkoittaa myös koulutuksen kriittistä tarkastelua. Koska opettajankoulutus kouluttaa opettajaopiskelijoita ennalta-arvaamattomaan ja muutoksessa olevaan tulevaisuuteen, nämä joutuvat todennäköisesti uransa aikana kyseenalaistamaan koulutuksessa omaksuttuja asenteita, tietoja ja käsityksiä. Lisäksi kriittisesti reflektoivat opiskelijat voivat toimia opettajankoulutuksen kehityksen moottorina (ks. Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022).

Reflektion kuvaaminen MAP-mallissa omana osaamisalueenaan saa tukea myös muusta reflektiokirjallisuudesta. Muun muassa Collin ja Karsenti (2011, 571) määrittelevät reflektion muita opettajan taitoja perustavanlaatuisemmaksi metataidoksi, jota tarvitaan opettajan työssä vaadittavien taitojen kehittämiseen. Heidän mukaansa reflektio vaatii erityistä huomiota opettajankoulutuksessa. On todennäköistä, että suomalaisen opettajankoulutuksen oppimistavoitteita tullaan ainakin jossain määrin suunnittelemaan ja arvioimaan MAP-mallin näkökulmasta, ja näin on jo tehtykin (ks. Metsäpelto ym., 2021a). Tällöin on keskeistä, että reflektio kuvataan mallissa selkeästi. Chan ja Lee (2021) puolestaan esittelevät reflektio-osaamisen käsitteellistykseen (reflection literacy), jonka yhtenä osa-alueena ovat reflektiotiedot ja -taidot. Näihin kuuluvat ymmärrys siitä, mitä reflektio on ja mihin sitä tarvitaan, sekä kyvyt ja strategiat osallistua reflektioon (Chan & Lee 2021, 14). Kuvaus voisi toimia pohjana reflektiotaitojen käsitteellistämiseksi omana osaamisalueenaan. Korostamme, että reflektiokyvyn kuvaaminen omana osaamisalueenaan on kompromissi, sillä se on yhteydessä kaikkiin muihin osaamisalueisiin, tilannekohtaisiin taitoihin ja ammatillisiin käytäntöihin ja tukee opettajan osaamista kaikissa niissä. Oleellista on, että reflektio huomioidaan mallissa nykyistä konkreettisemmin.

Tutkimuksellamme on joitakin rajoituksia. Valitsimme artikkelit katsaukseen mukaan sillä perusteella, että ne ovat mukana Metsäpellon ym. MAP-mallia käsittelevässä artikkelissa, mutta eri tavalla valittu aineisto olisi voinut tuottaa erilaisia tuloksia. Mikäli tutkimuksen tavoitteena olisi ollut tarkastella reflektion roolia opettajankoulutuksessa yleisesti

eikä vain MAP-mallia koskien, olisi artikkeleita tullut etsiä laajemmalla haulla. Valittujen artikkeleiden pohjalta ei voitu konstruoida yhtenäistä käsitystä reflektiosta, reflektiota ”kaikkien taitojen äitinä”. Yhden yhtenäisen reflektiokäsityksen koostaminen olisi vaatinut sellaisen aineiston, jonka sisältämien artikkeleiden pohjalta reflektiota olisi voitu hahmottaa selvemmin ”kaikkien taitojen äitinä”.

Tulosten luotettavuutta edistää se, että artikkelin analyysi ja tulkintojen teko tapahtuivat kahden tutkijan tiiviinä yhteistyönä. Artikkeleiden kytkeminen opettajan osaamisalueisiin vaati kuitenkin tulkintaa ja vaikka keskustelimme artikkelien luokitteluista perusteellisesti, joidenkin kohdalla olisimme voineet päätyä myös toisenlaiseen lopputulokseen. Yksittäisillä tulkinnoilla ei lopulta ollut merkitystä analyysin päätuloksiin eli reflektion sisällyttymiseen eri osaamisalueisiin, intensiivisen reflektion puuttumiseen sekä reflektion eri sisältöjen laajaan esiintymiseen (ks. taulukko 4).

Johtopäätökset

Tässä artikkelissa olemme hahmotelleet reflektiota tilannekohtaisena taitona, jonka soveltaminen on riippuvaista ammatillisten käytäntöjen vaatimuksista. Reflektio on mukana kaikkien opettajan osaamisalueiden soveltamisessa. Samanaikaisesti reflektiota voidaan ajatella itsenäisenä taitona, jonka tukemista tulee edistää.

MAP-mallia on käytetty opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen kehittämisessä. Kehitystyön periaatteena on ollut, että valintakokeessa ei arvioida sellaisia taitoja, jotka koulutus itsessään tarjoaa. Jatkossa olisikin syytä huomioida reflektion merkitys opiskelijavalinnoissa. Tutkimuksen perusteella tiedetään, että reflektiota voi oppia ja opettaa, ja että reflektio ei ole vain yksilön ominaisuus, vaan siihen vaikuttaa yhteisö ja saatavilla oleva tuki (Korthagen 2017, 397; Korthagen & Vasalos 2005; Stoll ym. 2006, 226, 239). Näin ollen voidaan ajatella, että reflektio on koulutuksen aikana opittava taito, jota voidaan tukea pedagogisilla ratkaisulla, eikä sitä ole syytä arvioida pääsykokeessa. Toisaalta on kuviteltavissa, että jokin reflektiivisyyden lähtötaso on opiskelijoilla tarpeen, jotta oppiminen ja yhteisöllinen reflektio mahdollistuvat. Reflektiotaitojen merkityksestä opettajaopinnoissa menestymisessä tarvitaankin lisää tutkimusta. Lisäksi on perusteltua tutkia, minkälaista reflektiivisyyttä valintakoe tällä hetkellä vaatii, esimerkiksi implisiittisesti arviointikriteerien kautta. Tässäkin on kuviteltavissa kaksi vastakkaista mahdollisuutta. Voi olla, että valintakoe ei nykyisellään palkitse reflektiivisyydestä missään määrin, tai vaihtoehtoisesti reflektointitaidoiltaan kyvykäs opiskelija saattaa saada taitonsa vuoksi korkeampia pistemääriä useilta eri osa-alueilta. Joka tapauksessa reflektiotaidon painoarvon tulisi olla tietoinen ja harkittu valinta.

Kirjallisuuskatsauksen opettajan osaamista kuvaavista artikkeleista vain muutamassa oli huomioitu kriittinen reflektio, mikä tukee alkuperäistä ajatustamme reflektion ymmärryksen kapea-alaisuudesta opettajankoulutuksessa. Erityisesti reflektion emansipatorinen potentiaali on jätetty huomiotta. Reflektio nähdään ammatillisen kehittymisen välineenä, mutta sitä pysähdytään harvoin pohtimaan tarkemmin. Tämä on osittain ristiriidassa suomalaisen ja kansainvälisen opettajankoulutuksen linjausten kanssa, kun tavoitteena on kehittää omaa työtään tutkivia ja koulutuksen kehittämisessä aktiivisesti mukana olevia reflektiivisiä praktikkoja (Husu & Toom 2016; Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022; Ottesen 2007). Toivomme, että tämä artikkeli osaltaan vaikuttaa siihen, että reflektion yhteys opettajan osaamiseen ymmärretään paremmin ja että opettajankoulutuksessa opiskelijoiden reflektiota tuetaan opettamalla reflektiota omana taitonaan, esimerkiksi hyödyntämällä tässä

tutkimuksessa käytettyjä Peltierin ja kollegoiden (2005) ja Korthagenin (2017) reflektio-luokituksia.

Kirjallisuus

- Baumert, Jürgen, Kunter, Mareike, Blum, Werner, Brunner, Martin, Voss, Tamar, Jordan, Alexander, Klusmann, Uta, Krauss, Stefan & Tsai, Yli-Miau 2010. Teachers' Mathematical Knowledge, Cognitive Activation in the Classroom, and Student Progress. *American Educational Research Journal* 47 (1), 133–180. <https://doi.org/10.3102/0002831209345157>
- Bennet, David Hughes & Bennet, Alex 2008. Engaging tacit knowledge in support of organizational. *VINE* 38 (1), 72–94. <https://doi.org/10.1108/03055720810870905>
- Beardsley, Marc, Albó, Laia, Aragón, Pablo & Hernández-Leo, Davinia 2021. Emergency education effects on teacher abilities and motivation to use digital technologies. *British Journal of Educational Technology* 52 (4), 1455–1477. <https://doi.org/10.1111/bjet.13101>
- Beauchamp, Catherine 2014. Reflection in teacher education: issues emerging from a review of current literature. *Reflective Practice* 16 (1), 123–141. <https://doi.org/10.1080/14623943.2014.982525>
- Beauchamp, Catherine & Thomas, Lynn 2009. Understanding teacher identity: an overview of issues in the literature and implications for teacher education. *Cambridge Journal of Education* 39 (2), 175–189. <https://doi.org/10.1080/03057640902902252>
- Beijaard, Douwe, Meijer, Paulien C. & Verloop, Nico 2004. Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and Teacher Education* 20, 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>
- Beltman, Susan, Mansfield, Caroline & Price, Anne 2011. Thriving not just surviving: A review of research on teacher resilience. *Educational Research Review* 6 (3), 185–207. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2011.09.001>
- Blömeke, Sigrid, Gustafsson, Jan-Eric & Shavelson, Richard J. 2015. Beyond dichotomies: Competence viewed as a continuum. *Zeitschrift Für Psychologie* 223 (1), 3–13. <https://doi.org/10.1027/2151-2604/a000194>
- Blömeke, Sigrid, Kaiser, Gabriele, König, Johannes & Jentsch, Armin 2020. Profiles of mathematics teachers' competence and their relation to instructional quality. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 52 (2), 329–342. <https://doi.org/10.1007/s11858-020-01128-y>
- Borko, Hilda 2004. Professional development and teacher learning: Mapping the terrain. *Educational Researcher* 33 (8), 3–15. <https://doi.org/10.3102/0013189X033008003>
- Bruckmaier, Georg, Krauss, Stefan, Blum, Werner & Leiss, Dominik 2016. Measuring mathematics teachers' professional competence by using video clips (COACTIV video). *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 48, 111–124. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0772-1>
- Chan, Cecilia K. Y., & Lee, Katherine K. W. 2021. Reflection literacy: A multilevel perspective on the challenges of using reflections in higher education through a comprehensive literature review. *Educational Research Review* 32, 100376. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2020.100376>

- Cochran-Smith, Marilyn & Lytle, Susan 1999. Relationships of Knowledge and Practice: Teacher Learning in Communities. *Review of Research in Education* 24, 249–305. <https://doi.org/10.2307/1167272>
- Collin, Simon & Karsenti, Thierry 2011. The collective dimension of reflective practice: the how and why. *Reflective Practice* 12 (4), 569–581. <https://doi.org/10.1080/14623943.2011.59034>
- Depaepe, Fien, Verschaffel, Lieven & Kelchtermans, Geert 2013. Pedagogical content knowledge: A systematic review of the way in which the concept has pervaded mathematics educational research. *Teaching and Teacher Education* 34, 12–25. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.03.001>
- Dewey, John 1933. *How we think: A restatement of the relation of reflective thinking to the educative process*. Boston: DC Heath and Company.
- Farrell, Meg, Martin, Monika, Renk, Alexander, Rieß, Werner, Könings, Karen D., van Merriënboer, Jeroen J. G. & Seidel, Tina 2022. An Epistemic Network Approach to Teacher Students' Professional Vision in Tutoring Video Analysis. *Frontiers in Education* 7. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.805422>
- Gelfuso, Andrea & Dennis, Danielle 2014. Getting reflection of the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching & Teacher Education* 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gess-Newsome, Julie, Taylor, Joseph A., Carlson, Janet, Gardner, April L., Wilson, Christopher D. & Stuhlsatz, Molly A. M. 2019. Teacher pedagogical content knowledge, practice, and student achievement. *International Journal of Science Education* 41 (7), 944–963. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1265158>
- Grossman, Pam, Compton, Christa, Igra, Danielle, Ronfeldt, Matthew, Shahan, Emily, Williamson Peter W., van Driel, Jan H., Verloop, Nico & de Vos, Wobbe 2009. Teaching Practice: A Cross-Professional Perspective. *Developing Science Teachers' Pedagogical Content Knowledge. Journal of Research in Science Teaching* 35 (6), 673–695. <https://doi.org/10.1177/016146810911100905>
- Habermas, Jürgen 1976. Tieto ja intressi. Teoksessa Tuomela, Raimo & Patoluoto, Ilkka (toim.), *Yhteiskuntatieteiden filosofiset perusteet osa I*. Suomentanut Paavo Löppönen Helsinki: Gaudeamus, 123–141. Alkuperäisjulkaisu: Technik und Wissenschaft als "Ideologie" (1968), 146–168.
- Hargreaves, Andy 1995. Development and desire: A post-modern perspective. Teoksessa Guskey, Thomas R. & Huberman, Michael (toim.), *Professional development in education: New paradigms and perspectives*. New York: Teachers College Press, 9–34.
- Husu, Jukka & Toom, Auli 2016. *Opettajat ja opettajankoulutus: Suuntia tulevaan: Selvitys ajankohtaisesta opettaja- ja opettajankoulutustutkimuksesta opettajankoulutuksen kehittämisohjelman laatimisen tueksi*. Opetus- ja kulttuuriministeriön julkaisuja 33. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Jennings, Patricia A. & Greenberg, Mark T. 2009. The Prosocial Classroom: Teacher Social and Emotional Competence in Relation to Student and Classroom Outcomes. *Review of Educational Research* 79 (1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Kelchtermans, Geert 2009. Who I am in how I teach is the message: self-understanding, vulnerability and reflection. *Teachers and Teaching: Theory and Practice* 15 (2), 257–272. <https://doi.org/10.1080/13540600902875332>
- Kember, David, McKay, Jan, Sinclair, Kit & Yuet Wong, Frances Kam 2008. A four-category scheme for coding and assessing the level of reflection in written work.

- Assessment & Evaluation in Higher Education* 33 (4), 369–379. <https://doi.org/10.1080/02602930701293355>
- Kember, David, Leung, Doris Y. P., Jones, Alice, Loke, Alice Yuen, McKay, Jan, Sinclair, Kit, Tse, Harrison, Webb, Celia, Yuet Wong, Frances Kam, Wong, Marian & Yeung, Ella 2000. Development of a Questionnaire to Measure the Level of Reflective Thinking. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 25 (4), 381–395. <https://doi.org/10.1080/713611442>
- Klassen Robert M., Durksen, Tracy L., Al Hashmi, Waleed, Kim Lisa E, Longden, Ken, Metsäpelto, Riitta-Leena, Poikkeus, Anna-Maija & Györi, Janos G. 2018. National context and teacher characteristics: Exploring the critical non-cognitive attributes of novice teachers in four countries. *Teaching and Teacher Education* 72, 64–74. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.03.001>
- Kolb, David A. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Korthagen, Fred A. J. 2004. In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching & Teacher Education* 20 (1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>
- Korthagen, Fred A. J. 2017. Inconvenient truths about teacher learning: Towards professional development 3.0. *Teachers & Teaching* 23 (4), 387–405. <https://doi.org/10.1080/13540602.2016.1211523>
- Korthagen, Fred A. J., & Vasalos, Angelo 2005. Levels in reflection: Core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers & Teaching* 11 (1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Körkkö, Minna 2020. *Beneath the Surface: Developing Video-Based Reflective Practice in the Primary School Teacher Education Programme*. Acta electronica Universitatis Lapponiensis 275. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-337-192-7>
- Körkkö, Minna, Kotilainen, Marja-Riitta, Toljamo, Sanna & Turunen, Tuija 2020. Developing teacher in-service education through a professional development plan: Modelling the process. *European Journal of Teacher Education* 45 (3), 320–337. <https://doi.org/10.1080/02619768.2020.1827393>
- Körkkö, Minna, Morales Rios, Sandra & Kyrö-Ämmälä, Outi 2019. Using a video app as a tool for reflective practice. *Educational Research* 61 (1), 22–37. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1562954>
- Lundgren, Henriette & Poell, Rob F. 2016. On Critical Reflection: A Review of Mezirow's Theory and Its Operationalization. *Human Resource Development Review* 15 (1), 3–28. <https://doi.org/10.1177/1534484315622735>
- Mansfield, Caroline. F., Beltman, Susan., Broadley, Tania, Weatherby-Fell, Noelene 2016. Building resilience in teacher education: An evidenced informed framework. *Teaching and Teacher Education* 54, 77–87. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.11.016>
- Metsäpelto, Riitta-Leena, Heikkilä, Mirva, Hangelin, Sanna, Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija, Poikeus, Anna-Maija, & Warinowski, Anu 2021a. Osaamistavoitteet luokanopettajakoulutuksen opetussuunnitelmissa: Näkökulmana Moniulotteinen opettajan osaamisen prosessimalli. *Kasvatus* 53 (2), 164–179. <https://doi.org/10.33348/kvt.111437>
- Metsäpelto, Riitta-Leena, Poikkeus, Anna-Maija, Heikkilä, Mirva, Husu, Jukka, Laine, Anu, Lappalainen, Kristiina, Lähteenmäki, Marko, Mikkilä-Erdmann, Mirjamaija & Warinowski, Anu 2021b. A Multidimensional Adapted Process Model of Teaching. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability* 34, 143–172. <https://doi.org/10.1007/s11092-021-09373-9>

- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack 1981. A Critical theory of adult learning and education. *Adult Education* 32 (1), 3–24. <https://doi.org/10.1177/074171368103200101>
- Mortari, Luigina 2012. Learning thoughtful reflection in teacher education. *Teachers and Teaching* 18 (5), 525–545. <https://doi.org/10.1080/13540602.2012.709729>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö 2022. Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma 2022–2026. Helsinki: Opetus- ja kulttuuriministeriö. <http://urn.fi/URN:NBN:fi-fe2022051234795>
- Ottesen, Eli 2007. Reflection in teacher education. *Reflective Practice* 8 (1), 31–46. <https://doi.org/10.1080/14623940601138899>
- Peltier, James W., Hay, Amanda & Drago, William 2005. The Reflective Learning Continuum: Reflecting on Reflection. *Journal of Marketing Education* 27 (3), 250–263. <https://doi.org/10.1177/0273475305279657>
- Santagata, Rossella & Yeh, Cathery 2016. The role of perception, interpretation, and decision making in the development of beginning teachers' competence. *ZDM: The International Journal on Mathematics Education* 48 (1), 153–165. <https://doi.org/10.1007/s11858-015-0737-9>
- Sherin, Miriam Gamoran & van Es, Elizabeth A. 2009. Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. *Journal of Teacher Education* 60 (1), 20–37. <https://doi.org/10.1177/0022487108328155>
- Schleicher, Andreas 2011. Lessons from the World on Effective Teaching and Learning Environments. *Journal of Teacher Education* 62 (2), 202–221. <https://doi.org/10.1177/0022487110386966>
- Schön, Donald A. 1983. *The reflective practitioner: How professionals think in action*. London: Temple Smith.
- Stahnke, Rebekka, Schueler, Sven & Roesken-Winter, Bettina 2016. Teachers' perception, interpretation, and decision-making: a systematic review of empirical mathematics education research. *ZDM Mathematics Education* 48, 1–27. <https://doi.org/10.1007/s11858-016-0775-y>
- Sternberg, Robert J. & Horvath, Joseph A. 1995. A Prototype View of Expert Teaching. *Educational Researcher* 24 (6), 9–17. <https://doi.org/10.3102/0013189X024006009>
- Stenberg, Katariina, Rajala, Antti & Hilppo, Jaakko 2016. Fostering theory–practice reflection in teaching practicums. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education* 44 (5), 470–485. <https://doi.org/10.1080/1359866X.2015.1136406>
- Stoll, Louise, Bolam, Ray, McMahon, Agnes, Wallace, Mike & Thomas, Sally 2006. Professional Learning Communities: A Review of the Literature. *Journal of Educational Change* 7 (4), 221–258. <https://doi.org/10.1007/s10833-006-0001-8>
- Sutton, Rosemary E. & Wheatley, Karl F. 2003. Teachers' Emotions and Teaching: A Review of the Literature and Directions for Future Research. *Educational Psychology Review* 15 (4), 327–358. <https://doi.org/10.1023/A:1026131715856>
- Toom, Auli, Husu, Jukka & Patrikainen, Sanna 2015. Student teachers' patterns of reflection in the context of teaching practice. *European Journal of Teacher Education* 38 (3), 320–340. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2010.01432.x>
- Tschannen-Moran, Megan, Woolfolk Hoy, Anita & Hoy, Wayne K. 1998. Teacher Efficacy: Its Meaning and Measure. *Review of Educational Research* 68 (2), 202–248. <https://doi.org/10.3102/00346543068002202>
- Tynjälä, Päivi, Virtanen, Anne, Klemola, Ulla, Kostiainen, Emma & Rasku-Puttonen, Helena 2016. Developing social competence and other generic skills in teacher educa-

- tion: applying the model of integrative pedagogy. *European Journal of Teacher Education* 39 (3), 368–387. <https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Van Manen, Max 1977. Linking ways of knowing with ways of being practical. *Curriculum Inquiry* 6 (3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Warinowski, Anu, Metsäpelto, Riitta-Leena, Heikkilä, Mirva, & Mikkilä-Erdmann, Mirja-maija 2021. Korona opettajan osaamisen haastajana. *Kasvatus & Aika* 15 (2), 73–78. <https://doi.org/10.33350/ka.107351>
- Zeichner, Kenneth. M. & Liston, Daniel. P. 1987. Teaching student teachers to reflect. *Harvard Educational Review* 57 (1), 23–48. <https://doi.org/10.17763/haer.57.1.j18v7162275t1w3w>

KT Minna Körkkö työskentelee tutkijatohtorina Oulun yliopiston kasvatustieteiden ja psykologian tiedekunnassa.

FT Laura Ketonen työskentelee yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksella ja tutkijana Koulutuksen tutkimuslaitoksessa.