



# **Oppimisen reflektointi kahden eri maan opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjakoosteissa**

Helsingin yliopisto  
Kasvatustieteiden maisteriohjelma  
Kasvatuspsykologia  
Maisterintutkielma 30 op  
Kasvatustiede  
Toukokuu 2025  
Joonas Vuorinen

Ohjaaja: Markus Talvio

## Tiivistelmä

**Tiedekunta:** Kasvatustieteellinen tiedekunta

**Koulutusohjelma:** Kasvatustieteiden maisteriohjelma

**Opintosuunta:** Kasvatuspsykologia

**Tekijä:** Joonas Vuorinen

**Työn nimi:** Oppimisen reflektointi kahden eri maan opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjakoosteissa

**Työn laji:** Maisterintutkielma

**Kuukausi ja vuosi:** Toukokuu 2025

**Sivumäärä:** 80

**Avainsanat:** reflektio, opettajankoulutus, prosessoinnin tasot, sosioemotionaalinen oppiminen

**Ohjaaja:** Markus Talvio

**Säilytyspaikka:** Helsingin yliopiston kirjasto – Helda / E-thesis (opinnäytteet)

### Tiivistelmä:

*Tavoitteet.* Opettajilta vaaditaan yhä enemmän sosioemotionaalista osaamista vastatakseen moninaisiin oppijoihin ja koulumaailman haasteisiin. Sosioemotionaalinen oppiminen on viime vuosina noussut tärkeäksi teemaksi niin oppilaiden kuin opettajien kehityksessä. Näitä taitoja voidaan vahvistaa esimerkiksi reflektiivisellä työskentelyllä, kuten oppimispäiväkirjoilla. Reflektio tukee opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua, teorian ja käytännön yhdistämistä sekä tunnehaasteiden käsittelyä. Opettajien kriittisen reflektion puutteesta on kuitenkin noussut esiin huolta. Tämän tutkimuksen tavoitteena on selvittää miten ja kuinka syvällisesti kahden maan opettajaopiskelijat refleктоivat sosioemotionaalisia taitoja oppimispäiväkirjakoosteissa.

*Menetelmät.* Aineisto koostuu yhteensä neljästätoista sosioemotionaalisen oppimisen kurssilla tehdyistä oppimispäiväkirjakoosteista, joista kuusi on kerätty Helsingin yliopiston ja kahdeksan Sharjah Education Academyn opettajaopiskelijoilta. Aineistoa analysoitiin sosioemotionaalisen oppimisen mallia sekä Talvion ja Longan (2025) prosessoinnin tasojen mallia hyödyntäen.

*Tulokset ja johtopäätökset.* Oppimispäiväkirjojen refleктоiva lähestymistapa vaikutti tukevan sosioemotionaalisten taitojen oppimista hyvin, etenkin kun se yhdistettiin konkreettisiin harjoituksiin. Vaikka vertasin kahden eri maan opettajaopiskelijoiden vastauksia keskenään, kulttuurisia eroja ei löydetty. Selkeimmät erot vastauksissa liittyivät osallistujien koulutustasoon, työkokemukseen sekä kurssien eroihin. Aineistosta nousi esille neljä teemaa mukaillen sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueita. Suurin osa vastauksista sijoittui odotettavasti vuorovaikutuksen kehittämisen ja ryhmädynamiikan teemoihin, jotka ovat konkreettisia opettajan työn taitoja. Oman toiminnan säätelyn ja vastuullisen päätöksenteon teemoja refleктоitiin kuitenkin kriittisesti enemmän. Opettajan opinnoissa kriittistä pohdintaa voisi edistää esimerkiksi lisäämällä koulutukseen ja opetusmenetelmiin enemmän oman opettajuuden ja vastuullisuuden pohtimista.



**Faculty:** Faculty of Educational Sciences

**Degree programme:** Master's program in education

**Study track:** Educational psychology

**Author:** Joonna Vuorinen

**Title:** Reflection on learning in the learning journal summaries of teacher students from two different countries

**Level:** Master's Thesis

**Month and year:** 05 / 2025

**Number of pages:** 80

**Keywords:** reflective thinking, teacher education, levels of processing, social and emotional learning

**Supervisor:** Markus Talvio

**Where deposited:** Helsinki University Library – Helda / E-thesis (theses)

**Abstract:**

*Objectives.* Teachers are expected to possess increasingly more socio-emotional skills to respond to diverse learners and the challenges of school life. In recent years, social and emotional learning (SEL) has emerged as an important theme in the development of both students and teachers. These skills can be strengthened through reflective practices such as learning journals. Reflection supports teacher students' professional growth, integration of theory and practice, and coping with emotional challenges. However, concern has been raised especially about the lack of critical reflection among teachers. The aim of this study is to examine how and to what depth teacher students from two countries reflect on socio-emotional skills in their learning journal summaries.

*Methods.* The data consists of fourteen learning journal summaries completed during a socio-emotional learning course — six from teacher students at the University of Helsinki and eight from Sharjah Education Academy. The material was analyzed using the SEL-framework and the levels of processing model by Talvio and Lonka (2025).

*Results and Conclusions.* A reflective approach in the learning journals appeared to support the development of socio-emotional skills, particularly when combined with concrete exercises. Although the responses from teacher students in the two countries were compared, no cultural differences were found. The most significant differences were related to participants' educational level, teaching experience and differences between the courses. Four themes emerged from the data, aligned with the key areas of SEL. As expected, most responses focused on developing interaction skills and group dynamics, which are concrete aspects of a teacher's work. However, themes related to self-regulation and responsible decision-making were reflected more critically. In teacher education, critical reflection could be further supported by incorporating more content and methods that encourage consideration of one's own professional identity and responsibility.

## SISÄLLYS

1.	JOHDANTO .....	1
2.	TEOREETTINEN TAUSTA .....	4
2.1	Reflektointi ja oppiminen .....	4
2.1.1	Reflektio opettajan työssä .....	7
2.1.2	Oppimispäiväkirjat reflektion välineenä .....	10
2.1.3	Oppimisen prosessoinnin tasot .....	13
2.2	Sosioemotionaalinen oppiminen .....	16
2.2.1	Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-alue .....	16
2.2.2	Gordonin vuorovaikutusmalli .....	20
2.2.3	Sosioemotionaalinen oppiminen opettajan työssä .....	22
3.	TUTKIMUSTEHTÄVÄ JA TUTKIMUSKYSYMYKSET .....	24
4.	TUTKIMUKSEN TOTEUTUS .....	25
4.1	Aineiston koonti ja rajaus .....	25
4.2	Tutkimuksen osallistujat .....	27
4.2.1	Helsingin yliopisto .....	27
4.2.2	Sharjah Education Academy .....	28
4.3	Aineiston analyysimenetelmät .....	29
4.3.1	Luokittelun vaiheet .....	30
5.	TUTKIMUSTULOKSET JA NIIDEN TULKINTAA .....	32
5.1	Prosessoinnin tasot .....	32
5.1.1	Toistamisen taso .....	34

5.1.2 Laajentamisen taso .....	36
5.1.3 Oivaltamisen taso .....	38
5.2 Sosioemotionaalisen oppimisen reflektointi .....	41
5.2.1 Oman toiminnan säätely .....	43
5.2.2 Vuorovaikutuksen kehittäminen .....	47
5.2.3 Ryhmädynamiikka.....	51
5.2.4 Vastuullinen päätöksenteko .....	55
6. YHTEENVETO TULOKSISTA .....	59
7. LUOTETTAVUUS .....	61
8. POHDINTAA .....	64
9. LÄHTEET.....	70

## KUVIOT

Kuvio 1. Prosessoinnin tasot (Talvio & Lonka, 2025). .....	15
Kuvio 2. Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet (Talvio & Klemola, 2017) 17	

## KAAVIOT

Kaavio 1. Oman toiminnan säätely prosessoinnin tasoilla .....	43
Kaavio 2. Vuorovaikutuksen kehittäminen prosessoinnin tasoilla .....	48
Kaavio 3. Ryhmädynamiikka prosessoinnin tasoilla .....	52
Kaavio 4. Vastuullinen päätöksenteko prosessoinnin tasoilla .....	55

## TAULUKOT

Taulukko 1. Reflektiomallit .....	6
Taulukko 2. Gordonin (2006) vuorovaikutustaidot ja taitoihin liittyvät sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet (Lintunen & Gould, 2014).....	21
Taulukko 3. Vastaukset prosessoinnin tasoilla, Helsingin yliopisto .....	33
Taulukko 4. Vastaukset prosessoinnin tasoilla, Sharjah Education Academy..	33
Taulukko 5. Vastaukset sosioemotionaalisen oppimisen teemoilla .....	41

# 1. Johdanto

2020-luvun nopeasti muuttuvassa koulutus- ja työelämäkentässä opettajilta odotetaan paitsi pedagogista osaamista myös vahvaa itsetuntemusta, tunneälyä ja kykyä kohdata moninaisia oppijoita (OECD, 2021). Uudistuvat opetussuunnitelmat, inklusiiviset käytännöt ja oppilaitosten kasvavat mielenterveyshaasteet vaativat opettajilta yhä enemmän sosioemotionaalista osaamista. Viime vuosina sosioemotionaalinen oppiminen on noussut tärkeäksi teemaksi paitsi oppilaiden, myös opettajien kehityksessä (Jennings & Greenberg, 2009; Talvio, 2014). Sosioemotionaalinen oppiminen viittaa prosessiin, jossa kehitetään keskeisiä taitoja omien tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, empatiaan, ihmissuhteiden rakentamiseen sekä vastuulliseen päätöksentekoon (Elias ym., 1997). Näitä taitoja kutsutaan usein myös tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi. Sosioemotionaalisen oppimisen tutkimus on perinteisesti yhdistetty koulujen oppimisympäristöjen kehitykseen; useissa tutkimuksissa on osoitettu sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmien parantavan esimerkiksi oppilaiden koulumenestystä, hyvinvointia, asenteita ja käyttäytymistä sekä koulun ilmapiiriä ja turvallisuutta (Taylor ym., 2017; Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018; Durlak, Mahoney & Boyle, 2022).

Sosioemotionaalisten taitojen merkitys oppimisessa on hiljalleen levinnyt myös suomalaiseen koulukontekstiin. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) sosioemotionaaliset taidot mainitaan oppimisen tavoitteeksi useissa eri oppiaineissa ja laaja-alaisen osaamisen osa-alueissa. Näiden taitojen merkitystä perustelee esimerkiksi se, että Helsingin kaupungin perusopetuksen strategiakauden 2021–2025 yhdeksi tavoitteeksi on otettu sosioemotionaalisten taitojen opetus kaikissa Helsingin kouluissa (Helsingin kaupunki, 2022). Viime vuosina sosioemotionaaliset taidot on laajentunut koskemaan myös opettajien roolia sekä ammatillista kasvua. Monien tutkimusten mukaan sosioemotionaaliset taidot tukevat esimerkiksi opettajien hyvinvointia, työn merkityksellisyyden tunnetta sekä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa. (Jennings & Greenberg, 2009; Talvio, 2014; Bottiani ym., 2021; Cipriano ym., 2023). Sosioemotionaalisilta taidoiltaan pätevä opettaja toimii myös oppilaille hyvänä roolimal-

lina; opettajan sosioemotionaalisilla taidoilla on myönteinen yhteys myös luokkahuoneen ilmapiiriin sekä oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimistuloksiin (Jennings & Greenberg, 2009; Talvio, 2014; Domitrovich ym., 2017).

Sosioemotionaalisesti taitavaksi opettajaksi ei kuitenkaan synnytä, vaan näitä taitoja täytyy oppia ja harjoitella. Yksi keskeisimmistä taidoista opettajaksi kehittämisessä on reflektiivinen ajattelu, joka tarkoittaa kykyä tarkastella omaa toimintaansa kriittisesti, tietoisesti ja kehittymishaluisesti (Dewey, 1933; Schön, 1983; Hatton & Smith, 1995). Opettajankoulutuksen tavoitteena on tukea opiskelijoiden ammatillista kehittymistä autonomisiksi sekä eettisesti vastuullisiksi asiantuntijoiksi, jotka osaavat kriittisesti analysoida sekä omaa toimintaansa että koulutus- ja kasvatuskulttuuria (Jyväskylän yliopisto, 2017). Reflektio tukee opettajaopiskelijoiden ammatillista kasvua auttamalla yhdistämään teoreettista tietoa opetuskäytäntöön ja kehittämällä oppimisen syvällisyyttä (Körkkö & Ketonen, 2023; Stenberg, Rajala & Hilppo, 2016; Männikkö, 2019). Opettajaksi oppiminen on syvällinen muutosprosessi, jossa kriittisen reflektion ja omien uskomuksien kyseenalaistamisen kautta yksilön käsitykset itsestään sekä maailmasta voivat muuttua merkittävästi (Matikaisen, 2022).

Reflektiivistä ajattelua ei kuitenkaan voida pitää itsestään selvänä taitona, vaan sen taso ja syvyys vaihtelevat merkittävästi opiskelijoiden välillä (Van Manen, 1991; Mezirow, 1991). Stenbergin, Rajalan ja Hilpon (2016) tutkimuksessa huomattiin, että suomalaisessa kontekstissa opiskelijat hyötyivät erityisesti ohjatusta reflektoinnista, jossa heitä kannustetaan tarkastelemaan kokemuksiaan kriittisesti, ei vain kuvailevasti. Reflektiotaitojen tehokas kehittyminen vaatii systemaattista ohjausta, harjoittelua ja sopivia välineitä (Korthagen & Vasalos, 2005; Gelfuso & Dennis, 2014). Yksi suomalaiseen opettajankoulutukseen vakiintunut reflektion tukemisen väline on oppimispäiväkirja. Korkeakouluopinnoissa reflektiivinen kirjoittaminen, kuten oppimispäiväkirjojen käyttö on yhdistetty esimerkiksi parempaan akateemiseen suoriutumiseen, kriittiseen ajatteluun, kulttuuriseen ymmärrykseen sekä metakognitiivisiin taitoihin (Guo, 2021; Sudirman, Hasibuan, Marwan & Rahmat, 2024; Alt, Raichel & Naamati-Schneider, 2022; Brooman & Darwent, 2012; Essa, 2024). Säännöllinen oppimispäiväkirjojen käyttö on taas

osoitettu vahvistavan elinikäisiä oppimisen valmiuksia, kuten oppimisstrategioita, kykyä itsenäiseen opiskeluun sekä itsesäätelyn taitoja. (Alt ym., 2022; Wallin & Adawi, 2017). Oppimispäiväkirjojen käyttö vaatii kuitenkin laadukkaan reflektion saavuttamiseksi opiskelijan tasolle sopivaa ohjausta, tarpeeksi aikaa sekä selkeää palautetta (Lew ja Schmidt, 2011; Wallin & Adawi, 2017; Kontkanen & Paasanen, 2019; Essa, 2024).

Pyrin tässä tutkimuksessa selvittämään miten kahden eri maan opettajaopiskelijat refleктоivat omaa oppimistaan sosioemotionaalisen oppimisen kurssin oppimispäiväkirjakoosteissa. Kirjoittaminen on todettu tehokkaaksi itsereflektion taidoksi, joka auttaa kehittämään opettajalle tärkeitä taitoja (Lonka, 2015). Tutkimuksissa on kuitenkin ollut huolta opettajien kriittisen reflektion eli reflektion syvimmän tason vähäisyydestä. Opettajien kriittisen reflektion saavuttamiseen täytyisi panostaa ja pyrkiä enemmän opettajakoulutuksessa sekä opettajien työssä (Anani Sarab & Mardian, 2022; Körkkö ja Ketonen, 2023). Tässä tutkimuksessa tarkastelen, miten kriittistä reflektiota ilmenee opettajaopiskelijoilla ja millä tavoin reflektiota voidaan ohjata tukemaan erityisesti sosioemotionaalisten taitojen oppimista. Reflektiivisen ajattelun kautta on mahdollista saada uutta tietoa siitä, miten opettajat prosessoivat tunteisiin ja vuorovaikutukseen liittyviä haasteitaan (esim. konflikteja, stressiä, epäonnistumisia) ja oivalluksiaan sekä miten he oppivat näiden kautta. Reflektion roolia näiden taitojen kehittymisessä on vielä tutkittu vähän. Sosioemotionaaliset taidot ovat kuitenkin opittavissa olevia taitoja, joita reflektiivisen työskentelyn, kuten oppimispäiväkirjan, avulla voidaan lujittaa. Myös kulttuurinen konteksti voi vaikuttaa siihen, kuinka hyväksyttävää tunteista puhuminen ja niiden reflektointi on opettajayhteisöissä. Tarkastelen tutkimuksessani opettajaopiskelijoiden vastauksia Suomesta ja Arabiemiraateista, joten vertailen myös, ilmeneekö sosioemotionaalisten taitojen oppimisessa ja reflektoinnissa kulttuurisia eroja.

## 2. Teoreettinen tausta

Tässä tutkielmassa tutkitaan oppimisen reflektiota tarkastelemalla oppimispäiväkirjojen koosteissa esiintyviä oppimisen prosessoinnin tasoja. Avaan tässä luvussa ensin reflektion määritelmää sekä sen merkitystä etenkin opettajan ammatissa. Kerron myös oppimispäiväkirjojen merkityksestä reflektiivisen kirjoittamisen välineenä. Siirryn näiden aiheiden kautta yhteen tutkimukseni analyysia ohjauvaan teoreettiseen viitekehykseen, prosessoinnin tasoihin. Tutkimuksessani on vahvasti läsnä myös sosioemotionaalisen oppimisen malli, jonka aiheita opettajaopiskelijat refleктоivat aineistoni oppimispäiväkirjakoosteissa. Avaan siis myös sosioemotionaalisen oppimisen käsitettä ja siihen liittyviä taitoja sekä kerron näiden taitojen merkityksestä opettajien työssä.

### 2.1 Reflektointi ja oppiminen

Reflektiivisen ajattelun pioneeriksi kutsutun John Deweyn (1933) mukaan reflektio on oman ajattelun ja toiminnan systemaattista tarkastelua, jonka tavoitteena on oman toiminnan kehittäminen. Reflektio on hänen mukaansa älyllistä ja vuorovaikutuksellista vaivannäköä vaativa prosessi. Tiivistettynä reflektion erottaa siis ”normaalista” ajattelusta erityisesti sen tietoinen tekeminen ja tarkoituksellisuus. Reflektion käsite on kuitenkin kehittynyt vuosien saatossa ja saanut uutta näkökulmaa, vaikka klassisten teorioiden peruseriaatteet ovat pysyneet hyvin samanlaisina. Esittelen seuraavaksi erilaisia reflektion määritelmiä ja reflektiomalleja sekä vertaan näitä keskenään.

Donald Schönin (1987; 1991) mukaan reflektio on tietoista ja tarkoituksellista ajattelua, jossa pohditaan omia toimia joko niitä ennen, niiden aikana tai niiden jälkeen. Reflektiota voidaan siis määritellä myös sen tapahtumisajan mukaan suhteessa kokemukseen tai toimintaan. Schönin malli on kuitenkin saanut myös kritisointia etenkin toiminnan aikana tapahtuvasta reflektoinnista, koska reflektointi vaatii aikaa, jota toiminnan aikana ei ole riittävästi (Van Manen, 1991). Tä-

hän ajalliseen kategorisointiin liittyen on myös myöhemmin ehdotettu vielä syvempään reflektioon pyrkivää mallia, jossa omaa reflektiota reflektoidaan (Brockbank & McGill 2007).

Monissa malleissa korostetaan myös reflektion kehämäisyyttä. Esimerkiksi Kolb (1984) esittelee reflektiota kokemuksellisen oppimisen mallin kautta, jossa kokemus etenee konkreettisesta kokemuksesta refleктоivaan havainnointiin, sitten abstraktiin käsitteellistämiseen ja lopulta aktiiviseen kokeiluun. Kehä alkaa uudestaan uuden kokemuksen kautta. Korthagenin ja Valososin (2005) ALACT-mallissa reflektion vaiheet esitetään jatkuvana ja kehämäisenä prosessina viiden eri vaiheen kautta, siirtyen tilanteen tunnistuksesta vaihtoehtojen toimintatapojen luomiseen ja sisäisten ominaisuuksien tiedostamiseen. Malli on kehitetty etenkin reflektion vaiheiden tunnistuksen helpottamiseksi ja reflektion tukemiseksi. Tunnetuin syklisistä reflektiomalleista lienee Gibbsin (1988) reflektiivinen sykli, jossa samoin tavoin kuin aiemmissa malleissa siirrytään kokemuksen tiedostamisesta vaihe vaiheelta syvempään ajatteluun ja lopulta uuteen toimintasuunnitelmaan. Kaikissa näissä malleissa korostuu etenkin reflektiokokemuksen vaiheet ja miten reflektion laatu syvenee pohdinnan myötä.

Reflektiota on myös kategorisoitu hierarkkisesti sen syvyyden mukaan. Esimerkiksi Hatton ja Smith (1995) jäsentävät reflektion neljään eri tasoon: 1. tekninen kirjoittaminen, jossa tietoa kuvataan ilman analyysiä eli reflektiota ei esiinny; 2. kuvaileva reflektio, jossa tiedolle esitetään perusteita ja selityksiä; 3. dialoginen reflektio, jossa tietoa tarkastellaan ja pohditaan useista näkökulmista; sekä 4. kriittinen reflektio, jossa tietoa pohditaan laajempien kontekstien kautta, kuten eettisesti, poliittisesti, sosiaalisesti tai kulttuurisesti. Myös monet muut tutkijat ovat määrittäneet reflektiota hierarkkisesti eri tasoihin ja pyrkineet erottamaan ei-reflektiivistä ajattelua reflektiivisestä. (ks. esim. Korthagen, 2004; Van Manen, 1977; Mezirow, 1991). Näitä kaikkia tasoteorioita yhdistää ajatus reflektion luonteesta, jossa tavanomainen ajattelu kehittyy kohti syvällisempää ja tiedostavampaa oman käyttäytymisen pohdintaa.

Opettajien reflektion tueksi sekä yleisesti kasvatusalaa varten on kehitetty paljon erilaisia malleja. Deweyn (1933) ja Schönin (1987; 1991) mallit ovat merkittäviä reflektiotutkimuksen kehityksessä, mutta ne ovat saaneet kritiikkiä etenkin epäselvästä reflektion rakenteesta. Useimmat reflektiomallit on jaettu reflektion syvyyden tasoihin tai reflektioprosessin vaiheisiin. Seuraavassa taulukossa (Taulukko 1) vertailen erityisesti opettajan koulutukseen ja ammatilliseen kehitykseen luotuja reflektion taso- ja vaihemalleja.

Taulukko 1. Reflektiomallit

Reflektiomalli	Rakenne	Vahvuudet	Kritiikki
<b>Hatton &amp; Smith (1995)</b>  Reflektion tasot	Neljä <b>tasoa</b> : tekninen, kuvai-leva, dialoginen ja kriittinen reflektio	Helppo soveltaa opettajan-koulutuksessa; analysoi opiskelijoiden kirjoituksia	Tasojen rajat voivat olla epäselviä; voi korostaa liikaa kirjoitettua reflektiota
<b>Van Manen (1977)</b>  Reflektiiviset tasot	Kolme <b>tasoa</b> : tekninen, käytännöllinen ja kriittinen reflektio.	Tuo esiin reflektion yhteiskunnallisen ja eettisen ulottuvuuden	Hierarkkinen rakenne; kriittinen taso jää usein ohueksi käytännössä
<b>Mezirow (1991)</b>  Transformatiivinen oppiminen	Kolme <b>tasoa</b> : sisältö-, prosessi- ja premissireflektio	Korostaa oppimisen syvällistä ja identiteettiä muuttavaa luonnetta	Ylikorostaa rationaalisuutta; jättää tunne- ja sosiaalisen puolen vähälle
<b>Korthagen (2004)</b>  Reflektion tasot, "Sipulimalli"	Seitsemän <b>tasoa</b> : ympäristö, käyttäytyminen, taidot, uskomukset, identiteetti, tehtävä, ydin	Auttaa tunnistamaan reflektion syvyydet; tukee opettajan ammatillista kasvua	Voi olla haastava käyttää ilman ohjausta; ei kaikille tilanteille yhtä soveltuva
<b>Kolb (1984)</b>  Kokemuksellisen oppimisen malli	Neljä <b>vaihetta</b> : konkreettinen kokemus – refleктоiva havainnointi – käsitteellinen ymmärtäminen – aktiivinen kokeilu	Selkeä sykli oppimiselle; laajasti sovellettu eri koulutusalilla	Voi olla haastava käyttää ilman ohjausta
<b>Gibbs (1998)</b>  Reflektiivinen sykli	Kuusi <b>vaihetta</b> : kuvaus – tunteet – arviointi – analyysi – johtopäätökset – toimintasuunnitelma	Helposti jäsennettävä; tukee erityisesti aloittelijoiden reflektiota	Voi ohjata mekaaniseen läpikäyntiin; ei syvennä kriittistä tarkastelua riittävästi
<b>Korthagen &amp; Vasalos (2005)</b>  ALACT-malli	Viisi <b>vaihetta</b> : Toiminta – Paluu toimintaan – Tietoisuus olennaisesta – Vaihtoehtojen kehittäminen – Uusi kokeilu	Selkeä ja käytännönläheinen; integroituu opettajan arkeen	Reflektio voi jäädä toiminnan tarkasteluksi ilman syvällistä identiteettityöskentelyä

Erilaiset reflektiomallit pyrkivät toimimaan työkaluna opettajille ja opettajaopiskelijoille oman ajattelun ja toiminnan tarkastelussa. Reflektion tasomallit voidaan nähdä esimerkiksi hyvinä apuvälineinä reflektion määrittelyssä; kun tunnustetaan reflektion lähtötaso, on helpompaa tukea reflektio-osaamisen kehittymistä tukeminen (Tiainen, Korkeamäki & Dreher, 2017). Vaikka esittelemissäni malleissa on myös paljon samaa, ne korostavat hyvin eri asioita. Kuten taulukosta 1 nähdään, esimerkiksi Van Manen (1977) painottaa erityisesti opettajan eettistä ja yhteiskunnallista vastuuta, kun taas Mezirow (1991) korostaa opettajan sisäistä muutosta. Vaikka reflektion määrittelystä löytyy kaikenlaisia pieniä eroja, taulukon kaikissa malleissa pyritään korostamaan erityisesti kriittistä ajattelua ja itse-reflektiota.

Miksi reflektiivinen ajattelu on lopulta tärkeää? Deweyn (1933) mukaan ”emme opi kokemuksistamme, opimme refleктоimalla kokemuksiamme”. Oppimisemme alkaa kokemuksesta, mutta muuttuu lopulta aidoksi oppimiseksi vasta reflektiivisen prosessin kautta. Voidaan siis päätellä, että reflektiivinen ajattelu on lähtökohtaisesti hyödyllinen tai jopa välttämätön asia oppimiselle ja oppimisen kehittymiselle.

### **2.1.1 Reflektio opettajan työssä**

Eri reflektiomalleja yhdistää opettajankoulutuksessa se tavoite, että niiden avulla tuetaan opiskelijaa siirtymään pinnallisesta tapahtumien ja tuntemusten kuvailusta kohti syvällisempää ja kriittisempää pohdintaa, jossa tarkastellaan opettajuuden merkityksiä, arvoja ja tarkoitusta kokonaisvaltaisemmin. Opettajien reflektointi voidaan nähdä hyvän opetuksen edellytyksenä sekä prosessina, joka edistää ammatillista oppimista. Opetukseen liittyvät tiedot, kokemukset ja opitut tavat ohjaavat reflektion kautta opettajaa tekemään uusia havaintoja, tulkintoja ja toimintapäätöksiä (Männikkö, 2019). Reflektio on kuitenkin tärkeää jo opettajakoulutuksesta lähtien. Opettajaopiskelijoiden huomiot ja ajatukset opitun teorian sekä opetuskokemusten kohtaamisesta on keskeinen osa opettajan ammatillista ke-

hittymistä. Näiden teorioiden soveltaminen käytännössä auttaa opiskelijoita kehittämään omia opetuskäytäntöjä ja opettajaidentiteettiä. (Körkkö & Ketonen, 2023; Stenberg ym., 2016)

Opintojen aikana opettajaksi kehittymistä ohjaa usein käyttöteorian pohtiminen tasaisin väliajoin. Käyttöteoria on käsitteenä vaihtelevasti määritelty, mutta pohjimmiltaan sen voidaan ajatella koostuvan opettajan asenteista, uskomuksista sekä arvoista, jotka ohjaavat pedagogista ajattelua ja valintoja työssä (Clark & Peterson, 1986; Ylinen, 2021). Käyttöteorian pohdinta on yhteydessä työn ja siihen liittyvien ennakkoluulojen ymmärtämisessä sekä ammattitaidon kehittymisessä. Reflektiivinen ajattelu kuuluu keskeisesti opettajan omien uskomusten työstämiseen opetustapahtumien välillä sekä käyttöteorian syvään ymmärtämiseen ja kriittiseen tarkasteluun. (Clark & Peterson, 1986; Ojanen, 2006) Voidaan ajatella, että opettajan työ pyörii erottamattomasti reflektiivisen ajattelun ympärillä ohjaten ja jatkuvasti kehittäen tapoja, joilla teemme työtä.

Reflektiotaidot eivät kuitenkaan synny tyhjästä; reflektio vaatii kehittyäkseen harjoittelua, ohjausta sekä reflektiota tukevia välineitä. Gelfuso ja Dennis (2014) tarkastelivat, miten opettajaopiskelijoiden reflektiivistä ajattelua voidaan tukea tehokkaasti käytännön harjoittelun aikana. He huomasivat, että pelkkä reflektiivisten kirjoitus- ja videotehtävien tekeminen ei automaattisesti johtanut syvälliseen pohdintaan. Ilman ohjausta opiskelijoiden reflektio jäi usein pinnalliseksi ja keskittyi kuvailemaan tapahtumia ilman kriittistä analyysiä. Tutkimuksessa ehdotettiin esimerkiksi "tietävämmän toisen" (*knowledgeable other*) roolia reflektiivisen ajattelun tukemisessa. Tällainen henkilö, kuten ohjaava opettaja tai mentori, voi auttaa opiskelijaa suuntaamaan huomionsa opetuksen ja oppimisen keskeisiin elementteihin.

Opettajan työ nähdään lähtökohtaisesti hyvin yksilölähtöisenä; yksi opettaja opettaa yhtä luokkaa. Lähivuosikymmenen aikana opettajuutta on lähdetty kuitenkin ajamaan enemmän yhteisölliseen suuntaan; syiksi on esitetty inklusiivisen koulutuspolitiikan tuomia haasteita (Jahnukainen & Itkonen, 2016) sekä resurssien pu-

lasta johtuvaa opettajien uupumusta (OAJ, 2021; 2024). Vuoden 2014 perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden yhtenä tavoitteena olikin lisätä opettajien välistä yhteistyötä esimerkiksi samanaikaisopettajuuden ja tiiviimmän yhteistyön kautta (Opetushallitus, 2014). Etenkin opettajien työn kontekstissa on alettu puhua yhteisöllisestä reflektiosta (collaborative reflection). Termillä tarkoitetaan työyhteisön tai tiimin suorittamaa yhteisreflektointia, jossa keskustelemalla kokemuksista pyritään löytämään uusia näkemyksiä, näkökulmia ja havaintoja. Yksittäisen opettajan ammatilliseen toimintaan voidaan tällä tavalla lisätä syvyyttä, kun taas yhteisön vuorovaikutussuhteita saadaan vahvistettua (Prilla ym. 2013, 250; Grey, 2011). Yhteisöllisellä reflektiolla on joitain yhteyksiä esimerkiksi Vygotskin (1978) lähikehityksen vyöhykkeeseen; hänen mukaansa ryhmässä tehty reflektio, kuten vertaiskeskustelut ja yhteinen arviointi, laajentaa näkökulmia ja edistää yhteisöllistä oppimista. Yhteisöllisen reflektion käsite on mielenkiintoinen, koska useimmiten reflektio mielletään yksilön henkilökohtaiseksi tiedon käsittelemisen prosessiksi. Yhteisöllisen reflektion toteutuminen vaatii kuitenkin tarkat olosuhteet tukeakseen oppimista. Opettajat saattavat verrata itseään kokeneempiin opettajiin sekä pelätä kritiikkiä sanomisistaan tai omasta opetustavastaan. Yhteisöllinen reflektio vaatii siis toimiakseen turvallisen ja avoimen ilmapiirin, jossa siihen osallistuvat pystyvät ottamaan palautetta vastaan ja antamaan sitä asiallisesti. (Grey, 2011)

Reflektiivisen ajattelun merkitystä oppimiselle on tutkittu jo pitkään. Suurissa meta-analyyseissa korkeakouluissa suoritettut reflektiiviset interventiot sekä reflektiivinen kirjoittaminen, kuten oppimispäiväkirjojen käyttö, paransivat merkittävästi korkeakouluopiskelijoiden akateemista suoriutumista, kriittistä ajattelua, kulttuurista ymmärrystä sekä metakognitiivisia taitoja (Guo, 2021; Sudirman ym., 2024). On siis paljon näyttöä, että etenkin korkeakoulun kontekstissa – alasta riippumatta – reflektiivisellä ajattelulla on paljon hyötyjä. Opettajien reflektiota on myös tutkittu paljon, mikä ei yllätä, koska yhteyttä opettajan ammatin sekä reflektion välillä korostetaan hyvin paljon. Laajassa 92:n tutkimuksen katsauksessa tutkittiin toisen kielen opettajien reflektiivisiä käytäntöjä. Tutkimuksessa todetaan, että vaikka reflektiota pidetään yleisesti tärkeänä, lähes kaikki aihepiirin tutkimuk-

set keskittyvät työelämässä oleviin opettajiin ja korostavat toiminnan jälkeistä reflektiota. Opettajien reflektio oli myös useimmiten pinnallista; kriittinen reflektio-taso saavutettiin harvoin. (Anani Sarab & Mardian, 2022) Kärkkö ja Ketonen (2023) päätyivät opettajien reflektiota tutkiessaan samanlaiseen tulokseen; kriittistä reflektion tasoa – eli reflektion syvintä ja hyödyllisintä muotoa löydettiin todella vähän verrattuna muihin reflektion muotoihin. Etenkin kriittisen reflektion saavuttamiseen täytyisi heidän mukaansa panostaa enemmän opettajakoulutuksessa sekä opettajien työssä.

### **2.1.2 Oppimispäiväkirjat reflektion välineenä**

Opettajaopiskelijoille reflektiotaitojen harjoittelu on välttämätön tapa valmistautua opettajan työelämään. Yksi suomalaiseen opettajankoulutukseen vakiintunut reflektion tukemisen väline on oppimispäiväkirja. Oppimispäiväkirjoissa tekstin tuottamisen pääpaino on etenkin itsereflektiossa sekä omien ajatusten, kokemusten ja uskomusten pohdinnassa. Oppimispäiväkirja voi toimia monipuolisena kirjoittamisen, oppimisen ja asiantuntijaksi kasvamisen välineenä, joka antaa myös tilaa itseilmaisulle ja kirjoittamisen nautinnolle. (Rautiainen, 2023) Hyvien sekä huonojen opettajakokemusten pohdinta on opettajaksi kasvamisen kannalta elintärkeää, koska näin aidosti oppii, mitkä menetelmät toimivat, mikä on realistista ja mikä tärkeintä; löytää itselleen sopivan sekä perustellun tavan toimia opettajana. Kirjoittaminen on todettu tehokkaaksi itsereflektoinnin taidoksi, joka auttaa kehittämään opettajalle tärkeitä taitoja (Lonka, 2015).

Mielikuva oppimispäiväkirjoista on yleensä hyvin yksiselitteinen, mutta oppimispäiväkirjoja voidaan kirjoittaa monilla eri tavoilla ja painotuksilla. Murtosen (2013) mukaan opiskelijoiden tuottamia tekstejä voidaan luokitella sen mukaan, kuinka paljon niissä käsitellään sisältötietoa sekä oppimisen reflektiota. Esseet kirjoitetaan usein tarkoituksensa mukaan sisältötieto edellä, jolloin oppimisen reflektiota on vähän tai ei ollenkaan. Reflektioivassa oppimispäiväkirjassa oppimisen reflektiota on paljon, mutta sisältötietoa usein vähemmän kuin esseessä. Sisältötiedon ja oppimisen reflektion tasapainoon voidaan pyrkiä ohjatulla oppimispäiväkirjalla,

jossa kirjoitusta ohjaa tarkemmat ohjeet ja opettajan määrittelemät sisältöteemat kuin reflektiivassa oppimispäiväkirjassa.

Erialaisten oppimispäiväkirjojen hyödyistä ja puutteista yliopistotason opinnoissa on paljon tutkimuksia. Reflektiivapäiväkirjojen käyttö on yhdistetty yliopisto-opiskelijoiden itsereflektioon, oppimismotivaation ja kriittisen ajattelun tukemiseen (Alt ym., 2022; Brooman & Darwent, 2012; Essa, 2024). Säännöllinen reflektiivapäiväkirjan käyttö on osoittanut vahvempia elinikäisen oppimisen valmiuksia, kuten erilaisia oppimisstrategioita, kykyä itsenäiseen oppimiseen ja itsesäätelyyn (Alt ym., 2022; Wallin & Adawi, 2017). Ensimmäisen vuoden yliopisto-opiskelijat ovat kertonut oppimispäiväkirjojen auttavan sopeutumaan yliopistoympäristöön ja kehittävänsä yliopistoon vaadittavia akateemisia opiskelutaitoja (Brooman & Darwent, 2012). Oppimispäiväkirjan käyttö on myös koettu hyväksi keinoksi ajatella kriittisesti aiemmin opittua sekä syventämään nykyistä oppimista (Lew & Schmidt, 2011; Brooman & Darwent, 2012).

Oppimispäiväkirjojen käytössä on kuitenkin koettu myös haasteita. Lew ja Schmidt (2011) tutki 3 460 ensimmäisen vuoden opiskelijan reflektiivapäiväkirjoja ja vaikka päiväkirjojen kirjoittaminen koettiin monella tavoin hyödylliseksi, kaikki opiskelijat eivät hyötäneet siitä yhtä paljoa. Monet opiskelijat tarvitsivat paljon tukea ja selkeitä ohjeita kirjoittamisen suunnitteluun, eikä reflektiivapäiväkirjan kirjoittaminen aina johtanut haluttuun reflektiiviseen kirjoittamiseen. Selkeiden ohjeiden lisäksi oppimispäiväkirjojen hyötyjen saavuttamiseen tarvitsee usein myös tarpeeksi aikaa sekä selkeää palautetta (Essa, 2024). Oppimispäiväkirjojen käytössä täytyy siis ottaa huomioon, kuinka tuttua niiden käyttö on opiskelijoille, jotta voidaan varmistaa sujuva oppimiskokemus. Esimerkiksi apukysymykset tai mallipohja oppimispäiväkirjasta on todettu hyväksi tavaksi motivoida ja auttaa oppilaita, joille kyseinen työtapana on vielä uusi (Kontkanen & Pasanen, 2019; Wallin & Adawi, 2017). Oppimispäiväkirja saatetaan myös nähdä pelkkänä työlään lisätehtävänä, jos sen tarkoitusta ei ymmärretä eikä selitetä tarpeeksi hyvin (Brooman & Darwent, 2012). Oppimispäiväkirjan tekeminen vie paljon aikaa ja vaatii sitoutumista, minkä takia monet oppilaat voivat kokea sen tekemisen turhan rasakaksi (Kontkanen & Pasanen, 2012).

Murtosen (2013) mukaan reflektiopäiväkirja – johon yleensä viitataan, kun puhutaan oppimispäiväkirjoista – sopii lopulta parhaiten vain edistyneemmille opiskelijoille. Reflektiopäiväkirja antaa mahdollisuuden kertoa vapaammin haluamistaan teemoista, tavoitteistaan ja omasta oppimisprosessistaan, mutta näin vapaa ohjeistus voidaan kokea myös todella haastavana, kuten edellisessä kappaleessa todetaan. Ohjattu oppimispäiväkirja taas sisältää tarkempia ohjeita ja ohjausta tietyistä sisällöistä kirjoittamiseen. Selkeämpi ohjeistus voisi toimia paremmin etenkin niille opiskelijoille, joille oppimispäiväkirjan tekeminen ei ole ennestään tuttua tai jos vapaa kirjoitus ei ole heidän oppimistyyllilleen sopivaa.

Oppimispäiväkirjojen arviointi voi myös olla haasteellisempaa verrattuna muihin arviointimenetelmiin. Numeroarvioinnissa täytyy esimerkiksi miettiä, kuinka paljon arvosanaan vaikuttaa sisältötiedon osaaminen, oman oppimisen reflektointi sekä oppimisen edistyminen (Murtonen 2013). Kun kyseessä on oppilaan omaa pohdintaan, päästään kuitenkin jopa filosofiseen kysymykseen siitä, mitä edes on ”hyvä pohdinta”? Liian yksityiskohtainen oppimispäiväkirjan ohjeistus saattaa ohjata oppilasta vastaamaan tietyllä tavalla, jolloin oma reflektiivinen ajattelu jää lopulta vähäiseksi. Oppilas saattaa myös tarkoituksella hyvän arvosanan haussa kirjoittaa tiettyjä teemoja tai nostoja, joita tietää opettajan haluavan kuulla, jolloin oma reflektiivisyys voi taas jäädä taka-alalle. Toisaalta oppimispäiväkirjojen arvioinnin etuna voidaan nähdä se, että opettajat saavat usein syvemmän kuvan oppilaidensa oppimisprosesseista ja tarpeista, ja voivat täten räätälöidä opetusta ja tukea yksilöitä paremmin (Wallin & Adawi, 2017; Essa, 2024).

Tutkimukseni aineistona käytän opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjatiivistelmiä. Oppimispäiväkirjojen yhteys tehokkaana reflektion välineenä yhdistää aiheen vahvasti opettajan työhön. Oppimispäiväkirjojen arviointi voi kuitenkin olla hankalaa, kuten edellisessä kappaleessa todettiin. Tämä ongelma mielessään Talvio ja Lonka (2025) kehittivät vielä julkaisemattomassa tutkimuksessaan mallin erityisesti oppimispäiväkirjojen arviointia varten. He halusivat arvioida opiskelijan ymmärryksen lisääntymistä sekä oppimista kurssilla käsitellyistä aiheista. Yhtenä syynä, miksi käytän tätä mallia hyödyksi analysoidessani tutkimukseni

aineistoa, toimii se, että se soveltuu erinomaisesti juuri oppimispäiväkirjojen tarkasteluun. Seuraavaksi kerron tästä mallista eli prosessoinnin tasoista lisää.

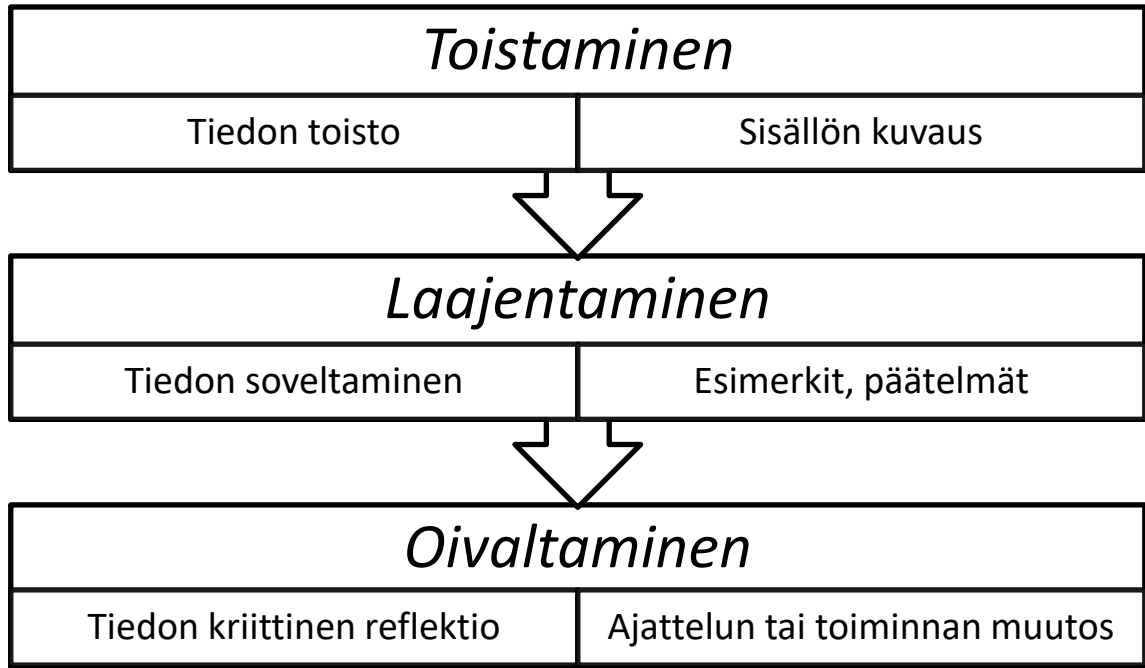
### 2.1.3 Oppimisen prosessoinnin tasot

Tarkastelen tutkimukseni aineistoa prosessoinnin tasojen kautta. Tämän teorian määritelmä on kuitenkin päivittynyt ja kehittynyt vuosien myötä. Lonka ja Mikkonen (1989) loivat tämän luokittelun erottaakseen pinnallista ja syvällistä oppimista opiskelijoiden esseevastauksista valtakunnallisessa kokeessa. Pinnallista oppimista edustavat yksiköt luokiteltiin tutkimuksessa *toistamisen* (engl. *reproduction*) kategoriaan. Näissä vastauksissa tieto esitettiin sellaisenaan lähteestä ilman syvempää pohdintaa. Toinen kategoria, eli *laajentaminen* (engl. *elaboration*) taas kuvasti kirjoittajan tapaa esittää perusteluja tai tehdä johtopäätöksiä faktojen pohjalta. Lonka ja Mikkonen vertaavat tutkimuksessaan näitä kategorioita Scardamalian ja Bereiterin (1986) tiedon kirjoittamisen kahteen näkökulmaan; tiedon kertomiseen ja tiedon muuntamiseen. Toistamiskategoriaan ja tiedon kertomiseen sopivat vastaukset molemmat syntyvät ihmiselle luonnostaan, kun taas tiedon muuntamiseen ja laajentamiskategoriaan sopivat vastaukset vaativat kirjoittajalta tietoista paneutumista ja vaivaa. Tiedon pintaprosessointi eli toistamisen taso liittyy siis erityisesti tiedon ulkoa opetteluun ilman syvempää ymmärrystä, kun taas syväprosessointi eli laajentamisen taso tarkoittaa aktiivista tiedon yhdistämistä aiempaan tietoon sekä sen ymmärtämistä ja kriittistä pohdintaa (Lonka, Lindblom-Ylänne & Maury, 1994).

Tutkimuksissa on osoitettu, että opiskelijoiden lähestymistavat oppimiseen vaikuttavat merkittävästi oppimistuloksiin. Longan ja Mikkosen (1989) mukaan esseevastauksen pituus selittyi osittain syvällisemmällä tiedon prosessoinnilla, ei vain tekstin määrällä. Myöhemmissä tutkimuksissa syvällinen prosessointi on yhdistetty esimerkiksi opitun tiedon parempaan ja laajempaan ymmärtämiseen, parempaan oppimisen sitoutumiseen sekä pitkäkestoisempaan oppimiseen, eli oppimiseen, jossa tieto säilyy muistissa ja on sovellettavissa uusissa tilanteissa pitkänkin ajan kuluttua (Lonka, Lindblom-Ylänne & Maury, 1994; Lonka & Ahola,

1995). Lonka, Joram ja Bryson (1996) taas havaitsivat prosessoinnin strategioiden kytkeytyvän vahvasti opiskelijoiden epistemologisiin uskomuksiin, eli käsityksiin tiedosta ja oppimisesta. Opiskelijat, jotka uskoivat tiedon olevan muuttuvaa ja rakentuvaa, omaksuivat todennäköisemmin syväprosessoinnin strategioita, kun taas opiskelijat, jotka näkivät tiedon staattisena ja auktoriteettilähtöisenä, turvautuivat useammin pinnallisiin oppimisen strategioihin. Yksilöllisten uskomuksien lisäksi prosessoinnin tasojen tutkimusta on yhdistetty eri tieteenalojen ja oppiaineiden erityispiirteisiin. Esimerkiksi lääketieteen opiskelijat suuntautuivat selkeämmin opiskeluun, jossa painottui arvosanamenestys ja tenttien läpäisy, kun taas psykologian opiskelijat käyttivät enemmän syväoppimista tukevia tapoja ja pohtivat enemmän oppimisen merkitystä (Lonka & Lindblom-Ylänne, 1996). Vaikka tutkimukset ovat tuoneet esiin syvän prosessoinnin myönteisiä vaikutuksia, aiheetta on tutkittu vielä suhteellisen vähän. Prosessoinnin tasoja on tutkittu lähinnä korkeakouluissa, joten tarvitaan esimerkiksi lisää tutkimusta siitä, miten erilaiset kulttuuri- ja oppimisympäristöt sekä opetuskäytänteet tukevat tai estävät näiden strategioiden kehittymistä eri koulutusasteilla.

Vielä julkaisemattomassa tutkimuksessaan Talvio ja Lonka (2025) tutkivat opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjakoosteita näiden kahden prosessoinnin tason pohjalta ja huomasivat, että jotkut opiskelijat reflektoivat kriittisesti aiempaa ajatteluaan ja ilmaisivat uusia oivalluksia tai muutoksia ajattelussaan. Tästä syystä he lisäsivät luokitteluun vielä kolmannen kategorian, *oivaltamisen* (engl. *critical self-reflection*), sillä tämä ylitti reflektion ja pohdinnan tasossa kaksi aiempaa kategoriaa. Oivaltamisen kategoria edustaa siis korkeinta oppimisen ja reflektion tasoa ja on verrattavissa monen reflektiomallin korkeimman tason kanssa, jos näissä kuvataan hierarkkisesti reflektion tasoja (ks. esim. Van Manen, 1977; Hutton & Smith, 1995). Tutkimuksessani analysoin vastauksia käyttäen Talvion ja Longan (2025) määrittelemää kolmea prosessoinnin tasoa, joihin kuuluu *toistaminen*, *laajentaminen* ja *oivaltaminen*. Nämä tasot ovat hierarkiasuhteessa toisiinsa; tasolta toiselle siirtyessä tapahtuu syvempää oppimisen reflektiota ja sen kuvaamista. Talvion ja Longan määrittelemien kategorioiden pohjalta loin kuvaajan havainnollistamaan prosessoinnin tasojen ydinideoita sekä näiden hierarkista suhdetta (Kuvio 1).



Kuvio 1. Prosessoinnin tasot (Talvio & Lonka, 2025).

Kuvion mukailut Joonas Vuorinen havainnollistamaan tasojen välistä hierarkiasuhdetta toisiinsa.

Nämä kolme oppimisen syvällisyyden tasoa jakavat paljon samankaltaisuuksia monien tasoreflektiomallien kanssa, kuten hierarkkisen kategorisoinnin yksinkertaisemmasta ajattelusta syvällisempään. Etenkin luvussa 2.1 mainitsemani Hattonin ja Smithin (1995) teoria neljästä reflektion tasosta jakaa paljon samaa prosessoinnin tasojen kanssa; kuvailevaa kirjoitusta voidaan verrata toistamisen tasoon, kuvailevaa reflektiota laajentamisen tasoon sekä dialogista- ja kriittistä reflektiota oivaltamisen tasoon. Lisäksi molemmat mallit on suunniteltu nimenomaan opettajaopiskelijoiden reflektioivien kirjoitusten analysointia varten. Vaikka prosessoinnin tasojen malli on suunniteltu erottelemaan oppimisen syvällisyyden tasoja, käytän itse tätä jaottelua tutkiakseni etenkin reflektiivistä ajattelua. Reflektioteorioiden ja prosessoinnin tasojen teorian yhteys korostaa, kuinka vahvasti reflektio on yhteydessä oppimisen syvällisyyteen. Prosessoinnin tasomalli on myös suunniteltu nimenomaan reflektiivisten oppimispäiväkirjojen sisällön analysointiin, yhdistäen mallin teoriaa etenkin reflektioon. Siksi pyrin soveltamaan prosessoinnin tasoja myös opettajaopiskelijoiden reflektion tutkimiseen.

## **2.2 Sosioemotionaalinen oppiminen**

Tutkimusaineistoni oppimispäiväkirjat kerättiin sosioemotionaalista oppimista käsitteleviltä kursseilta. Sosioemotionaalista oppimista (Social and Emotional Learning, SEL) on kuvattu monin eri tavoin. Tiivistettynä sitä voidaan pitää prosessina, jossa kehitetään keskeisiä taitoja tunteiden tunnistamiseen ja säätelyyn, empatiaan, ihmissuhteiden rakentamiseen sekä vastuulliseen päätöksentekoon (Elias ym., 1997). Näitä taitoja kutsutaan usein myös tunne- ja vuorovaikutustaidoiksi, mutta itse käytän pääsääntöisesti tässä tutkimuksessa termiä sosioemotionaaliset taidot, joka on suomalaisessa tutkimuksessa vakiintunut termi (Kuusela, 2005; Klemola, 2009). Ihmiset tarvitsevat näitä taitoja esimerkiksi pärjätäkseen koulussa tai työelämässä (Lonka, 2015).

Sosioemotionaalinen oppimisen malli on peräisin 90-luvun Yhdysvalloista, jossa huomattiin perinteisen pelottelevien päihdetyöohjelmien olevan tehottomia, kun taas elämäntaitojen ohjelmilla havaittiin erittäin myönteisiä vaikutuksia nuorten riskikäyttäytymiseen. Amerikkalaisen Fetzer-instituutin aloitteesta ja moniammatillisen kasvatus- ja asiantuntijaryhmän avulla kehitettiin sosioemotionaalisen oppimisen malli, joka ei keskittynyt tuleviin vaaroihin, vaan tukemaan nuoren kasvua ja täten ehkäisemään näitä uhkia. Fetzer-instituutin ideaa jatkettiin perustamalla CASEL-yhteisö (engl. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning), joka on nykyään merkittävin sosioemotionaalisen oppimisen tutkija sekä edistäjä. Tutkimustiedon myötä huomattiin, että sosioemotionaaliset taidot ovat kuitenkin yleispäteviä hyvinvoinnin ja oppimisen edistämässä. Nykyään CASEL ei enää keskity perustusmissionsa lailla päihdetyöhön, vaan tutkii etenkin sosioemotionaalisten taitojen kehittämistä ja käyttöönottoa kouluympäristöissä. (Talvio & Klemola, 2017; CASEL)

### **2.2.1 Sosioemotionaalisen oppimisen viisi osa-alueita**

Sosioemotionaalisen oppimisen päätavoitteena on tukea yksilöä kehittämään sosioemotionaalisia taitoja, jotka tukevat hyvinvointia, ihmissuhteiden ylläpitoa, op-

pimistä sekä vastuullisen toimintaa (CASEL). Sosioemotionaalista oppimista tapahtuu viidellä eri kyvykkyyden osa-alueella, joihin kuuluvat keskeisesti minätietoisuus (engl. Self-Awareness), itsensä johtaminen (engl. Self-Management), sosiaalinen tietoisuus (engl. Social Awareness), ihmissuhdetaidot (engl. Relationship Skills) sekä vastuullinen päätöksenteko (engl. Responsible Decision-Making) (Elias ym., 1997; CASEL; Talvio & Klemola, 2017). Useimmat tutkijat määrittelevät sosioemotionaalisen oppimisen viiteen osa-alueeseen, mutta termien nimet vaihtelevat tutkijoiden käänöksien ja tulkinnan mukaan. Käytän tutkimuksessani Talvion ja Klemolan (2017) teoksessa mainittuja suomennettuja termejä. Nämä viisi osa-aluetta esitetään usein etenkin opetuskäytössä sosioemotionaalisen oppimisen pyörän (kuvio 2) kautta (Talvio & Klemola, 2017; CASEL).



Kuvio 2. Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet (Talvio & Klemola, 2017)

Talvion ja Klemolan (2017) mukaan minätietoisuuden ja itsensä johtamisen osa-alueet liittyvät oman toiminnan säätelyyn, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot yhteisen toiminnan kehittämiseen ja vastuullinen päätöksenteko mah-

dollisesti molempiin edellä mainittuihin. Nämä viisi osa-alueita auttavat määrittelemään missä taidoissa on jo hyvä ja missä taas voisi tarvita vielä kehitystä. Avaan seuraavaksi näitä osa-alueita tarkemmin.

**Minätietoisuus** tarkoittaa yksilön kykyä tunnistaa ja ymmärtää omia tunteitaan, vahvuuksiaan, heikkouksiaan ja arvojaan sekä erottamaan ne ympäristön vaikutuksesta itseensä. Se sisältää myös itsetunnon ja realistisen minäkuvan kehittämisen (Talvio & Klemola, 2017; CASEL). Esimerkiksi oppilas, joka osaa tunnistaa hänen ärtymyksensä johtuvan nälästä tai huonosti nukutusta yöstä, pystyy hän todennäköisemmin säätelemään käytöstään tilanteessa. Oppilaita tulisi rohkaista refleктоimaan omaa toimintaansa ja tunteitaan osana päivittäistä koulunkäyntiä (Elias ym., 1997). Minätietoisuuden kehittäminen on keskeinen lähtökohta muiden sosioemotionaalisten taitojen oppimiselle, sillä se luo pohjan tunteiden ja käyttäytymisen säätelylle. Minätietoisuuden harjoittamisen keinoina toimii esimerkiksi pysähtyminen, rauhoittuminen ja hetkeen keskittyminen sekä reflektiiviset harjoitukset, joissa pohditaan omia kokemuksia tai tunteita (Talvio & Klemola, 2017).

**Itsensä johtaminen** viittaa yksilön kykyyn säädellä tunteitaan, ajatuksiaan ja käyttäytymistään omien tavoitteidensa saavuttamiseksi. Itsensä johtaminen edellyttää hyviä minätietoisuuden taitoja, koska itsensä säätely vaatii ensin kyseisten tunteiden tai ajatusten ymmärrystä. Se käsittää myös esimerkiksi stressinhallinnan, tavoitteiden asettamisen ja sisäisen motivaation (Talvio & Klemola, 2017; CASEL). Esimerkiksi oppilas, joka pystyy lykkäämään välitöntä palkintoa saavuttaakseen pidempiaikaisen tavoitteen – kuten opiskelemalla kokeeseen pelaamisen sijaan – osoittaa hyvää itsesäätelyn taitoa. Koulun rakenteet ja opettajien malli on keskeisessä asemassa säätelytaitojen oppimisessa (Elias ym., 1997). Itsensä johtamista voidaan Talvion & Klemolan (2017) mukaan harjoitella monilla tavoilla. Suunnitelmallisuutta voidaan harjoitella esimerkiksi asettamalla konkreettisia tavoitteita, joiden ilmaisemista kannustetaan ja pyritään mahdollistamaan yhteisön toimesta. Tunteiden säätelyä voidaan harjoittaa toiselle ihmiselle puhumalla omista tunteistaan. (Talvio & Klemola, 2017)

**Sosiaalinen tietoisuus** tarkoittaa kykyä asettua toisten asemaan, osoittaa empatiaa ja ymmärtää erilaisia näkökulmia. Se liittyy myös oikeudenmukaisuuden, sosiaalisten normien ja kulttuurisen moninaisuuden tunnistamiseen (Talvio & Klemola, 2017; CASEL). Esimerkiksi oppilas, joka huomaa toisen jäävän toistuvasti yksin ryhmätöissä ja kutsuu hänet mukaan omaan ryhmäänsä, osoittaa kykyä toimia empaattisesti ja ottaa toisen näkökulma huomioon. Kouluympäristössä sosiaalista tietoisuutta voidaan kehittää esimerkiksi parityöskentelyllä ja draama-harjoituksilla, joissa asetutaan toisen ihmisen asemaan (Talvio & Klemola, 2017; Elias ym., 1997). Sosiaalisen tietoisuuden kehittyminen on erityisen tärkeää kulttuurisesti monimuotoisissa oppilasryhmissä, koska se edistää inklusiivisuutta ja vähentää syrjintää (Zins, ym., 2004).

**Ihmissuhdetaidot** tarkoittavat kykyä luoda ja ylläpitää myönteisiä vuorovaikutussuhteita, tehdä yhteistyötä, ratkaista ristiriitoja rakentavasti ja osoittaa sosiaalista vastuullisuutta (Talvio & Klemola, 2017; CASEL). Esimerkiksi oppilas, joka kuuntelee kaverinsa mielipiteen ryhmätyössä, ehdottaa kompromisseja ja auttaa ratkaisemaan syntyneitä erimielisyyksiä, osoittaa osaavansa tehokkaita kuuntelun ja sovittelun taitoja. Ihmissuhdetaitoja edistävät esimerkiksi harjoitteet, joissa ratkaistaan ongelmia yhdessä ryhmän kanssa, mikä voi kehittää kuuntelutaitoja sekä rakentavan palautteen antamista ja vastaanottamista. Myös esimerkiksi tunnekorttien tai vuoropuheluharjoitusten avulla voidaan oppia ilmaisemaan omia tarpeita ja huomioimaan muiden näkökulmia (Talvio & Klemola, 2017; Elias ym., 1997).

**Vastuullinen päätöksenteko** viittaa kykyyn tehdä harkittuja ja eettisesti perusteltuja valintoja, jotka huomioivat sekä yksilölliset että sosiaaliset näkökulmat. Tämä tarkoittaa esimerkiksi ratkaisujen tekemistä niin, että kaikkien osapuolten näkökulmat tulevat kuulluiksi. Vastuullinen päätöksenteko edellyttää kriittisen ajattelun, ongelmanratkaisun ja seurausten arvioinnin taitoja. (Talvio & Klemola, 2017; CASEL; Elias ym., 1997). Esimerkiksi tilanteessa, jossa oppilas näkee kiusaamista, vastuullinen päätöksenteko voi tarkoittaa aikuisen puoleen kääntymistä, vaikka se olisi sosiaalisesti haastava. Vastuullista päätöksentekoa voidaan

tukea esimerkiksi ryhmäkeskusteluilla, joissa oppilaat pohtivat erilaisten toimien seurauksia ja oikeudenmukaisuutta (Zins ym., 2004).

Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueiden taidot rakentuvat prosessimaisesti. Esimerkiksi itsensä johtaminen edellyttää minätietoisuuden taitoja, kun taas hyvät ihmissuhdetaidot vaativat myös sosiaalista tietoisuutta (CASEL, 2022; Talvio & Klemola, 2017). Minätietoisuus ja itsensä johtaminen liittyvät etenkin oman toiminnan säätelyyn. Nämä taidot on yhdistetty esimerkiksi rakentavan reflektoinnin valmiuksiin ja ammatillista toiminnan kehitykseen (Talvio, 2014). Kuitenkin myös sosiaalisen tietoisuuden, ihmissuhdetaitojen ja vastuullisen päätöksenteon taitojen reflektointi on tärkeää. Reflektiivisellä ajattelulla voi myös tukea esimerkiksi käyttäytymiseen ja vuorovaikutustilanteisiin liittyviä sosioemotionaalisia taitoja (Jennings & Greenberg, 2009).

### **2.2.2 Gordonin vuorovaikutusmalli**

Talvio & Klemola (2017) laajentavat teoksessaan sosioemotionaalisen oppimisen määritelmää Thomas Gordonin (2006) vuorovaikutusmallin sosioemotionaalisilla taidoilla. Gordonin malli on luotu etenkin opetustyötä ajatellen ja se painottaa toimivaa sekä kunnioittavaa vuorovaikutusta opettajan ja oppilaan välillä (Klemola, 2009). Mallin mukaan ongelmatilanteita ei tulisi ratkaista vallankäytöllä, vaan avoimella ja rakentavalla viestinnällä, jossa tunnistetaan molempien osapuolien tarpeet. Mallissa hypoteettinen ongelmatilanne on jaettu hyväksyttävään tai ei-hyväksyttävään käyttäytymiseen sekä ongelman omistajan mukaan: opettajalla on ongelma, oppilaalla on ongelma tai molemmilla on ongelma. Näitä ongelmia opettaja voi ratkoa tilanteen mukaan erilaisilla kuuntelun- ja ongelmanratkaisutaidoilla, joihin kuuluu esimerkiksi minäviestit, kompastuskivien välttäminen, kuuntelun taidot, kuten aktiivinen kuuntelu ja kuuntelulle vaihtaminen; arvoriititojen käsittelytaidot sekä molemmat voittavat- menetelmä. (Gordon, 2006; Talvio & Klemola, 2017)

Tämän tutkimuksen aineistoon liittyvillä sosioemotionaalisen oppimisen kursseilla käsiteltiin ja harjoiteltiin näitä taitoja osana sosioemotionaalista oppimista

ja opettajan taitoja. Lintunen ja Gould (2014) ovat yhdistäneet Gordonin vuorovaikutusmallin taidot kehittämisen keinoina sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueisiin. Tässä mallissa yksi taito voi esiintyä useammassa osa-alueessa; esimerkiksi minäviestit voivat kehittää niin itsensä johtamista kuin ihmissuhdetaitoja, kun taas kompastuskivien välttäminen on kehittävää taitoa lähes kaikilla osa-alueilla. Seuraavassa taulukossa (taulukko 2) kuvataan, mitkä vuorovaikutustaidot sisältyvät mihinkin osa-alueisiin sekä määritellään lyhyesti näiden taitojen perusidea.

Taulukko 2. Gordonin (2006) vuorovaikutustaidot ja taitoihin liittyvät sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet (Lintunen & Gould, 2014).

<b>Aktiivinen minän kuunteleminen</b> MT	Kyky tunnistaa ja tarkastella omia tunteita, tarpeita ja ajatuksia ilman arvottamista tai torjuntaa. Edellyttää tietoista pysähtymistä oman sisäisen kokemuksen äärelle sekä halua ymmärtää itseään syvemmin.
<b>Minäviestit</b> <i>IJ, IT</i>	Puhumisen tapa, jossa kerrotaan omista tunteistaan, ajatuksistaan ja tarpeistaan ilman toisen syyllistämistä tai arvostelua. Korostaa vastuun ottamista omista reaktioista ja mahdollistaa rakentavan vuorovaikutuksen erityisesti ristiriitatilanteissa.
<b>Kompastuskivien välttäminen</b> <i>IJ, ST, IT, VP</i>	Viestinnän esteiden, kuten syyttelyn, määrällyn, uhkailun tai saarnamisen tietoinen välttäminen. Tällaiset ilmaisut voivat herättää vastustusta ja estää rakentavaa keskustelua, mutta niiden välttämisen myötä vuorovaikutus muuttuu avoimemmaksi ja tasavertaisemmaksi.
<b>Aktiivinen kuuntelu</b> <i>ST, IT</i>	Taito osoittaa toiselle, että hänen puheensa ja tunteensa on kuultu ja ymmärretty. Sisältää esimerkiksi toisen puheen sisällön heijastamista, tunteiden sanoittamista ja hyväksyvää läsnäoloa.
<b>Kuuntelulle vaihtaminen</b> <i>ST, IT</i>	Kyky havainnoida, milloin vuorovaikutustilanteessa on tarpeen siirtyä omasta puheesta kuuntelemiseen. Roolin vaihtaminen voi ehkäistä väärinymmärryksiä ja edistää molemminpuolista ymmärrystä.
<b>Arvoristiriitojen käsittelytaidot</b> <i>VP</i>	Kyky käsitellä tilanteita, joissa arvot ja näkemykset eroavat toisistaan. Sisältää esimerkiksi kuuntelemisen, arvostavan vuoropuhelun ja halun löytää yhteisiä ratkaisuja ilman toisen arvomaailman vähättelyä.
<b>Molemmat voittavat -menetelmä</b> <i>IT, VP</i>	Ristiriitojen ratkaisutapa, jossa pyritään löytämään kaikkien osapuolten tarpeita ja toiveita kunnioittava lopputulos. Menetelmä etenee ensin ongelman määrittelystä vaihtoehtojen ideointiin ja lopulta yhteisen ratkaisun etsimiseen.

*MT* = Minätietoisuus, *IJ* = Itsensä johtaminen, *ST* = sosiaalinen tietoisuus, *IT* = Ihmissuhdetaidot, *VP* = Vastuullinen päätöksenteko.

### 2.2.3 Sosioemotionaalinen oppiminen opettajan työssä

Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus, 2014) sosioemotionaaliset taidot mainitaan useaan kertaan oppimisen tavoitteena eri oppiaineissa ja osana laaja-alaisen osaamisen kokonaisuutta ja niiden harjoittelu arkisissa tilanteissa mainitaan myös tärkeäksi osaksi koulun toimintakulttuuria. Esimerkiksi laaja-alaisen oppimisen osa-alueet Ajattelu ja oppimaan oppiminen (L1), Kulttuurinen osaaminen, vuorovaikutus ja ilmaisu (L2) sekä Itsestä huolehtiminen ja arjen taidot (L3) korostavat vahvasti oppilaan omaa mahdollisuutta ja vastuuta kehittää sosioemotionaalisia taitoja sekä kannustavat vuorovaikutukseen erilaisien ihmisten ja kulttuurien kanssa. Muissa laaja-alaisen oppimisen osa-alueissa sosioemotionaalisten taitojen tärkeys tulee esiin esimerkiksi yhteistyötaitojen kautta. Myös useissa oppiaineissa, kuten liikunnassa, ympäristöopissa ja terveystiedossa tunnetaitojen opetteleminen on kirjattu opetustavoitteiksi. (Opetushallitus, 2014).

Sosioemotionaalisten taitojen opettamiselle on myös paljon tutkimustiedollisia perusteita. Esimerkiksi Taylor ym. (2017) ja Durlak ym. (2011) ovat osoittaneet suurissa meta-analyyseissään, että sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmat ovat monissa tutkimuksissa parantaneet merkittävästi kouluilmapiiriä ja turvallisuuden tunnetta sekä kehittäneet oppilaiden hyvinvointia, asenteita, käyttäytymistä sekä koulumenestystä. Monissa muissa tutkimuksissa on päädytty yhteneviin tuloksiin sosioemotionaalisten taitojen yhteydestä kouluviihtyvyyteen ja koulumenestykseen (Mahoney, Durlak & Weissberg, 2018; Durlak, Mahoney & Boyle, 2022). Olemassa on siis paljon tietoa ja perusteita opettaa näitä taitoja osana koulun perustaitoja.

Vaikka sosioemotionaalisten taitojen opettamista korostetaan etenkin kouluissa, nämä taidot ovat tärkeitä myös opettajilla. Viime vuosina sosioemotionaalisen oppimisen tutkimus on laajentunut koskemaan myös opettajien roolia ja ammatillista kasvua. Opettajien sosioemotionaaliset taidot on havaittu tukevan esimerkiksi opettajien hyvinvointia, työn merkityksellisyyden tunnetta sekä vuorovaikutussuhteita oppilaiden kanssa. (Jennings & Greenberg, 2009; Talvio, 2014; Bottiani

ym.,2021; Cipriano ym., 2023). Opettajien sosioemotionaalisisella pätevytydellä on myös löydetty myönteinen yhteys luokkahuoneen ilmapiiriin sekä oppilaiden käyttäytymiseen ja oppimistuloksiin (Jennings & Greenberg, 2009). Nykyään tiedetään, että sosioemotionaaliset taidot eivät ole vain synnyttäisiä, vaan niitä voidaan opetella myös aikuisiällä. Nämä taidot voivat myös laskea, jos niitä ei ylläpidetä. (Talvio, 2014; OECD, 2015) Opettajat saattavat kuitenkin kokea jotkut sosioemotionaaliset taidot haastavana, jos näitä ei ole aiemmin opetettu tai harjoiteltu järjestelmällisesti. Näiden taitojen merkitystä tai käytännön toteutusta ei myöskään aina ymmärretä tai koeta olennaisina. Sosioemotionaalisten taitojen tehokas oppiminen vaatii henkilökohtaista reflektointia, uusien toimintatapojen omaksumista sekä aikaa, ohjausta ja turvallista ilmapiiriä. (Talvio, 2014; Domitrovich ym., 2017)

Sosioemotionaalisen oppimisen tutkimuksessa on kuitenkin vielä paljon aukkoja, vaikka yleisiä hyötyjä niin oppilaille kuin opettajille on tutkittu paljon. Durlak, Mahoney ja Boyle (2022) huomauttavat, että tarvitaan vielä lisää tutkimusta sosioemotionaalisen oppimisen ohjelmien pitkäaikaisista vaikutuksista, erityisesti eri ikäryhmissä ja kulttuurisissa konteksteissa. Monet tutkijat ovat myös esimerkiksi korostaneet, miten sosioemotionaalisten taitojen integrointia kouluihin (Domitrovich ym., 2017) sekä opettajankoulutukseen (Talvio, 2014) pitäisi vielä tutkia ja kehittää enemmän. Pyrin tutkimuksellani tuomaan lisätietoa etenkin opettajankoulutuksen kehittämistä varten. Sosioemotionaalisten taitojen ja reflektion yhteydestä on vähän tutkimustietoa, vaikka molemmat taidot ovat sekä opettajaksi kehittymisessä että opettajan työssä hyvin tärkeitä. Tässä tutkimuksessa tutkin miten opettajaopiskelijat refleктоivat sosioemotionaalisen oppimisen sisältöjä oppimispäiväkirjakoosteissaan. Sosioemotionaalisten taitojen oppimista reflektiota-sojen avulla ei ole vielä tutkittu, joten tutkimukseni antaa lisätietoa etenkin siitä, miten näitä taitoja voidaan oppia.

### 3. Tutkimustehtävä ja tutkimuskysymykset

Tämän tutkimuksen tehtävänä on kuvata, analysoida ja tulkita miten opettajaopiskelijat refleктоivat omaa oppimistaan sosioemotionaalisen oppimisen kurssin oppimispäiväkirjakoosteissa. Keskityn erityisesti kriittisen reflektion tarkasteluun. Aineistoni koostuu kuudesta Helsingin yliopiston ensimmäisen vuoden kasvatuspsykologian opiskelijoiden ja kahdeksasta Sharjah Education Academyn opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjakoosteesta. Tutkimuksessa pyrin vertailemaan miten ja miksi näiden tutkimusryhmien vastaukset yhtenevät tai eroavat keskenään esimerkiksi vastaajien opintotason, työkokemuksen ja kulttuurillisten erojen puolesta. Lisäksi pyrin selvittämään, miten reflektio on yhteydessä sosioemotionaalisten taitojen oppimiseen.

Tämän tutkielman tutkimuskysymykset ovat seuraavat:

1. Millä tiedon prosessoinnin tasoilla opettajaopiskelijat refleктоivat oppimistaan sosioemotionaalisen oppimisen kurssin oppimispäiväkirjakoosteissa?
2. Millä tavoin opettajaopiskelijat kriittisesti refleктоivat sosioemotionaalisen oppimisen aiheita ja miten erilaiset taustat, kuten koulutus-, työ- ja kulttuurinen tausta, vaikuttavat tähän reflektion?

Vastaan tutkielmani tutkimuskysymyksiin laadullisen sisällönanalyysin keinoilla. Tutkimuksessani on oletuksena, että oivaltamisen tasolle yltäviä vastauksia on vähiten, kun taas toistamisen ja laajentamisen tasoja löytyy lähes yhtä yleisesti kuten Talvio & Longan (2025) tuloksetkin osoittivat. Seuraavassa luvussa kerron tarkemmin tutkimuksen aineistosta ja osallistujista sekä aineiston analyysimenetelmistä.

## 4. Tutkimuksen toteutus

### 4.1 Aineiston koonti ja rajausta

Tutkimuksen aineisto koostuu kahden eri maan opettajaopiskelijoiden sosioemotionaalisen oppimisen kursseilta kerätyistä oppimispäiväkirjan koosteista. Viitataan aineistoni eri puoliskoihin puhumalla Sharjah Education Academyn (SEA) vastauksista sekä Helsingin yliopiston (HY) vastauksista. Kurssien sisällöt vastasivat toisiaan, sillä SEA:n kurssi *Social and Emotional learning* on suunniteltu HY:n kasvatuspsykologian *Ryhmäprosessi ja vuorovaikutus* -kurssin pohjalta. Molemmat kurssit on opettanut sama suomalainen kasvatuspsykologian yliopistonlehtori, jolta olen saanut varmistuksen kurssien sisältöjen yhtenäisyydestä. Tämä tutkimuksen analyysi kohdistuu erityisesti kahteen kurssitavoitteeseen, koska vaikka kurssit olivat sisällöiltään samanlaisia, kaikkia tavoitteet eivät suoraan vastanneet toisiaan.

Kurssien pääsisältö koostui sosioemotionaalisen oppimisen teorioista ja taidoista. Tähän kuului esimerkiksi sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueet, Gordonin vuorovaikutustaidot (ks. luku 2.2.1.), ryhmädynamiikan aiheet sekä sosioemotionaalisten taitojen harjoittelua käytännössä. Kurssit toteutettiin *flipped learning* eli käännteinen opetus -menetelmää käyttäen, mikä tarkoittaa, että ennen lähtöpaamista opiskelijat tutustuvat omatoimisesti kurssin sisältöihin esimerkiksi videoiden ja tehtävien kautta. Näitä sisältöjä ja taitoja harjoiteltiin tämän jälkeen yhdessä opettajan ja kurssilaisten kanssa.

SEA:n kurssin opintomäärä vastasi kokonaisuudessa noin 96 tuntia työtä, kun taas HY:n kurssin opintopistemäärä vastasi noin 135 tuntia työtä. SEA:n vastaava vuorovaikutuskurssi on siis kokonaistuntien puolesta hiukan lyhyempi, mutta mielestäni kuitenkin hyvin verrattavissa HY:n vastaavaan kurssiin. HY:n kurssiin kuului olennaisesti ja ”ylimääräisenä osana” myös uuden opiskelijaryhmän ryhmäytyminen, josta puhun lisää luvussa 4.2.1. *Helsingin yliopisto*. SEA:n kurssin osaamistavoitteissa tätä uuden oppilasryhmän ryhmäytymistä ei mainita tai korosteta.

Molempien maiden kurssilla kirjoitettiin pakollisena kurssitehtävänä oppimispäiväkirjaa, joka kurssin lopuksi tiivistettiin oppimispäiväkirjakoosteeksi. Henkilökohtaista oppimispäiväkirjaa ei arvioitu kurssilla, kun taas kooste arvioitiin. Tehtävänanto oppimispäiväkirjan tekoon ja siitä tehdyn koosteen luomiseen oli samanlainen molemmissa maissa. Oppimispäiväkirjojen ohjeina oli ohjata opiskelijaa refleктоimaan ja perustelemaan opiskelijan omia kokemuksia, ajatuksia ja tunteita kurssin aiheista. Oppimispäiväkirjakoosteet perustuivat näihin kurssin aikana kirjoitettuihin oppimispäiväkirjoihin ja niiden sivumäärä täytyi ohjeiden mukaan olla noin kaksi sivua.

Kaikki aineistoni vastaukset eivät vastanneet annettuja ohjeita, minkä takia olen jättänyt ne tutkimusaineiston ulkopuolelle. Aineistoani rajaavat kriteerit olivat vastausten pituus, sisältö sekä rakenne. Vastauksien täytyi olla noin 2–3 sivua pitkiä sekä rakenteeltaan ja sisällöiltään oppimispäiväkirjan ohjeiden mukaisia. Vastaukset saivat sisältää esimerkiksi listauksia tai muita luovia kirjoittamistapoja, mutta teksti täytyi olla selkeästi ymmärrettävissä. Osallistujien ikää tai sukupuolta ei kysytty tutkimusta varten, koska näiden muuttujien analysointi ei ole olennainen tutkimusongelmaani ajatellen. En siis tee vastauksista johtopäätöksiä iän tai sukupuolen perusteella.

Sain SEA:n kurssilta tutkimusluvut 12 eri oppimispäiväkirjakoosteeseen tutkimusohjaajani kautta. Näistä tutkimuksen ulkopuolelle rajasin pois neljä vastausta, koska ne eivät olleet tehtävänannon mukaisia tai liian haastavia ymmärrettäväksi. Lopulta SEA:n aineistopuoliskoon valikoitui siis kahdeksan vastausta. HY:n vastaavalta kurssilta sain kerättyä tutkimusluvut kuuteen oppimispäiväkirjakoosteeseen. Näistä vastauksista ei rajauskriteerieni mukaan ollut tarvetta rajata yhtäkään vastausta tutkimuksesta pois. Tutkin tässä tutkimuksessa siis yhteensä 14 oppimispäiväkirjakoostetta.

## 4.2 Tutkimuksen osallistajat

Seuraavaksi avaan tarkemmin tutkimukseeni osallistuvien opettajaopiskelijoiden opintoja ja taustoja sekä heidän sosioemotionaalisen oppimisen kurseja, joiden kurssitehtävistä aineistoni on kerätty. Lisäksi kerron kursseihin liittyvien yliopistojen välisestä yhteistyöstä, joka lopulta mahdollisti aineistoni käytön tässä tutkimuksessa.

### 4.2.1 Helsingin yliopisto

Tutkimukseni osallistajat Helsingin yliopistosta (HY) ovat kaikki kasvatustieteiden ensimmäisen vuoden opiskelijoita. He ovat siis valinneet kasvatustieteiden suuntautumisopinnot, mutta valmistuvat pätevyydeltään luokanopettajaksi. Helsingin yliopistossa järjestetään sisällöltään kaksi lähes samanlaista kurssia opettajan sosioemotionaalisten taidoista, joille osallistuminen riippuu siitä, opiskeleeko opiskelija kasvatustiedettä vai kasvatustieteitä. (Helsingin yliopisto [HY], n.d.) Kasvatustieteiden opintolinjalla on erityisiä painotuksia verrattuna kasvatustieteiden opintolinjaan. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden ainejärjestön Phenomenan verkkosivujen (Phenomena ry, n.d.) mukaan ”kasvatustieteissä korostetaan oppilaan omaa aktiivista toimintaa, opettajan ja oppilaan välistä dialogisuutta, ryhmävuorovaikutustaitoja sekä aiheen laajempaa ymmärtämistä.”. Tämä opiskelijalähtöinen lähestymistapa näkyy käytännössä esimerkiksi opiskelijoiden vapaudessa vaikuttaa kurssin ja oman ryhmänsä käytäntöihin ja etenemistapoihin. Keskeisiä sisältöjä kasvatustieteissä ovat myös esimerkiksi tutkiva oppiminen ja ilmiöpohjainen oppiminen.

Kasvatustieteiden suuntautumisopinnoissa korostetaan tiivistä opiskelijayhteisöä, joka näkyy etenkin ryhmäytymisen korostuksessa. Tutkimukseni aineistoon liittyvän *Ryhmäprosessi ja vuorovaikutus kasvatustieteissä* -kurssin yhdeksi kolmesta päätavoitteesta mainitaan, että opiskelija ”yhdessä rakentaa kasvatustieteiden ryhmän ryhmäytymisprosessia, jossa myös harjaantuu toi-

mimaan erilaisissa vuorovaikutustilanteissa ja saa tilaisuuden soveltaa vuorovaikutustutkimusta käytäntöön”. Vastaavalla kasvatustieteen linjan *Pedagoginen vuorovaikutus* -kurssilla mainitaan ainoastaan ”vertaisryhmän vuorovaikutusilmiöiden tunnistaminen”, mutta sen kummemmin opiskelijaryhmän ryhmäytymistä ei osaamistavoitteissa korosteta. (HY, n.d.) *Ryhmäprosessi ja vuorovaikutus kasvatopsykologiassa* -kurssi on yksi kasvatopsykologian opiskelijoiden ensimmäisistä kursseista yliopisto-opintojensa aikana, minkä takia uuden opiskelijaryhmän ryhmäytymisen merkitys on erityisen korostettu kurssin tavoitteissa.

#### 4.2.2 Sharjah Education Academy

Helsingin yliopisto (HY) on tehnyt paljon yhteistyötä Arabiemiraattien Sharjah Education Academyn (SEA) kanssa opettajankoulutuksen parissa. HY:n ja SEA:n kollaboraatio alkoi jo vuodesta 2020 lähtien, jolloin COVID-pandemian aiheuttamat rajoitukset ravistelivat koulumaailmaa ja perinteistä opetusasetelmaa. Yhteistyössä tuotettiin pikakoulutus etäopetukseen siirtymisestä Sharjahin opettajille, jonka jälkeen yliopistojen välinen yhteistyö on vain tiivistynyt. SEA ilmaisi kiinnostusta suomalaisen opettajankoulutuksen soveltamiseen Arabiemiraattien opettajankoulutuksessa. HY:n puolelle tämä kollaboraatio oli myös vastavuoroisesti erinomainen oppimisen mahdollisuus. SEA:ssa on tämän yhteistyön seurauksena järjestetty luokanopettajaopiskelijoille *Post graduate Diploma in Education* (PGDE) -jatkotutkinto-ohjelmaa, jossa on pyritty yhteistyössä HY:n kanssa tuoda suomalaisen opettajankoulutuksen vahvuuksia ja parhaita käytäntöjä Arabiemiraatteihin. Koulutus suunniteltiin sopivaksi niin opettajaopiskelijoille sekä työssä toimiville opettajille. Koulutus koostuu yhdestätoista kurssista, joiden pyrkimys on etenkin kehittää opiskelijoiden nyky maailman opettajan kompetensseja sekä osaamista tulevaisuuden koulutusmahdollisuuksia ja -haasteita varten. (Talvio, Saadé, & Meda, 2023; Sharjah education academy, n.d.)

Tutkielman aineiston toinen puolisko koostuu SEA:n opettajaopiskelijoilta. Vaikka opinnot käytiin Arabiemiraateissa, suurin osa opiskelijoista oli hyvin vaihtelevasti eri kansallisuuksista. Heidän vastauksensa on kerätty *Social and Emotional Lear-*

*ning* -kurssin oppimispäiväkirjakoosteista, joka on osa mainitsemaani PGDE-jatkotutkintokokonaisuutta. SEA:n kurssi on opettajaopiskelijoiden lisäksi tarkoitettu jo valmistuneille opettajille. SEA:n osallistujat suorittivat ensimmäistä vuottaan pedagogisia opintoja, mutta useimmat heistä olivat jo ennestään toimineet opettajina, ja heillä oli suoritettuna kandidaatin opinnot jostain opetettavasta aineesta. Arabiemiraateissa kandidaatin ja maisterin tutkintojen välissä suoritetaan usein tämän tyyppinen lyhempi diplomitutkinto, kuten pedagogiset opinnot.

### **4.3 Aineiston analyysimenetelmät**

Tutkimukseni on malliltaan teorialähtöinen sisällönanalyysi. Laadullinen tutkimus on sateenvarjotermi, joka yhdistää alleen monenlaisia ja toisistaan poikkeavia tapoja tehdä tieteellistä tutkimusta. Laadullisen tutkimuksen perinteisimpiä analyysimenetelmiä on sisällönanalyysi, joka soveltuu hyvin erilaisten dokumenttien analysointiin. Sisällönanalyysi on tekstianalyysia, jonka avulla pyritään saamaan tiivistetty ja jäsennelty kuva tutkittavasta ilmiöstä ja tehdä näistä selkeitä johtopäätöksiä, lisäten näin aineiston informaatioarvoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

Sisällönanalyysi valikoitui tutkimukseni analyysimuodoksi sen joustavuuden takia ja koska aineistoni koostuu tekstimuotoisista oppimispäiväkirjakoosteissa, jotka soveltuvat sisällönanalyysin aineistoksi hyvin. Tutkimukseni pyrkii vastaamaan siihen, miten eri aineistoni kaksi puolta vertautuvat toisiinsa ja miten vastaukset yhtenevät tai eroavat toisistaan. Tutkimuksessani on käytössä siis ns. vertailuasetelma näiden kahden aineistopuolen välillä. (Kallinen & Kinnunen, 2021) Teorialähtöistä analyysia ohjaavina viitekehyksinä toimivat Talvion ja Longan (2025) prosessoinnin tasojen malli sekä CASEL-järjestön kehittämä sosioemotionaalisen oppimisen malli. Prosessoinnin tasoja käytän erityisesti vastatakseni ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, kun taas sosioemotionaalisen oppimisen malli ohjaa analyysia viitaten toiseen tutkimuskysymykseen.

Tutkimuksessani käytän sisällön erittelyä osana sisällönanalyysia, koska prosessoinnin tasojen kvantifiointi – eli se, kuinka monesti tutkittava asia esiintyy aineistossa – helpottaa ymmärtämään tutkittavien vastauksien eroja. Sisällön erittely tarkoittaa kvantitatiivista tekstin sisällön kuvaamista, kun taas sisällönanalyysin ideana on kuvata sisältöä sanallisesti. Sisällön erittelyä voidaan kuitenkin käyttää sisällönanalyysin apuna suhteellisen vapaasti, joten käsitteiden erottamista harvoin nähdään kovin tarpeellisena. Kvantifiointiin voidaan nähdä tuovan laadulliseen tulkintaan erilaista näkökulmaa, mutta laadullisen tutkimuksen pienemmissä aineistoissa on riskinä, että kvantifiointi ei tuo uutta lisätietoa. (Tuomi & Sarajärvi, 2018)

#### **4.3.1 Luokittelun vaiheet**

Tutkimuksen ensimmäisessä vaiheessa aineisto purettiin analyysiyksiköiksi. Yksi ajatus, käsite, näkemys tai mielipide kurssin sisällöistä tai omasta oppimisesta katsottiin yhdeksi analyysiyksiköksi. Jotta ajatus laskettiin analyysiyksiköksi, siinä täytyi jollain tavalla tulla ilmi kurssi ja sen aihepiiri, tai aihepiiriin liittyvä huomio. Analyysiyksiköitä löydettiin aineistosta yhteensä 247. Näistä analyysiyksiköistä 149 oli SEA:n vastauksista ja 98 HY:n vastauksista, joka on odotettava lukusuhte, koska tutkin kahdeksaa SEA:n ja kuutta HY:n oppimispäiväkirjakoostetta. SEA:n osallistujien vastauksista löydettiin keskimäärin 18,6 analyysiyksikköä, kun taas HY:n osallistujien vastauksista 16,3. Koko aineistossa keskimääräinen vastaus sisälsi 17,6 analyysiyksikköä. Nämä analyysiyksiköt muodostivat pohjan analyysin seuraavalle vaiheelle, jossa analyysiyksiköt luokiteltiin teorialuvussa esitellyn (ks. luku 2.1.3) prosessoinnin tasomallin mukaan kolmeen kategoriaan: toistamiseen, laajentamiseen sekä oivaltamiseen. Tämän vaiheen jälkeen käytän tässä tutkimuksessa sanaa ”vastaus” synonyyminä analyysiyksikön kanssa. Yhden osallistujan oppimispäiväkirjakooste muodostui siis useista vastauksista.

Seuraavaksi analysoin mitä sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueiden aiheita (ks. luku. 2.2.1) eri prosessoinnin tasoilla käsiteltiin ja refleктоitiin. Teemoittelin aiheet alun perin sosioemotionaalisen oppimisen viittä osa-alueetta ajatellen, mutta jaoin vastaukset lopulta neljään teemaan isompien aihepiirien mukaan.

Teemat olivat Oman toiminnan säätely, Vuorovaikutuksen kehittäminen, Ryhmädynamiikka sekä Vastuullinen päätöksenteko. Kuten luvussa 2.2.1 mainitaan, minätietoisuuden ja itsensä johtamisen osa-alueet liittyvät yhdessä oman toiminnan säätelyyn, sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot yhteisen toiminnan kehittämiseen ja vastuullinen päätöksenteko mahdollisesti molempiin edellä mainittuihin (Talvio & Klemola, 2017, CASEL). Analyysin aikana oli selkeää, että näiden osa-alueiden taitoja sovellettiin usein samassa ajatuksessa, minkä takia tiettyjen osa-alueita käsitellään saman teeman alla. Minätietoisuus ja itsensä johtaminen sisältyi Oman toiminnan säätely -teeman alle, kun taas sosiaalinen tietoisuus ja ihmissuhdetaidot sisältyivät Vuorovaikutuksen kehittäminen -teeman alle. Vastuullinen päätöksenteko sisälsi terminä jo hyvin laajasti erilaisia eettisiä ja yhteiskunnallisia teemoja, joten se sai pitää nimensä omassa teemassaan.

Lisäksi aineistossa ilmeni hyvin selkeästi omana teemanaan ryhmäytymiseen ja ryhmädynamiikkaan liittyviä ajatuksia. Opiskelijaryhmän ryhmäytymistä korostettiin etenkin HY:n kurssilla erillisenä tavoitteena ja ryhmäytymisen aiheita esiintyi paljon myös SEA:n kurssisisällöissä. Nämä aiheet sisältyvät sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueissa ihmissuhdetaitoihin, mutta niiden kurssitavoitteissakin ilmenevän erityisaseman vuoksi aihe on eritelty omaksi teemakseen. Lisäksi, jos vastaus ei käsitellyt sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueita tai se käsittelee niitä kaikkia, tätä yksikköä ei otettu näihin teemoihin mukaan.

Gordonin (ks. luku 2.2.2) vuorovaikutusmallin taitoja mainittiin vastauksissa usein, koska ne ovat olleet merkittävä osa sosioemotionaalisen oppimisen kursien sisältöä. Lintunen ja Gould (2014) ovat yhdistäneet Gordonin vuorovaikutusmallin taidot sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueisiin siten, että osa-alueen kehittämiseksi sopivat taidot on liitetty niihin. Tässä mallissa yksi taito voi esiintyä useammassa osa-alueessa; esimerkiksi minäviestit voivat kehittää niin itsensä johtamista kuin ihmissuhdetaitoja, kun taas kompastuskivien välttäminen on kehittävää taito lähes kaikilla osa-alueilla. Näiden päällekkäisyyksien vuoksi teemoitellen vastauksessa mainitun vuorovaikutustaidon kontekstin mukaan, mihin sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueeseen – ja lopulta teemaan – vastaus kuuluu.

## 5. Tutkimustulokset ja niiden tulkintaa

Tässä tutkimuksessa analysoin sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvän tiedon reflektointia Helsingin yliopiston (HY) ensimmäisen vuoden luokanopettajaopiskelijoilla sekä Sharjah Education Academyn (SEA) opettajaopiskelijoilla sosioemotionaalisen oppimisen kurssin oppimispäiväkirjakoosteissa. Kerron tuloksien ensimmäisessä osassa, miten vastauksissa näkyy erilaiset prosessoinnin tasot. Tulosten toisessa osassa taas analysoin mitä ja miten sosioemotionaalisia taitoja on refleктоitu vastauksissa. Annan esimerkkejä aineistoni vastauksista vastaus-tunnuksien avulla, jossa esimerkiksi (ST4) viittaa Sharjah Education Academyn osallistujan toistamisen tason vastaukseen, kun taas (HL2) viittaa Helsingin yliopiston osallistujan laajentamisen tason vastaukseen. Annan jokaiseen englanninkieliseen viittaukseen myös suomennoksen, joten tekstin selkeyden takia kursivoi aina englanninkielisen osuuden.

### 5.1 Prosessoinnin tasot

Koko aineiston vastauksista 39,3 % oli toistamisen tasolla, 38,4 % laajentamisen tasolla ja 22,3 % oivaltamisen tasolla. Oivaltamisen tasoa löydettiin vastauksista odotettavasti vähiten, mikä on suhteessa Talvion ja Longan (2025) tutkimustuloksiin. HY:n ja SEA:n aineistopuolien prosessoinnin tasojen esiintymisessä oli kuitenkin paljon eroja. Myös yksittäisten osallistujien vastausjakauma eri prosessoinnin tasoille vaihteli paljon. Esitän seuraavissa taulukoissa (taulukko 3 ja 4) prosessoinnin tasojen yksikkömäärät jokaisen osallistujan vastauksessa sekä kuinka paljon kyseisessä aineistopuoliskossa esiintyi yhteensä jokaista prosessoinnin tasoa. Prosessoinnin tasojen yhteissumman alla on prosenttiluku, joka esittää kuinka paljon prosessoinnin tasoa esiintyi aineistopuoliskossa verrattuna kaikkiin puoliskon vastauksiin.

Taulukko 3. Vastaukset prosessoinnin tasoilla, Helsingin yliopisto

HY Osallistujat	Taso 1. Toistaminen	Taso 2. Laajentaminen	Taso 3. Oivaltaminen	Vastaukset per osallistuja:
H1	5	5	4	14
H2	2	4	5	11
H3	2	5	4	11
H4	11	7	4	22
H5	7	12	4	23
H6	4	5	8	17
Vastaukset yhteensä:	31	38	29	98
Prosenttiosuus vastauksista:	31,6 %	38,8 %	29,6 %	= 100 %

Taulukko 4. Vastaukset prosessoinnin tasoilla, Sharjah Education Academy

SEA Osallistujat	Taso 1. Toistaminen	Taso 2. Laajentaminen	Taso 3. Oivaltaminen	Vastaukset per osallistuja:
S1	10	11	3	24
S2	7	10	1	18
S3	5	7	6	18
S4	10	4	1	15
S5	8	5	5	18
S6	7	7	1	15
S7	13	6	2	21
S8	6	7	7	20
Vastaukset yhteensä:	66	57	26	149
Prosenttiosuus vastauksista:	44,3 %	38,3 %	17,4 %	= 100 %

Yksittäisillä osallistujilla vastauksien jakautuminen vaihteli todella paljon. Tutkimuksen tavoitteena ei ole kuitenkaan tarkastella yksittäisten osallistujien reflektointia, vaan yleisesti opettajaopiskelijoiden reflektointia. Jaan siis vastaukset tässä tutkimuksessa ainoastaan HY:n vastauksiin ja SEA:n vastauksiin, koska yleisen aineiston tarkastelun lisäksi vertailen näiden eri maiden yliopistojen opettajaopiskelijoiden vastauksia keskenään.

Seuraavaksi annan esimerkkejä vastauksista eri prosessoinnin tasoilta. Aloitan reflektoinnin puolesta alimmalta tasolta eli toistamisen tasolta, jonka jälkeen siirryn seuraavaksi refleктоivimpaan, eli laajentamisen tasoon, ja lopulta kriittisimpään reflektioon, eli oivaltamisen tasoon. Erittelen tiettyihin prosessoinnin tasoihin kuuluvia kirjoitustyyplejä, jotta vastausten jako näihin kolmeen tasoon olisi mahdollisimman selkeää.

### **5.1.1 Toistamisen taso**

Aineistosta löydetty toistamisen tason vastaukset jakautuivat muutama eri kategoriaan. Ne olivat joko viittauksia tai suoria lainauksia kurssiin tai kurssikirjoihin, kurssitiedon kertomista ilman lähdeviitettä, tai yleisiä toteamuksia ja kehuja liittyen kurssiin. Kuten taulukoissa 3 ja 4 todetaan, noin yksi kolmasosa HY:n ideoista sijoittui tälle ensimmäiselle prosessoinnin tasolle. SEA:n vastauksissa taas lähes puolet ideoista sijoittui tälle tasolle.

Viittaukset ovat esseissä sekä oppimispäiväkirjoissa merkki siitä, että kurssiin ja sen kirjallisuuteen on jollain tavalla perehdytty. Usein kurssien osaamistavoitteisiin kuuluu kurssin luentoihin ja kirjallisuuteen perehtyminen, joten arvioitavassa oppimispäiväkirjassa nämä vastaukset ovat useimmiten arvioinnin kannalta myös tärkeitä. Prosessoinnin tasojen puolesta nämä vastaukset kuitenkin lasketaan toistamisen kategoriaan, koska kirjoittaja ei itse laajenna opittua tietoa omilla ajatuksillaan tai esimerkeillä: ”Toimivan vuorovaikutuksen mukaan arvoristiriitoja voidaan vain käsitellä, ei ratkaista. (Toimiva vuorovaikutus, Talvio, M., Klemola, 2017)” (HT1).

Muita esimerkkejä:

Opettajan sosioemotionaalisilla taidoilla on suuri vaikutus luokan ilmapiiriin ja sitä kautta opettajan työssä jaksamiseen sekä oppilaiden akateemiseen menestykseen (Jennings & Greenberg, 2009). (HT4)

*The institutional routines and practices of schools and educational institutions are centuries old and innovative individuals may have hard time changing them (Hakkarainen, 2009; Lonka, 2018). (ST8)*

Käännös: [Koulujen ja oppilaitosten institutionaaliset käytännöt ja rutiinit ovat vuosisatoja vanhoja, ja innovatiivisten yksilöiden voi olla vaikeaa muuttaa niitä.]

Suoria lainauksia eli siteerauksia käytettiin paljon harvemmin, vain muutamia kertoja koko aineistossa. Siteerauksella painotettiin usein esimerkiksi jotain kirjoittajan omaa ajatusta. Jos suora lainaus kuului hyvin selkeästi osaksi toista ideaa, se luokiteltiin yhdeksi vastaukseksi, useimmiten laajentamisen tai oivaltamisen tasolle. Pääsääntöisesti lainaukset kuitenkin luokiteltiin toistamisen tason vastauksiksi, koska ne esittelevät tietoa vain pinnallisesti."Säljöä (2000, s. 122) lainaten: 'He tarvitsivat yhteistyötä ja ohjausta toisiltaan. Nykyisissä taidoissamme piilee täten muita tietoja ja taitoja.' " (HT6).

Muita esimerkkejä:

Ensimmäinen asia, jonka koko yliopisto aikanaan olen kirjoittanut vihkooni, oli Talvion (2024) lainaus: "Oppimiselle haitallisinta on oppilaat, jotka eivät uskalla sanoa mitään". (HT4)

*I love and value the scenario "Students looking at how their teachers would handle a non-desired behavior. Without SEL, the teacher may find it difficult to deal with such challenging interaction situation" (Talvio 2014). (ST6)*

Käännös: [Rakastan ja arvostan tilannetta: "Oppilaat tarkkailevat, miten heidän opettajansa käsittelee ei-toivottua käyttäytymistä. Ilman SEL-taitoja, opettajan voi olla vaikea selviytyä haastavasta vuorovaikutustilanteesta"]

Kurssitiedosta kirjoitettiin usein myös ilman lähdeviitettä, mutta selkeästi viitaten kuitenkin kurssilla luettuun tai opittuun tietoon. Usein kontekstin tai kirjoitustavan kannalta oli selkeää, että kurssitietoa toistetaan jostain lähteestä: "Se, mitä tunteita näytämme (sekundääritunteet), ei aina selitä, mitä kaikkea todella tuntemme (primääritunne)." (HT1).

Muita esimerkkejä:

*I read that a pragmatic education philosopher Vygotsky, explains that learning happens during social interactions amongst people. This theory is very important in today's world. (ST4)*

Käännös: [Luin, että pragmaattinen kasvatustilosophi Vygotski perustelee, että oppiminen tapahtuu ihmisten välisen sosiaalisen vuorovaikutuksen aikana. Tämä teoria on hyvin tärkeä nyky maailmassa.]

Kehut kurssia kohtaan olivat aineistossa yleisiä. Ne harvoin kuitenkaan sisälsivät minkäänlaista reflektiota, vaan toistivat tai kehuivat tiettyjä kurssin aiheita tai harjoituksia: *The course's modules were carried out beautifully, we were able to understand and apply interpersonal skills and then intrapersonal skills throughout the following weeks. (ST3).*

Käännös: [Kurssin moduulit toteutettiin erinomaisesti, ja pystyimme ymmärtämään ja soveltamaan ihmissuhdetaitoja ja intrapersonaalisia taitoja seuraavien viikkojen aikana.]

Toistamisen tason vastauksista löydettiin myös jonkin verran listojen tai luetteloiden käyttöä. Selkeyden vuoksi luettelomaiset vastaukset laskettiin lähes poikkeuksetta yhdeksi vastaukseksi. Tähän vaikutti etenkin se, pystyikö luettelon osia laskemaan erillisiksi ideoiksi. Jos luettelman yksi listaus oli itsessään selkeästi oma ideansa, se voitiin laskea omaksi vastaukseksi, mutta tämän tyyppisiä vastauksia esiintyi vain laajentamisen ja oivaltamisen tason vastauksissa. Toistamisen tason listat ja luettelot laskettiin aina yhdeksi vastaukseksi, kuten seuraavassa esimerkissä.

*The most important highlights I learnt from the assigned article B. Jennings, P. A., & Greenberg, M. T. (2009): • Importance of teachers' social and emotional competence (SEC) and wellbeing • Maintenance of supportive teacher–student relationships, • Effective classroom management • Successful social and Emotional learning program implementation. (ST4)*

Käännös: [Tärkeimmät oivallukset, jotka opin annetusta artikkelista: • Opettajien sosiaalisten ja emotionaalisten taitojen (SEL) ja hyvinvoinnin merkitys • Tukevien opettaja–oppilassuhteiden ylläpitäminen • Tehokas luokan hallinta • Onnistunut sosioemotionaalisen oppimisen ohjelman toteutus]

### 5.1.2 Laajentamisen taso

Laajentamisen tason vastauksissa opittua tietoa laajennetaan omalla huomiolla tai esimerkillä, osoittaen tiedon syvempää prosessointia ja reflektiivisyyttä. Kuten

taulukoissa 3 ja 4 todetaan, noin yksi kolmasosa HY:n ideoista sijoittui tälle toiselle prosessoinnin tasolle. SEA:n vastauksissa taas noin kaksi viidesosaa ideoista sijoittui tälle tasolle.

Oma kokemus tai esimerkki toi tekstiin syvyyttä sekä ymmärrystä käsiteltävästä tiedosta ja korosti oman oppimisen reflektiivisyyttä: ”Myös tavanomaisesti tarkkailijan roolissa pysyttelevälle voi tehdä hyvää harjoitella näkyvämmiin aktiivisemmän roolin ottamista, jolloin hän voi harjoitella esimerkiksi minäviestintää ja tuoda sitä kautta omia ajatuksia ja tarpeita ilmi.” (HL5)

Muita esimerkkejä:

*In real life, group development is more like a spiral than a series of clear-cut steps. It is important to remember we are all different kinds of people. (SL2)*  
Käännös: [Todellisessa elämässä ryhmän kehittäminen on enemmänkin spiraalimaista kuin selkeiden askelten sarjaa. On tärkeää muistaa, että olemme kaikki erilaisia ihmisiä.]

Esimerkkejä esiteltiin usein passiivissa, viitaten opettajien työhön ja velvollisuuksiin yleisellä tasolla. SEA:n vastauksissa tämä opettajuus liitettiin usein kirjoittajaan itse puhuen ”meistä” tai itsestään opettajina sekä omasta oppilaistaan:

*On how I'd promote interactions that would cause desired reaction in my class, I have learned from this course to avoid ROADBLOCKS when conversing with students. These roadblocks can hinder meaningful classroom discussions and student's emotional balance. (SL8)*  
Käännös: [Olen oppinut tältä kurssilta, miten edistäisin vuorovaikutusta, joka herättäisi halutun reaktion luokassani. Olen oppinut välttämään ESTEITÄ keskustellessani opiskelijoiden kanssa. Nämä esteet voivat haitata merkityksellisiä luokahuonekeskusteluja ja opiskelijoiden emotionaalista tasapainoa.]

*We've also discussed the influence of positive interactions in decision making. As teachers we must act as a guide to students and direct them into exploring by themselves, becoming decision makers, cooperate with others to achieve goals. (SL3)*  
Käännös: [Olemme myös keskustelleet positiivisen vuorovaikutuksen vaikutuksesta päätöksentekoon. Opettajina meidän on toimittava oppilaiden oppaina ja ohjattava heitä tutkimaan itse, tulemaan päätöksentekijöiksi ja tekemään yhteistyötä muiden kanssa tavoitteiden saavuttamiseksi.]

HY:n vastauksissa opettajista ja heidän työstään puhuttiin lähes poikkeuksetta yleisellä tasolla: ”Opettaja, jolla on hyvät tunne ja vuorovaikutustaidot voi jatkuvasti arjessa sanoittaa koko ympäristön tunteita ääneen ja tällä tavoin opettaa

tunnesanavarastoa sekä muiden huomioonottamista.”(HL4) Vaikka HY:n opiskelijat antoivat harvoin esimerkkejä opettajan työstä, he viittasivat usein muuhun aiempaan työkokemukseen, harrastuksiin tai kokemuksiin: ”Erityisesti varhaiskasvatuksessa työskennellessäni huomasin, että arjessa on paljon asioita ja tunteita, mitä tulee sanoittaa.”(HL1); ”Itse olen huomannut nämä asiat käytännössä, koska olen pitkälti läpi elämän harrastanut joukkuelajeja. Pystyin hyvin näkemään nämä erilaiset ryhmäprosessiin liittyvät teoreettiset asiat eri joukkueissa, joissa olen pelannut.” (HL2)

HY:n opiskelijoiden vastauksissa laajentamisen tason esimerkit liitettiin hyvin usein kurssilla tapahtuviin ryhmätilanteisiin ja ryhmän muodostukseen: ”Ryhmän kesken pohdimme, että vuorovaikutustaitojen oppimiseen liittyy myös riski, että niitä käytetään esimerkiksi oman edun tavoitteluun.”(HL5); ”Olemme myös ryhmänä kokeneet pieniä kuohuntavaiheen hetkiä muodostaessamme osana kurssia ryhmämme nimeä, jossa pyrimme käyttämään Talvion ja Klemolan (2017) mainitsemaa kaikki voittaa -menetelmää.”(HL3)

SEA:n opiskelijoiden vastauksissa puhuttiin myös usein kurssilla tapahtuneista asioista, kuten esimerkiksi kurssiohjaajan tai toisen kurssilaisen kertomasta esimerkistä, mutta harvoin tämän kyseisen kurssiryhmän dynamiikasta.

*What caught my attention was when a fellow teacher shared an experience about his interaction with a parent who was upset and agitated over an issue and how he maintained his calm during the interaction, displaying effective self-management. (SL1)*

Käännös: [Kiinnitin huomiota, kun eräs toinen opettaja kertoi kokemuksestaan vuorovaikutuksestaan vanhemman kanssa, joka oli järkyttynyt ja kiihtynyt jostakin asiasta, ja siitä, kuinka hän säilytti rauhallisena vuorovaikutuksen aikana ja osoitti tehokasta itsehallintaa.]

### 5.1.3 Oivaltamisen taso

Oivaltamisen tason vastaukset ovat reflektioprosesseiltaan syvimpiä ja koostuvat aiemman ajattelun muuttumisesta, sen kriittisestä tarkastelusta sekä kirjoittajalle uusista oivalluksista. Kuten taulukoissa 3 ja 4 todetaan, noin yksi kolmasosa HY:n ideoista sijoittui tälle kolmannelle prosessoinnin tasolle. SEA:n vastauksissa taas

noin kaksi viidesosaa ideoista sijoittui tälle tasolle. Oivaltamisen tason vastauksia ilmeni kokonaisuudessa sekä vertailuryhmien kesken kaikista vähiten, mikä on suhteessa myös Talvion ja Longan (2025) tutkimuksen tuloksiin.

Aiemman tiedon tai toiminnan muutos oli yleistä oivaltamisen tason vastauksissa. Kuitenkaan kaikki aiemman tiedon tai toiminnan muutos ei yltänyt oivaltamisen tason prosessointiin; esimerkiksi toteamus ”Nyt osaan toimia sosiaalisissa tilanteissa paremmin, kuin ennen” antaa kuvan, että toimintaa on muutettu opitun tiedon perusteella, mutta ilman selkeää kuvausta toiminnan muutoksesta tai perusteita siitä, miksi näin on tapahtunut. Oivaltamisen tason vastauksissa täytyi siis tulla esiin ajatusten tai toiminnan aito reflektointi ja sen vaikutukset omaan ajatteluun tai toimintaan.

Esimerkiksi:

Töissä olen alkanut käyttämään minäviestejä lasten kehumiseen, koska yhden Talvion (2024) tunnin jälkeen aloin kiinnittää enemmän huomiota siihen millaisia kehuja lapsille annan. Yritän pyrkiä mahdollisimman luontevaan ja kunnioittavaan tapaan puhua lapsille ja siihen sopii aidot kehut, joissa oikeasti kerrotaan mitä henkilö teki ja miten se vaikutti minuun. Uskon tämän olevan erityisen tärkeää lapsille, joita usein kielletään ja huomautetaan huonosta käytöksestä ja olen yrittänyt varsinkin heidän kanssaan kiinnittää huomiota ihan pieniinkin hyviin tekoihin. (HO4)

*The group activity on ‘what am I good at and what do I want from life’, made me realize that self-awareness is very important part of education. If we as educators are not able to understand our own feelings, then we might not be able to understand the feelings of our students. Providing autonomy at a young age can be useful to make students accountable for their decisions to create awareness of their strengths and weakness for self-regulation and self-management. (SO1)*  
Käännös: [Ryhmäaktiviteetti aiheesta ”Missä olen hyvä ja mitä haluan elämältä” sai minut ymmärtämään, että itsetuntemus on erittäin tärkeä osa koulutusta. Jos me kasvattajina emme pysty ymmärtämään omia tunteitamme, emme välttämättä pysty ymmärtämään oppilaidemme tunteita. Autonomian tarjoaminen nuorella iällä voi olla hyödyllistä, jotta oppilaat voivat ottaa vastuuta päätöksistään ja jotta he tiedostavat vahvuutensa ja heikkoutensa itsesäätelyn ja itsensä johtamisen osalta.]

Oivaltamisen tasoon sisältyi myös paljon vastauksia, joissa ei suoraan kerrottu kirjoittajan toiminnan muutoksesta, mutta ne olivat reflektion tasolla selkeästi syvempiä kuin laajentamisen vastaukset. Usein jonkin uuden asian oppimisesta kertominen tai sen merkityksen pohdinta oli selkeästi oivaltamisen tasolla, koska

sen kautta on – nimensä mukaisesti – oivallettu jotain uutta ja päädytty syvemmälle tiedon soveltamisen ja reflektoinnin tasolle. Esimerkiksi seuraavassa vastauksessa kirjoittaja pohtii aktiivisen kuuntelun merkitystä. Tärkeänä oivalluksena kirjoittaja kertoo, miten tämä kuuntelija toimii ikään kuin ”peilinä” ja miten tämä taito voisi avata mahdollisuuksia kulttuurieroihin tutustumiseen.

*If you really listen to someone, they feel valued and important thereby you become empathetic. It was significant to learn that active listening is a skill that the listener is reflecting back to the speaker's words. Careful listening provides us the opportunity to get familiar with cultural differences as well. (SO5)*

Käännös: [Kuuntelemisen merkitys tulee tässä esiin. Jos todella kuuntelet jotakuta, hän tuntee itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi, jolloin sinusta tulee empaattinen. Oli merkittävää oppia, että aktiivinen kuuntelu on taito, jossa kuuntelija heijastaa puhujan sanoja. Huolellinen kuuntelu antaa meille mahdollisuuden tutustua myös kulttuurieroihin.]

Muita esimerkkejä:

Olen ajatellut vuorovaikutustaitojen olevan sellainen elämän pituinen prosessi, jotka täytyy elämisen kautta oppia. Edelleen olen samaa mieltä, mutta näen, kuinka systemaattisen harjoittelun ja tietoisuuden kasvattamisen kautta voi saada paljon apuvälineitä siihen, kun erilaisia vuorovaikutustilanteita lopulta elämässään kohtaa. Ihmisten välinen vuorovaikutus on lopulta tulkinnanvaraista ja vaikka väärinkäsityksiin törmää jokapäiväisessä elämässä, mutta usein avoimella asenteella ja pelkällä pyrkimyksellä ymmärtää, pääsee jo pitkälle. (HO1)

Tavallaan voisi ajatella, etteivät aikuisryhmät tarvitsisi ohjaajalta yhtä vahvaa tukea, kuin lapsiryhmät, mutta kurssin jälkeen voisin väittää asian olevan mahdollisesti päinvastoin. Siinä, missä lapset suhtautuvat toisiinsa ennakkoluulottomammin, eikä heillä ole vielä taustalla samanlaisia raskaita kokemuksia esimerkiksi teiniajoilta, on aikuisten ryhmään tuoma taakka hyvin erilainen. (HO4)

Oivaltamisen tason vastauksissa oli todella paljon vaihtelevuutta siitä, miten aiheita käsiteltiin, koska vastauksien syvällinen luonne toi erityisesti kirjoittajien omaa persoonaa esille. Oivaltamisen tason vastaukset olivat myös lähes poikkeuksetta pisimpiä. Oivaltamisen tason vastauksissa aiheita saatettiin käsitellä useista näkökulmista tai pitkien perustelujen kautta, jotka lisäsivät vastauksen pituutta, vaikka ideassa käsiteltiinkin vain yhtä ideaa. Koska kirjoitus- ja pohdintatapoja oli niin erilaisia, en erittele niitä tässä luvussa enempää. Seuraavassa luvussa perehdyn kuitenkin tarkemmin etenkin oivaltamisen tason vastauksiin, koska näissä kirjoittajan kriittinen reflektio tulee parhaiten esille.

## 5.2 Sosioemotionaalisen oppimisen reflektointi

Tässä luvussa vastaan erityisesti toiseen tutkimuskysymykseeni. Tutkin aineistossa ilmenevää reflektointia sosioemotionaalisen oppimisen viitekehyksen kautta. Analyysini tuloksia käsitellen viitekehykseni kautta muodostettujen teemojen kautta. Nämä teemat valikoituivat sen perusteella, mitä aiheita sosioemotionaalisen oppimisen kursseilla käsiteltiin sekä kuinka runsaasti kyseisiä aiheita nousi aineistosta esille (ks. luku 4.3.1). Taulukossa 3 esitän vastauksien määrän jokaisen teeman kohdalla ja kuinka paljon näitä esiintyi jokaisella prosessoinnin tasolla. Taulukosta nähdään, että etenkin Vuorovaikutuksen kehittäminen -teemaan liittyviä vastauksia löydettiin aineistosta eniten, kun taas Vastuullinen päätöksenteko -teemasta vastauksia esiintyi vähiten.

Taulukko 5. Vastaukset sosioemotionaalisen oppimisen teemoilla

<b>Prosessoinnin tasot</b> <b>Teemat</b>	Toistamisen taso	Laajentamisen taso	Oivaltamisen taso	<b>Vastaukset yhteensä:</b>
Oman toiminnan säätely	11	17	15	= 43
Vuorovaikutuksen kehittäminen	37	38	24	= 98
Ryhmädynamiikka	18	24	11	= 53
Vastuullinen päätöksenteko	2	7	6	= 15

Tutkin tässä tutkimuksessa erityisesti kriittistä reflektiota, joten analyysini keskittyy pääosin oivaltamisen tason vastauksiin, jossa aiheita ja ideoita reflektointiin kaikista syvimmin. Annan kuitenkin jokaisen teeman alussa myös esimerkkejä toistamisen ja laajentamisen tason vastauksista. Tuon myös lyhyesti ilmi mitä aiheita näillä tasoilla nousi esiin, jos näitä aiheita ei käsitelty oivalluksen tasolla.

Laajentamisen tason vastauksissa ilmeni usein jonkin verran reflektiivistä ajattelua, mutta tässä tutkimuksessa keskityn vain syvimpään reflektion tasoon. Vaikka toistamisen tason ja laajentamisen tason vastaukset ei sisällä kriittistä reflektiota, ne olivat kuitenkin sisällytetty luonteeltaan reflektiiviseen oppimispäiväkirjaan. Näin ollen myös toistamisen ja laajentamisen tason vastauksien lyhyt käsittele antaa tärkeää tietoa siitä, mitä taitoja kursseilla koettiin kaikista merkityksellisimpinä.

Kaikkia aineiston vastauksia ei voitu mielekkäästi yhdistää annettuihin teemoihin. Monissa vastauksissa kerrottiin esimerkiksi kurssista, sosioemotionaalisista taidoista tai omista kokemuksista niin yleisesti, että ne joko eivät käsitelleet mitään sosioemotionaalisen oppimisen osa-aluetta tai niissä käsiteltiin kaikkia yhtä aikaa. Kaikki vastaukset, joissa sosioemotionaalista oppimista keuhuttiin tai määriteltiin liian yleisellä tasolla, jäivät teemoittelematta, koska ne koskivat pinnallisesti jokaista aihepiiriä. Esimerkiksi vuorovaikutustaidot sekä tunnetaidot liittyvät keskeisesti sosioemotionaaliseen oppimiseen, mutta eivät pureudu tarkemmin mihinkään sosioemotionaalisen oppimisen aiheeseen, vaan toimivat enemmänkin synonyyminä sosioemotionaalisille taidoille: ”Myös tunnetaidot ovat teema, joka kiinnostaa itseäni paljon ja ne kuuluvat myös vahvasti sosioemotionaalisiin taitoihin.” (HT4).

Tärkeää myös oli, että vastaus käsittelee tiettyä sosioemotionaalisen oppimisen osa-aluetta eikä itse vastauksessa osoittanut sen taitoa. Seuraava vastaus osoittaa kirjoittajan minätietoisuuden taitoja tunnistamalla ja nimeämällä omia tunteitaan, mutta se ei kuitenkaan pureudu kurssin sisältöön näistä taidoista eikä näin ollen käsittele tai reflektoi niitä: ”Kurssin alussa tuntemukset olivat ylipäätään hyvin jännittyneet, koska en juuri tiennyt, mitä odottaa. Ajatus siitä, että vuorovaikutustaitoja voi systemaattisesti harjoitella, kuitenkin kiehtoi paljon.” (HT1)

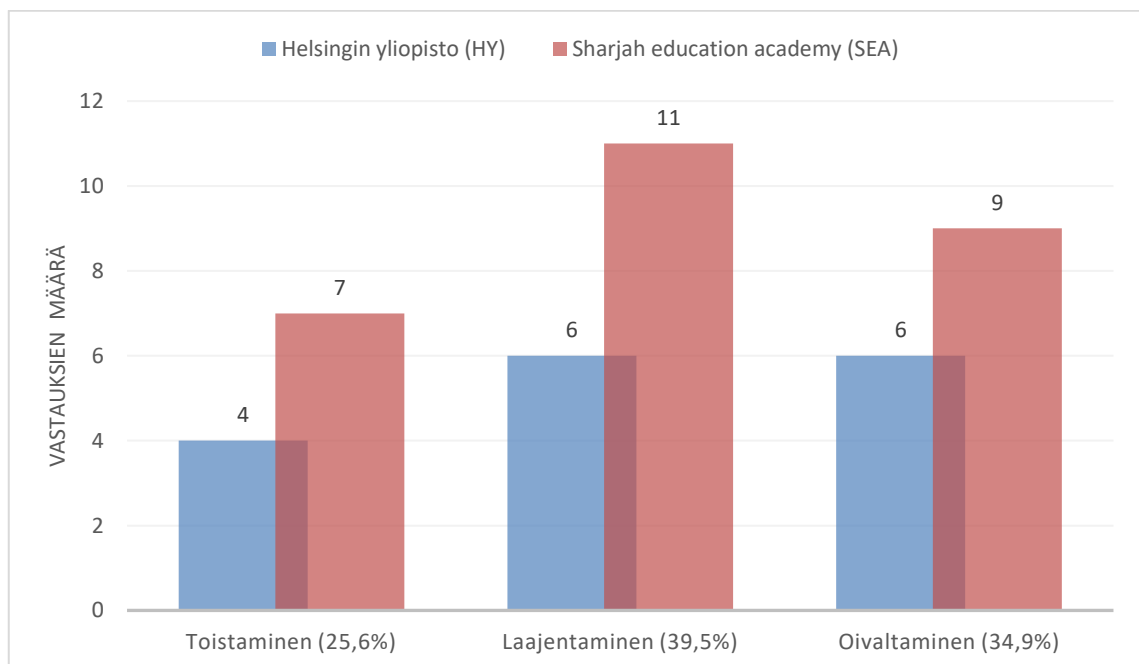
Vastauksista, jotka eivät sisällyneet tutkimuksen teemoihin, löydettiin myös paljon mielenkiintoisia vastauksia erinäisistä aiheista. Näihin sisältyi ajatuksia esimerkiksi yleisestä oppimisen prosessista, tutkimuspohjaisesta oppimisesta, muistin ja reflektion merkityksestä, opettajien uupumuksesta ja lähikehityksen

vyöhykkeestä. SEA:n vastauksissa nousi esiin myös esimerkiksi yleisiä kehuja suomalaista opettajankoulutusta kohtaan. Seuraavaksi kerron teema kerrallaan minkäläistä reflektiota ja mitä aiheita teeman vastauksista löydettiin.

### 5.2.1 Oman toiminnan säätely

Oman toiminnan säätelyyn teemaan sisältyi pääsääntöisesti aiheita sosioemotionaalisen oppimisen minätietoisuuden ja itsensä johtamisen osa-alueilta. Vastauksissa oli pohdintaa esimerkiksi tarpeiden ja tavoitteiden tunnistamisesta, tunteiden tunnistamisesta ja säätelystä, sisäisestä puheesta, minäviesteistä ja itsensä reflektiivisistä tarkastelusta. Oman toiminnan säätelyyn liittyviä vastauksia löydettiin aineistosta yhteensä 43 (ks. taulukko 3). Alla olevassa kuvaajassa (kaavio 1) on eritelty HY:n ja SEA:n vastausmäärät tässä teemassa sekä jokaisen prosessoinnin tason prosentuaalinen esiintymismäärä kyseisessä teemassa.

Kaavio 1. Oman toiminnan säätely prosessoinnin tasoilla



Oman toiminnan säätelyä käsiteltiin toistamisen tasolla kaikista vähiten, kun taas laajentamisen tason vastauksia oli tässä teemassa eniten. Oivaltamisen tason vastauksia oli prosentuaalisesti tässä teemassa todella paljon, noin kolmasosa

kaikista teeman vastauksista. HY:n ja SEA:n vastauksissa esiintyi suhteellisesti hyvin samanlainen määrä eri prosessoinnin tason vastauksia.

Toistamisen tason vastauksissa teemaa käsiteltiin pinnallisesti, esimerkiksi suoraan viittaamalla lähteisiin tai toistamalla kurssitietoa; ”Se, mitä tunteita näytämme (sekundääritunteet), ei aina selitä, mitä kaikkea todella tunnemme (primääritunne).” (HT1), tai kertomalla omasta kehityksestä ilman käsitteitä tarkentavia esimerkkejä: ”Nyt tuntuu siltä, että olen saanut selityksiä aiemmalle ajattelulleni sekä ymmärtänyt ajatteluun tai vaikka juuri minätietoisuuteen liittyviä teorioita.” (HT2)

Laajentamisen tason vastauksissa annettiin useimmiten esimerkkejä kurssiaiheista tai miten teemaan liittyviä taitoja voisi opettajana opettaa tai hyödyntää luokassa: ”Esimerkiksi vihastuminen on vain jäävuoren huippu, mutta sen alla on paljon muita tunteita, jotka selittäisivät ehkä paremmin, miksi ja mitä kaikkea tuntemaamme vihaan liittyy, jotta toiset voisivat ymmärtää ja reagoida siihen paremmin.” (HL4)

### **Oivaltamisen tason esimerkkejä:**

Oivaltamisen tasolla oman toiminnan säätelyä pohdittiin monilla eri tavoilla ja monissa aihepiireissä. Laajempaan aiheena teemaa käsiteltiin esimerkiksi minätietoisuuden ja itsensä johtamisen osa-alueiden kautta, jotka nähtiin tärkeänä perustana itsensä ilmaisuun ja vuorovaikutukseen toisten kanssa. Tätä pohdittiin etenkin oppilaiden näkökulmasta:

*I believe that when one is aware of their own thoughts, emotions, strengths, limits and weaknesses, they will be able to express themselves and interact better with others. This self-awareness is a prerequisite to self-management and both are essential SEL skills that students need to be trained on if we are to help them promote interaction and positive relationship building skills. (SO8)*

Käännös: [Uskon, että kun ihminen on tietoinen omista ajatuksistaan, tunteistaan, vahvuuksistaan, rajoistaan ja heikkouksistaan, hän pystyy ilmaisemaan itseään ja olemaan vuorovaikutuksessa paremmin muiden kanssa. Tämä itsetuntemus on edellytys itsensä johtamiselle, ja molemmat ovat olennaisia sosioekonomisia taitoja, joita opiskelijoiden on koulutettava, jos haluamme auttaa heitä edistämään vuorovaikutusta ja myönteisiä ihmissuhteiden rakentamistaitoja.]

Osallistujien vastauksissa tuli ilmi oivalluksia, että he olivat käyttäneet jo joitain sosioemotionaalisia taitoja tietämättään ennen kurssia. Näiden taitojen tiedostaminen kuitenkin auttoi niiden kehittämisessä ja tietoisessa käyttämisessä, kehittäen opettajuutta:

*This course made a big impact on me as a person more as teacher. When we began, I thought I didn't have any knowledge on the topic, but I discovered that I already applied it in different contexts but without knowing what it really is. I wanted to learn more strategies to approach students, promote interactions and learn ways to make my classroom positive and friendly but also educating and successful. (SO3)*

Käännös: [Tämä kurssi vaikutti minuun suuresti ihmisenä ja enemmänkin opettajana. Kun aloitimme, luulin, etten tiennyt aiheesta mitään, mutta huomasin soveltavani sitä jo eri yhteyksissä, vaikka en tiennytkään, mitä se oikeastaan on. Halusin oppia lisää strategioita oppilaiden lähestymiseen, vuorovaikutuksen edistämiseen ja tapoihin tehdä luokkahuoneestani positiivisen ja ystävällisen, mutta myös opettavaisen ja menestyksekkään.]

Minätietoisuuden ja itsensä johtamisen taitojen tärkeyttä pohdittiin myös koronapandemian aiheuttamien psyykkisten vaivojen, kuten heikentyneen itsetunnon tukemisessa. Taitona nostettiin esiin etenkin reflektion merkitys, mutta yhtä lailla myös ympäristön tuki:

*During complex phenomenon such as covid-19, pandemic, social interactions are different. Students might start developing negative feelings due to lack of support from their peers or the required support from teachers due to the restrictions and this might produce long lasting damage to students' self-esteem. – – Students could benefit by reflecting their experiences and getting support. Therefore, self-awareness and self-management becomes extremely important as social and emotional learning competencies. (SO6)*

Käännös: [Monimutkaisten ilmiöiden, kuten covid-19:n ja pandemian, aikana sosiaaliset vuorovaikutukset ovat erilaisia. Opiskelijat saattavat alkaa kehittää negatiivisia tunteita, koska he eivät saa tukea ikätovereiltaan tai opettajilta rajoitusten vuoksi, ja tämä voi aiheuttaa pitkäaikaisia vaurioita opiskelijoiden itsetunnonle. – – Opiskelijat voisivat hyötyä kokemustensa pohtimisesta ja tuen saamisesta. Siksi itsetuntemus ja itsehallinta ovat erittäin tärkeitä sosiaalisina ja emotionaalisina oppimiskykyinä.]

Erityisesti itsensä johtamisen osa-alueeseen liittyen vastauksissa nousi esiin omien tarpeiden ymmärtämistä sekä tavoitteiden asettamista ja niiden toteuttamista:

Alkuun asetin itselleni tavoitteen, että pysyisin motivoituneena sekä kiinnostuneena kurssiin ja sen sisältöihin koko sen ajan. – – Kuitenkin nyt kurssin lopulla olen todella tyytyväinen itseeni, koska olen päässyt tavoitteeseeni. Mikä parasta, olen ehkä vielä kiinnostuneempi aiheista kuin mitä olin ennen kurssia. Myös minun aloittamisen vaikeudet ovat vähentyneet juuri siksi, että nyt olen oikeasti kiinnostunut aiheista, kuten vuorovaikutustaitojen kehittämisestä tai sosioemotionaaliseen oppimisen prosesseista. (HO2)

Koska omat tarpeeni olivat epäselvät, oli minulla vaikeuksia osata ohjata omia tunteitani ja käytöstäni tavoitteiden saavuttamiseksi. Kurssin myötä olen oppinut ottamaan omat tunteeni ja arvoni tarkemmin huomioon vuorovaikutustilanteissa, mutta koen edelleen tarvitsevani vielä paljon työstämistä omien arvojen ja tavoitteiden kirkastamiseksi. (HO3)

Minätietoisuuden osa-alueesta annettiin paljon oivaltavia esimerkkejä siitä, miten itse opettajana tukee tätä omassa luokassaan. Nämä harjoitukset koettiin esimerkiksi meditatiivisiksi ja stressiä lievittäviksi, mutta myös syvää ajattelua tukeviksi:

*I found a good way of promoting self-awareness among my students. Occasionally, I design relevant questions and ask them while their eyes are closed or they have their heads placed on their tables. I love doing this when they are showing anxiety emotions because it feels like a sort of meditation which is refreshing and helps subside tension or pressure. This metacognitive activity also promotes deep thinking aimed at self-awareness which is essential for promoting interactions. (SO8)*

Käännös: [Löysin hyvän tavan edistää oppilaideni itsetuntemusta. Toisinaan suunnittelen asiaankuuluvia kysymyksiä ja kysyn niitä heiltä, kun heidän silmänsä ovat kiinni tai heidän päänsä on pöydällä. Rakastan tehdä tätä, kun he osoittavat ahdistusta, koska se tuntuu eräänlaiselta meditaatiolta, joka on virkistävää ja auttaa lievittämään jännitystä tai painetta. Tämä metakognitiivinen toiminta edistää myös syvää ajattelua, joka tähtää itsetuntemukseen, mikä on välttämätöntä vuorovaikutuksen edistämiseksi.]

Tässä teemassa nousi kaikilla prosessoinnin tasoilla esiin eniten tunteiden tunnistamisen ja säätelyn taidot. Näitä käsiteltiin aineistossa erityisesti oppilaille tärkeinä taitoina. Tunteiden tunnistaminen nähtiin esimerkiksi vuorovaikutuksen perustana:

*I must recognise my own thoughts and emotions and strengths and weaknesses which will help me to express myself and then I will be able to constructively interact with others. My personal experience is that if anyone who had a bad morning and then coming to school/workplace, it may reflect on students/colleagues. As a teacher, I must help my students to control their emotional actions and to gain a self-image and understand people around them. (SO5).*

Käännös: [Minun on tunnistettava omat ajatukseni ja tunteeni sekä vahvuuteni ja heikkouteni, jotka auttavat minua ilmaisemaan itseäni ja siten pystyn olemaan rakentavassa vuorovaikutuksessa muiden kanssa. Oma kokemukseni on, että jos jollakulla on ollut huono aamu ja hän tulee sitten kouluun/työpaikalle, se voi heijastua oppilaisiin/kollegoihin. Opettajana minun on autettava oppilaitani hallitsemaan tunnepitoisia tekojaan ja rakentamaan itsetunto ja ymmärtämään ympärillään olevia ihmisiä.]

Vastauksissa pohdittiin myös opettajan tunteiden tunnistamista sekä sen vastuusta; opettajan täytyy pystyä tunnistamaan omia tunteita, jotta voi tunnistaa niitä myös oppilaissaan:

The group activity on 'what am I good at and what do I want from life', made me realize that self-awareness is very important part of education. If we as educators are not able to understand our own feelings, then we might not be able to understand the feelings of our students. Providing autonomy at a young age can be useful to make students accountable for their decisions to create awareness of their strengths and weakness for self-regulation and self-management. (SO1)  
Käännös: [Ryhmäaktiviteetti aiheesta "Missä olen hyvä ja mitä haluan elämältä" sai minut ymmärtämään, että itsetuntemus on erittäin tärkeä osa koulutusta. Jos me kasvattajina emme pysty ymmärtämään omia tunteitamme, emme välttämättä pysty ymmärtämään oppilaidemme tunteita. Autonomian tarjoaminen nuorella iällä voi olla hyödyllistä, jotta oppilaat voivat ottaa vastuuta päätöksistään ja jotta he tiedostavat vahvuutensa ja heikkoutensa itsesäätelyn ja itsensä johtamisen osalta.]

Koko aineistossa käsiteltiin sisäistä puhetta ja sen määritelmää ainoastaan yhdessä vastauksessa. Esimerkin perusteella aihe on ollut kurssilla käytetty termi, mutta ei ole kuitenkaan noussut muiden vastauksissa ilmi:

Silloin ymmärsimme, että sisäinen puhe ei ole sama asia kuin ajattelu. Totesimme ajattelun olevan pikemmin yläkäsite, koska sitä voi tapahtua ihmisten välillä sekä ihmisten sisällä. Sisäinen puhe sen sijaan tapahtuu vain ihmisen sisäisenä dialogina. Tästäkin teimme havainnon, ettei sen välttämättä tarvitse olla puhetta, vaan se voi tapahtua myös esimerkiksi kuvina. (HO2)

Minäviestejä käsiteltiin aineistossa pääosin vuorovaikutuksen näkökulmasta, mutta välillä nämä myös yhdistettiin pääosin oman toiminnan säätelyn taidoksi. Minäviestien käyttö nähtiin hyvänä keinona ilmaista omaa sisäistä todellisuuttaan myös muille sekä häiriötekijöiden hallinnassa ja päätöksenteossa.

*The usage of I-messages is important as it is a way to express your inner reality to others. It is noticed among my students that in certain situations, they are confused to make right choices. – – Students also face a lot of distractions like social media and can get diverted. So, knowing your inner reality will help you to manage your own emotions. (SO5)*

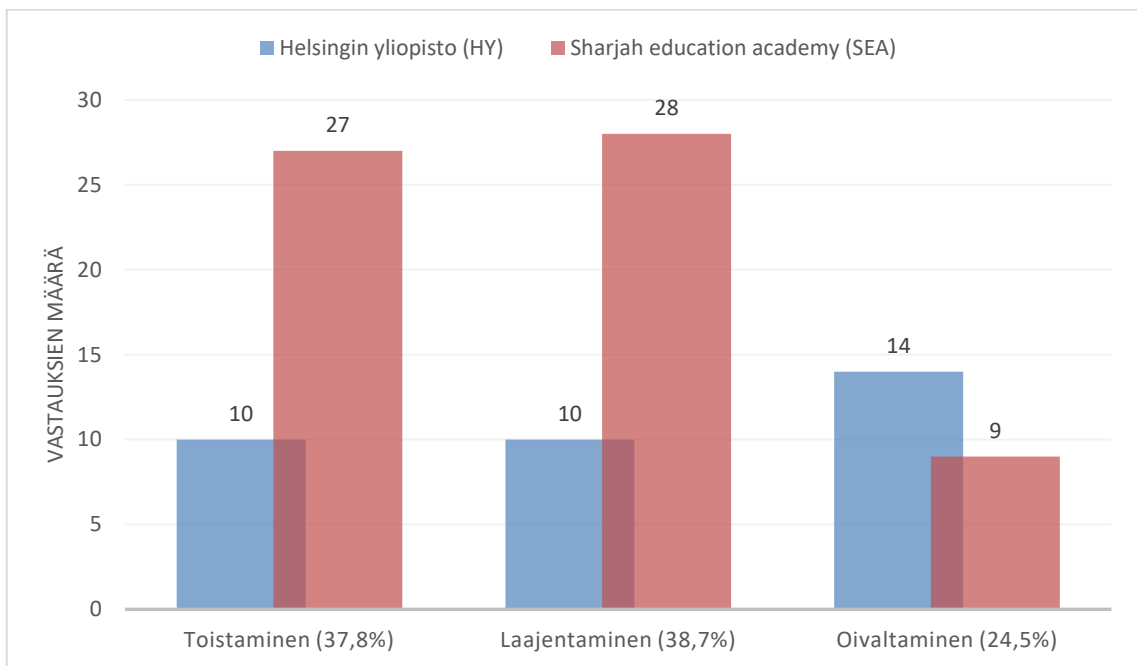
Käännös: [Minä-viestien käyttö on tärkeää, koska se on tapa ilmaista sisäistä todellisuuttaan muille. Olen huomannut oppilaideni keskuudessa, että tietyissä tilanteissa he ovat hämmentyneitä tekemään oikeita valintoja. – – Opiskelijat kohtaavat myös paljon häiriötekijöitä, kuten sosiaalisen median, ja voivat harhautua. Joten sisäisen todellisuutensa tunteminen auttaa sinua hallitsemaan omia tunteitasi.]

### 5.2.2 Vuorovaikutuksen kehittäminen

Vuorovaikutuksen kehittämisen teemaan sisältyi aiheita pääsääntöisesti sosio-emotionaalisen oppimisen sosiaalisen tietoisuuden ja ihmissuhdetaitojen osa-alueilta. Vastauksissa oli pohdintaa esimerkiksi empatiataidoista, kuuntelun ja

kommunikaation taidoista (esim. minäviestit, aktiivinen kuuntelu, kompastuskivien välttäminen), sosiaalista normeista ja epäoikeudenmukaisuudesta. Vuorovaikutuksen kehittämiseen liittyviä vastauksia löydettiin aineistosta yhteensä 98 (ks. taulukko 3) eli teemoista kaikista eniten. Alla olevassa kuvaajassa (kaavio 2) on eritelty HY:n ja SEA:n vastausmäärät tässä teemassa sekä jokaisen prosessin tason prosentuaalinen esiintymismäärä kyseisessä teemassa.

Kaavio 2. Vuorovaikutuksen kehittäminen prosessoinnin tasoilla



Vuorovaikutuksen kehittämistä käsiteltiin toistamisen ja laajentamisen tasolla lähes yhtä paljon niin HY:n. Oivaltamisen tason vastauksia esiintyi teemassa yhteensä vähiten. HY:n vastauksissa oivaltamisen tason vastauksia oli kuitenkin yllättävästi eniten verrattuna muihin prosessoinnin tasoihin.

Toistamisen tason vastauksissa teemaa käsiteltiin pinnallisesti, esimerkiksi suoraan viittaamalla lähteisiin tai toistamalla kurssitietoa: ”Kuten Talvio ja Klemola (2017) toteavat, vaatii aktiivinen kuuntelu, kuten muutkin toimivaan vuorovaikutukseen liittyvät tekijät (kuten minäviestit) aktiivista harjoittelua.” (HT5)

Laajentamisen tason vastauksissa annettiin useimmiten esimerkkejä kurssiaiheista tai teemana liittyviä taitoja voisi opettajana opettaa tai hyödyntää luokassa: ”Aktiivista kuuntelua käyttäen ja rivien välistä toisen tunteen sanoittaminen voi auttaa toista, esimerkiksi lasta, ymmärtämään, mitä hän tuntee, mistä tunne johtuu, ja mitä tälle tunteelle voisi tehdä.” (HL1); *Instead of adding to the problem, active listening gives the responsibility to the other person and allow them to come up with their own solutions. (SL4).* Käännös: [Ongelman lisäämisen sijaan aktiivinen kuuntelu antaa toiselle vastuun ja antaa heidän keksiä omat ratkaisunsa]

### **Oivaltamisen tason esimerkkejä:**

#### *Empatia ja kuuntelun taidot.*

Vuorovaikutuksen kehittämisen vastauksissa korostettiin esimerkiksi ymmärryksen ja avoimen asenteen merkitystä: ”Ihmisten välinen vuorovaikutus on lopulta tulkinnanvaraista ja vaikka väärinkäsityksiin törmää jokapäiväisessä elämässä, – – usein avoimella asenteella ja pelkällä pyrkimyksellä ymmärtää pääsee jo pitkälle.” (HO1).

Empatian merkitystä korostettiin niin opettajan kuin oppilaidenkin taitona, joka auttaa ennakkoluulojen kanssa ja osoittaa, kuinka ihmisillä on pohjimmiltaan halu ymmärtää ja auttaa toisia:

*I now realise that socially and emotionally competent teacher possess high social awareness. Social awareness for teachers makes them to think from the other person’s perspective ie. to keep aside the biases and put yourself on the shoe of another person. Same way, students will also think from other’s perspective. I witness my students being empathetic since they have a wheelchair mate with whom, my students show love, care and acceptance. This proves that we have to have a willingness to learn and the skill to listen to other people. (SO5)*

Käännös: [Ymmärrän nyt, että sosiaalisesti ja emotionaalisesti pätevillä opettajilla on korkea sosiaalinen tietoisuus. Sosiaalinen tietoisuus saa opettajat ajattelemaan toisen ihmisen näkökulmasta, eli pitämään ennakkoluulot syrjässä ja asettumaan toisen ihmisen asemaan. Samoin oppilaat ajattelevat myös toisen näkökulmasta. Näen oppilaideni olevan empaattisia, koska heillä on pyörätuolikumppani, jolle he osoittavat rakkautta, välittämistä ja hyväksyntää. Tämä osoittaa, että meillä on oltava halukkuutta oppia ja taitoa kuunnella muita ihmisiä.]

Aktiivinen kuuntelu koettiin tärkeänä omien tarpeiden viestinnän keinona, mutta myös empatian ja toisen ymmärtämisen välineenä ongelmatilanteissa, joissa ratkaisujen antaminen sijaan ollaan aidosti läsnä:

Tunnekuohussa olevaa yksilöä kannattaisi mieluummin lähestyä aktiivisen kuuntelun sekä läsnäolon kautta. – – Teos kuitenkin auttoi minua oivaltamaan, miksi juuri myötätunnon näyttäminen sekä läsnäolon osoittaminen ovat tärkeitä toimintamalleja kyseisissä tapauksissa. (HO2).

Avainasemassa on se mitä toiselle halutaan viestiä ja välittykö viesti niin kuin sen on tarkoittanut. Esimerkiksi aktiivisella kuuntelulla välittää viestin, että haluaa kuulla toista ja auttaa häntä jäsentämään tunteitaan ja ajatuksiaan. (HO5)

Aktiivinen kuuntelu nähtiin empatian lisäksi tärkeänä mahdollisuutena ymmärtää esimerkiksi kulttuurisia eroja:

*If you really listen to someone, they feel valued and important thereby you become empathetic. It was significant to learn that active listening is a skill that the listener is reflecting back to the speaker's words. Careful listening provides us the opportunity to get familiar with cultural differences as well. (SO5)*

Käännös: [Jos todella kuuntelet jotakuta, hän tuntee itsensä arvostetuksi ja tärkeäksi, jolloin sinusta tulee empaattinen. Oli merkittävää oppia, että aktiivinen kuuntelu on taito, jossa kuuntelija heijastaa puhujan sanoja. Huolellinen kuuntelu antaa meille myös mahdollisuuden tutustua kulttuurieroihin.]

Minäviestien käyttö koettiin hyvin tärkeänä kehumisen ja keskustelun työkaluna etenkin lapsien kanssa, joita joutuu usein huomauttamaan käytöksestä:

Töissä olen alkanut käyttämään minäviestejä lasten kehumiseen – –. Yritän pyrkiä mahdollisimman luontevaan ja kunnioittavaan tapaan puhua lapsille ja siihen sopii aidot kehut, joissa oikeasti kerrotaan mitä henkilö teki ja miten se vaikutti minuun. Uskon tämän olevan erityisen tärkeää lapsille, joita usein kielletään ja huomautetaan huonosta käytöksestä ja olen yrittänyt varsinkin heidän kanssaan kiinnittää huomiota ihan pieniinkin hyviin tekoihin. (HO4)

### *Sosiaaliset normit ja epäoikeudenmukaisuus.*

Sosiaalinen tietoisuus koettiin hyvänä taitona oppilaiden ongelmien tai huolien huomaamiseen. Tämä tarpeiden tunnistaminen mahdollisti tilanteen ratkaisun esimerkiksi aktiivisen kuuntelun tai konfliktien käsittelytaitojen kautta:

*I think that intervention helped me greatly in promoting their social awareness as they have been showing more understanding and empathy towards each other since then. In the first place, being able to notice that something was not right among the students was something new for me and I am glad to have been able to intervene and even demonstrate some active listening skills and conflict-resolution skills. (SO8)*

Käännös: [Mielestäni interventio auttoi minua suuresti edistämään heidän sosiaalista tietoisuuttaan, sillä he ovat osoittaneet enemmän ymmärrystä ja empatiaa toisiaan kohtaan siitä lähtien. Ensinnäkin se, että pystyin huomaamaan, että jokin

ei ollut oikein oppilaiden keskuudessa, oli minulle jotain uutta, ja olen iloinen, että pystyin puuttumaan asiaan ja jopa osoittamaan aktiivista kuuntelua ja konfliktienratkaisutaitoja.]

Sosiaalista tietoisuutta osoitettiin vastauksissa myös esimerkiksi kulttuurisen ja sosioekonomisen taustan pohdinnalla.

Koulutustason ja sosioekonomisen taustan periytyvyys on ongelma, johon puuttumisessa opettajilla ja kouluilla olisi keskeinen asema. Havainto syvensi kuitenkin kiintoisasti toteamusta siitä, että myös ne tavat, joilla opimme ja saamme tietoa, ovat riippuvaisia niistä kulttuurisista oloista, joissa elämme (Säljö, 2000). (HO6)

Oivalluksia kompastuskivien tunnistamisista ja niiden välttämisestä ilmeni myös vastauksissa. Luokkahuoneessa tapahtuvan nimittelyn ja negatiivisten nimittelyjen käytön hillintä koettiin parantavan luokkahuoneen ilmapiiriä:

*Previously, I used to have a lot of problems keeping my students in their groups particularly at the storming stage. – – I would waste precious minutes of the lesson, trying to solve disputes. Once I acquired SEL skills, I figured that their frequent use of labels and roadblocks was a limiting factor. Some of them didn't realize that it was not okay to label their class mate 'lazy' 'slow' 'copycat' and so we had to work on it together. – – the focus shifted from label to fixing behavior and there are now improvements. (SO8)*

Käännös: [Aiemmin minulla oli paljon vaikeuksia pitää oppilaani ryhmissään, etenkin myrskyvaiheessa. – – Tuhlasin arvokkaita minuuotteja oppitunnista yrittäessäni ratkaista riitoja. Kun opin sosioekonomisen ajattelun taidot, tajusin, että heidän toistuva leimojen ja esteiden käyttö oli rajoittava tekijä. Jotkut heistä eivät ymmärtäneet, ettei ollut hyväksyttävää leimata luokkatoveria "laiskaksi", "hitaaksi", "matkijaksi", joten meidän piti työstää sitä yhdessä. – – Painopiste siirtyi leimaamisesta käyttäytymisen korjaamiseen, ja nyt on tapahtunut parannuksia.]

Vastauksista löydettiin myös hyvää pohdintaa esimerkiksi aikuisryhmien tuen tarpeesta verrattuna lapsiin:

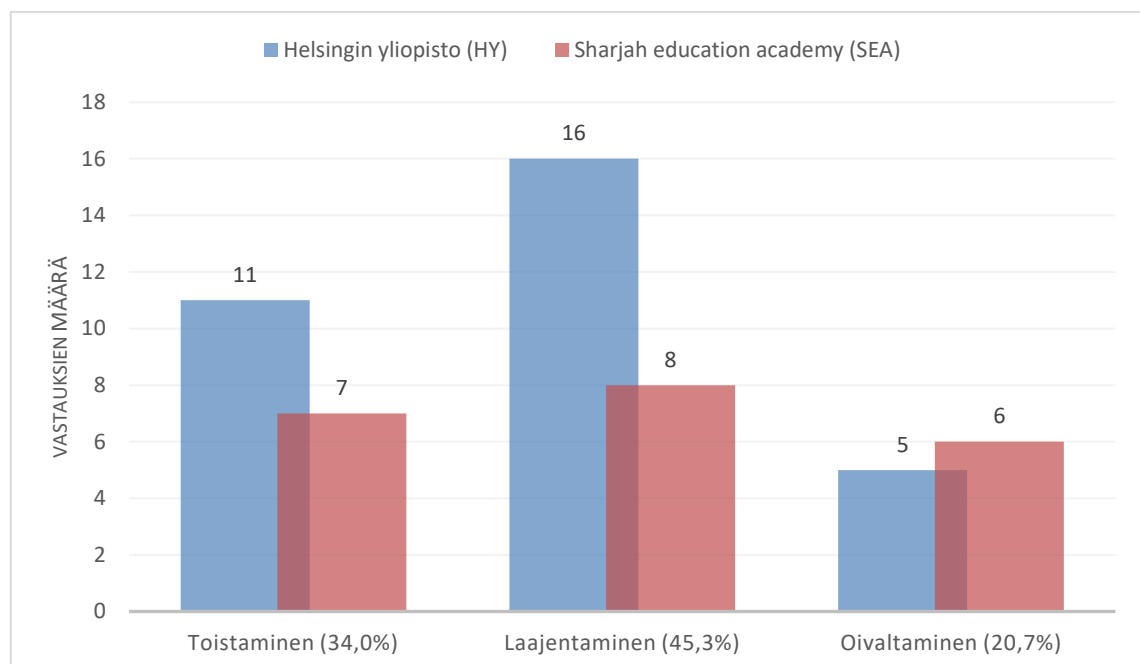
Tavallaan voisi ajatella, etteivät aikuisryhmät tarvitsisi ohjaajalta yhtä vahvaa tukea, kuin lapsiryhmät, mutta kurssin jälkeen voisin väittää asian olevan mahdollisesti päinvastoin. Siinä, missä lapset suhtautuvat toisiinsa ennakkoluulottomammin, eikä heillä ole vielä taustalla samanlaisia raskaita kokemuksia esimerkiksi teini ajoilta, on aikuisten ryhmään tuoma taakka hyvin erilainen. (HO4)

### 5.2.3 Ryhmädynamiikka

Ryhmäytymisen ja ryhmädynamiikan teemaan sisältyi aiheita etenkin ryhmän muodostumisesta, sen vaiheista ja rooleista sekä ryhmädynamiikasta. Nämä aiheet liittyvät sosioemotionaalisen oppimisen ihmissuhdetaitojen osa-alueeseen

eli sopivat siis tavallaan myös edelliseen teemaan, Vuorovaikutuksen kehittämiseen. Ryhmäytymisellä oli kuitenkin erityinen asema etenkin HY:n osallistujien kursseilla, minkä takia ryhmäytymisestä puhuttiin erityisen paljon aineistossa. Siksi näitä vastauksia on mielekkäämpi käsitellä omana teemanaan. Alla olevassa kuvaajassa (kaavio 3) on eritelty HY:n ja SEA:n vastausmäärät tässä teemassa sekä jokaisen prosessoinnin tason prosentuaalinen esiintymismäärä kyseisessä teemassa.

Kaavio 3. Ryhmädynamiikka prosessoinnin tasoilla



Ryhmädynamiikka oli ainoa teema, jossa HY:n vastauksia ilmeni yhteensä enemmän, vaikka SEA:n aineisto oli HY:n aineistoa suurempi. Teemaa käsiteltiin laajentamisen tasolla selkeästi eniten ja oivaltamisen tasolla vähiten. SEA:n vastauksia tässä teemassa esiintyi hyvin tasaisesti kaikilla prosessoinnin tasoilla.

Toistamisen tason vastauksissa teemaa käsiteltiin pinnallisesti, esimerkiksi suoraan viittaamalla lähteisiin tai toistamalla kurssitietoa: ”Ryhmän muotoutumisvaiheessa ryhmän ohjaajalla on erittäin tärkeä rooli (Talvio, 2024).”(HT4)

Laajentamisen tason vastauksissa annettiin useimmiten esimerkkejä kurssin ryhmäytymisprosessista, kurssiaiheista ja teeman aiheiden ilmenemisestä koulu-kontekstissa: ”Ryhmäprosessista yhdeksi tärkeimmäksi oppimakseni asiaksi koin sen, kuinka tärkeää on kokea ryhmän ilmapiiri turvalliseksi sekä oman vastuun ymmärtäminen ryhmässä.” (HL2)

### **Oivalentamisen tason esimerkkejä:**

Etenkin HY:n osallistujilla ryhmädynamiikka tuli vastauksissa usein esille, mutta sitä pohdittiin kuitenkin oivalentamisen tasolla suhteellisen vähän. Oman opettaja-opiskelijaryhmän ryhmäytyminen koettiin HY:n vastauksissa lähes poikkeuksetta erittäin positiiviseksi kokemukseksi, jota etenkin toistamisen ja laajentamisen tasolla keuhuttiin paljon. Laajentamisen tasolla oli myös paljon pohdintaa etenkin ryhmän rooleista ja vaiheista sekä ryhmäytymisharjoituksista, mutta näiden pohdittaminen harvoin ylsi oivalentamisen tasolle.

Ryhmäytymisen tärkeyttä reflektettiin kuitenkin HY:n vastauksissa jonkin verran, kuten omaan tulevaisuuden opettajuuteen:

On ollut silmiä avaavaa olla yhtäaikaaisesti keskellä ryhmäytetyksi tulemisen trombia, havainnoida kurssin vetäjän ryhmäyttämiseen satsaamisen syitä sekä lopuksi kokea ryhmäyttävän toiminnan vaikutukset. Kokemus on mennyt niin ytimiin, että en usko sen unohtuvan, kun on aika ottaa vastaan oma oppilasryhmä. Tuolloin muistanen kuinka huolellisesti heidät on syytä tutustuttaa toisiinsa. (HO6)

Vastauksissa pohdittiin myös esimerkiksi kurssilla käytyjä ryhmäharjoituksia ja niiden vaikutusta omaan ryhmään tai ryhmäytymiseen yleisesti:

Harjoitusten ja OTR-tapaamisten myötä konkretisoitui se, kuinka rikastuttava oppimisen väline toimiva ryhmä todella on. Huomasin, että suhtauduin ”tutustumisleikkienä” tutuksi tulleisiin harjoituksiin lopulta paljon avoimemmin, myöntyvämmän ja innokkaammin, kuin olisin ajatellut. (HO1)

Aiheeksi nousi myös pohdintaa ryhmässä esiintyvistä rooleista:

– – Johtamisen kokemukset ovat kuitenkin tärkeitä, koska jo heti ensimmäisellä luennolla meitä ohjeistettiin asennoitumaan, että tulemme johtamaan jonain päivänä ryhmiä ja luokkaa. Olenkin huomannut ryhmien roolien (muun muassa johtaja, vastarannankiiski, tarkkailija) toteutuvan lähes jokaisessa ryhmä projektissa, mitä olemme syksyn aikana tehneet. (HO3)

Ryhmän rooleja pohdittiin SEA:n vastauksissa etenkin luokkahuoneen ryhmädynamiikan näkökulmasta. Erilaiset ryhmien ja roolien jakamisen harjoitukset koettiin merkittävänä, koska ne antoivat kaikille mahdollisuuden osallistua ja oppia taitoja, joita ei luonnollisesti omaksuisi:

*– – I once had to be a presenter on the basis that I was the one who wears the largest shoe size in my group. For me, it is an interesting and flexible way to promote interaction as everyone would get at least a chance to participate, even the shy ones. I have started using this method with my students and it has proved very useful in promoting a flourishing learner-centered classroom atmosphere. (SO8)*

Käännös: [– – Jouduin kerran olemaan esittelijä, koska minulla oli ryhmässäni suurin kengännumero. Minulle se on mielenkiintoinen ja joustava tapa edistää vuorovaikutusta, koska kaikki saisivat ainakin mahdollisuuden osallistua, jopa ujut. Olen alkanut käyttää tätä menetelmää oppilaideni kanssa, ja se on osoittautunut erittäin hyödylliseksi kukoistavan oppijakeskeisen luokkahuoneilmapiirin edistämisessä.]

Oppilaiden vaihtuvien roolien lisäksi opettajan roolia luokassa pohdittiin enemmänkin avustajana, joka antaa oppilaille enemmän mahdollisuuksia autonomiseen toimintaan ja erilaisten roolien jakamiseen oppilaiden pienryhmissä:

*On how I'd promote social interaction skills and group dynamics in my class, through this course I have learned that role playing helps, where students can play the role of their favorite character in the context or even the teacher for that day. Being a facilitator in the classroom, this will make them navigate their learning process. – – Allow them to have autonomy in the class, as this helps their decision-making skills. (SO7)*

Käännös: [Mitä tulee siihen, miten edistäisin sosiaalisen vuorovaikutuksen taitoja ja ryhmädynamiikkaa luokassani, olen tämän kurssin kautta oppinut, että roolien leikkiminen auttaa. Oppilaat voivat leikkiä suosikkihahmojaan kontekstissa tai jopa opettajaa kyseisenä päivänä. Fasilitaattorina toimiminen luokkahuoneessa auttaa heitä navigoimaan oppimisprosessissaan. – – Anna heille itsenäisyyttä luokassa, sillä se auttaa heidän päätöksentekotaitojaan.]

Ryhmäytymisen vaiheita pohdittiin myös paljon. Oivalluksia ilmeni esimerkiksi siitä, että ryhmä on tärkeää tutustuttaa toisiinsa ennen työskentelyä turvallisen ja motivoivan ilmapiirin luomiseksi.

*Also, I always make sure not to rush the forming stage of our group creation process so students can get to know each other and bond really well. I believe that this phase is very important one in group dynamics. When students feel safe around their teammates, they will be motivated to work. (SO8)*

Käännös: [Lisäksi varmistan aina, etten kiirehdi ryhmän muodostamisvaihetta, jotta opiskelijat voivat tutustua toisiinsa ja luoda vahvan siteen. Uskon, että tämä vaihe on erittäin tärkeä ryhmädynamiikassa. Kun opiskelijat tuntevat olonsa turvalliseksi tiimikavereidensa seurassa, he motivoituvat työskentelemään.]

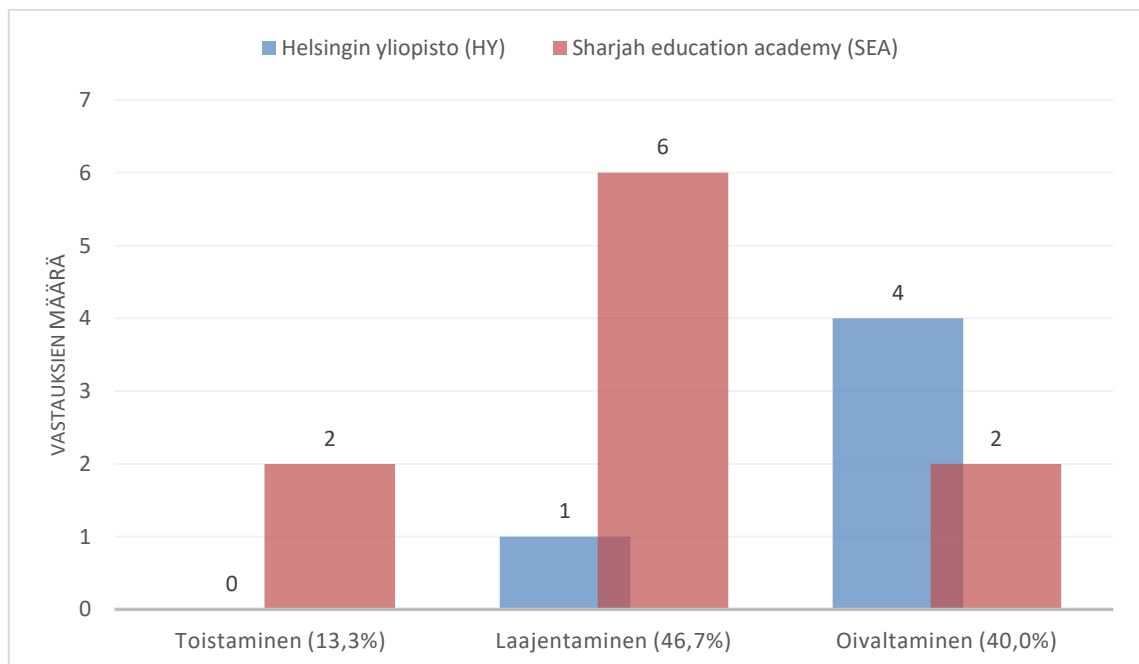
Niin ryhmäytymiseen kuin vuorovaikutukseen liittyen vastauksista nousi esiin myös konkreettisten harjoitusten merkitys teorian ja käytännön yhdistämisestä sekä ryhmän keskinäisen reflektion merkitys:

Kurssin keskeisimpänä antina pidin konkreettisia ja interaktiivisia harjoitteita, jotka mahdollistivat omien ajatusten peilaamisen teorian ja käytännön kokemusten valossa. Ne tukivat oppimistani, sillä ajattelen että ryhmäprosessi ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatii aktiivisia, vuorovaikutteisia harjoitteita, joissa keskinäinen reflektio on avain asemassa. (HO5)

#### 5.2.4 Vastuullinen päätöksenteko

Vastuullisen päätöksenteon teema sisälsi nimensä mukaisesti aiheita sosioemotionaalisen oppimisen vastuullisen päätöksenteon osa-alueelta. Vastauksissa oli pohdintaa esimerkiksi eettisestä toiminnasta, tasa-arvosta, muitten huomioimisesta, yhteiskunnallisesta näkökulmasta sosioemotionaalisiin taitoihin, kriittisestä oppimisesta sekä koulupoliittisista näkökulmista. Vastuulliseen päätöksentekoon liittyviä vastauksia löydettiin aineistosta yhteensä 15 (ks. taulukko 3) eli kaikista vähiten. Alla olevassa kuvaajassa (kaavio 4) on eritelty HY:n ja SEA:n vastausmäärät tässä teemassa sekä jokaisen prosessoinnin tason prosentuaalinen esiintymismäärä kyseisessä teemassa.

Kaavio 4. Vastuullinen päätöksenteko prosessoinnin tasoilla



Vastuullista päätöksentekoa käsiteltiin toistamisen tasolla erityisen vähän. Suurin osa vastauksista painottui oivaltamisen tasolle. SEA:n vastauksista suurin osa teeman vastauksista oli laajentamisen tasolla, kun taas HY:n vastauksissa oivaltamisen tasolla.

Toistamisen tason vastauksissa teemaa käsiteltiin pinnallisesti esimerkiksi toistamalla kurssititeota: *Making responsible decisions and ethical choices are aspects of cognitive and social competence, including respectful and democratic methods when acting and working together.* (ST7) Käännös: [Vastuullisten päätösten tekeminen ja eettiset valinnat ovat osa kognitiivista ja sosiaalista osaamista, mukaan lukien kunnioittavat ja demokraattiset menetelmät yhdessä toimimisessa ja työskentelyssä]

HY:n vastauksissa yksikään toistamisen tason vastaus ei käsitellyt vastuullista päätöksentekoa. Sosioemotionaalisen oppimisen vastuullisen päätöksenteon osa-alue mainittiin usein osana sosioemotionaalisen oppimisen määritelmää, mutta tämän tyyppisiä vastauksia ei luettu mukaan tähän analyysiin, koska ne käsittelevät samaan aikaan kaikki osa-alueita.

Laajentamisen tason vastauksissa annettiin useimmiten esimerkkejä kurssiaiheista tai teemana liittyviä taitoja voisi opettajana opettaa tai hyödyntää luokassa: "Omien päätösteni perustelu on kunnioittavan vuorovaikutuksen pohja ja pyrin välttämään omaan auktoriteettiasemaani nojaamista tehdessäni sääntöjä tai antaessani ohjeita."(HL4)

Muita laajentamisen tason esimerkkejä:

*Everyone must express the need that must be met. With that done, we must discuss the ideas to solve the problem. Then ensuring that everyone is a winner! No matter what the decision is. This is responsible decision making.*(SL3)

Käännös: [Jokaisen on ilmaistava tarve, joka on täytettävä. Kun se on tehty, meidän on keskusteltava ideoista ongelman ratkaisemiseksi. Sitten on varmistettava, että kaikki voittavat! Päätöksestä riippumatta. Tämä on vastuullista päätöksentekoa.]

## Oivaltamisen tason esimerkkejä:

Vastuullisen päätöksenteon teemat liittyivät vahvasti myös moniin muihin teemoihin, mutta niissä korostui opettajan vastuu ja valinta toimia eettisemmin ja reilummin. Esimerkiksi ryhmäytymistä pohdittiin vahvasti eettisistä näkökulmista; sen varmistaminen, ettei kukaan jää ulkopuolelle ryhmän muodostamisessa koettiin tärkeäksi:

Itse omatoimisesti ryhmän muodostaminen, kun jäsenet tuntevat toisensa heikosti, ei mielestäni palvele juuri ketään. Riski "klikkiytymiseen" olisi liian iso. Kukaan ei halua luoda muille ulkopuolista fiilistä, eikä myöskään halua itse joutua ulkopuolelle. Uskon, että huolimatta siitä kummalla puolella tilannetta on, jokainen ihminen voi samaistua yksinäisyyden, ulkopuolelle jättämisen tai jäämiseen aiheuttamiin epämuokaviin tuntemuksiin. Muutenkin koen, että on hyvä kannustaa ihmisiä ulos mukavuusalueeltaan, ettei "jämhähdä" vain tuttujen ja turvallisten ihmisten seuraan. Kuitenkin viimeistään työelämässä törmätään siihen todellisuuteen, että kaikkien kanssa täytyy tulla tai oppia tulemaan toimeen. Mitä rikkaampia mielipiteitä ja värikkäämpää porukkaa on, sitä monipuolisempia ja mielenkiintoisempia näkökulmiakin voi syntyä. (HO1)

Kompastuskivien välttäminen ja leimaava puhe liittyy vahvasti myös sosiaalisen tietoisuuden piiriin, mutta opettajan näkökulmasta nimittelyn ja leimaamisen varominen kuului lopulta enemmän vastuulliseen päätöksentekoon:

*As teachers, Avoiding Labels for students is quite significant in their overall well-being. – – Very often teachers in the staff room tend to pass casual remarks about students which should be avoided and the underlying reason for student's behavior should be focused. (SO1)*

Käännös: [Opettajina leimojen välttäminen on oppilaille varsin tärkeää heidän yleisen hyvinvointinsa kannalta. – – Hyvin usein opettajat opettajien huoneessa esittävät oppilaista välinpitämättömiä huomautuksia, joita tulisi välttää ja keskittyä oppilaan käytöksen taustalla olevaan syyhyn.]

Tunnetaitoja pohdittiin myös laajemmalla skaalalla ja niiden ajankohtaista "trendikkyyttä" jopa kritisoitiin; mikä aiheuttaa tarpeen näiden taitojen opettelulle ja miksi juuri nyt:

Toisaalta ajatus siitäkin, että tunne- ja vuorovaikutustaidot olisivat esimerkiksi koulukontekstissa täysin tarpeettomia, on hölmö ja tuskin voi olla näkymättä opetuksen ja vuorovaikutuksen laadussa. Minua kiinnostaa kuitenkin valtavasti kysymys siitä miksi tämä ilmiö on niin hallitseva juuri nyt. Mikä tähän on johtanut ja mitkä tahot tunnetaito-opetuksesta hyötyvät? (HO6)

Vastauksissa nousi ilmi myös tutkivan oppimisen kehumista sekä ajattelun kriittisen arvioinnin tärkeyttä:

*I can now enable my students with skills to carry out simple research, gather and evaluate data and present ideas. – – Students will need to learn how to brainstorm ideas collaboratively and creatively and critically evaluate them for presentation. (SO4)*

Käännös: [Voin nyt auttaa oppilaitani suorittamaan yksinkertaista tutkimusta, keräämään ja arvioimaan dataa sekä esittämään ideoita. – – Opiskelijoiden on opittava ideoimaan yhteistyössä ja luovasti sekä arvioimaan niitä kriittisesti esitystä varten.]

Sosioemotionaalisten taitojen merkitystä pohdittiin myös yhteiskunnallisesti muuttuvan maailman taitoina ja kritisoitiin niiden puutetta oman koulun opetus-suunnitelmasta:

*For instance, SEL is not included in my school's curriculum, although this curriculum emphasizes the major 21st century skills. How then can I train my students to acquire SEL competence which I believe is crucial in promoting 21st century skills, behavior management and academic success? I can only try in my own little ways to equip my students with these skills and be a good role model to them in demonstrating and applying SEL skills. (SO8)*

Käännös: [Esimerkiksi sosiaalinen ja vuorovaikutus (SEL) ei sisälly kouluni opetussuunnitelmaan, vaikka siinä painotetaankin tärkeimpiä 2000-luvun taitoja. Miten sitten voin kouluttaa oppilaitani hankkimaan SEL-osaamisen, jonka uskon olevan ratkaisevan tärkeää 2000-luvun taitojen, käyttäytymisen hallinnan ja akateemisen menestyksen edistämiseksi? Voin vain omilla pienillä tavoillani yrittää varustaa oppilaani näillä taidoilla ja olla heille hyvä roolimalli SEL-taitojen osoittamisessa ja soveltamisessa.]

## 6. Yhteenveto tuloksista

Koko aineiston vastauksista 39,3 % oli toistamisen tasolla, 38,4 % laajentamisen tasolla ja 22,3 % oivaltamisen tasolla. Oivaltamisen tasoa löydettiin vastauksista odotettavasti vähiten, mikä on suhteessa Talvion ja Longan (2025) tutkimustuloksiin. Helsingin yliopiston (HY) osallistujien sekä Sharjah Education Academyn (SEA) osallistujien prosessoinnin tasoissa esiintyi kuitenkin eroja. SEA:n vastaukset jakautuivat odotettavasti, eli toistamisen ja laajentamisen tasoja oli selkeästi enemmän kuin oivaltamisen, mutta HY:n vastaukset jakautuivat kolmelle prosessoinnin tasolle lähes yhtä tasaisesti.

Seuraavassa vaiheessa vastauksia tarkasteltiin neljässä sosioemotionaaliseen oppimiseen liittyvässä teemassa: Oman toiminnan säätely, Vuorovaikutuksen kehittäminen, Ryhmädynamiikka ja Vastuullinen päätöksenteko. Vuorovaikutuksen kehittämistä käsiteltiin vastauksissa kaikista eniten (98 vastausta). Oman toiminnan säätelyä (43 vastausta) sekä ryhmädynamiikkaa (53 vastausta) käsiteltiin lähes yhtä paljon, kun taas vastuullista päätöksentekoa (15 vastausta) käsiteltiin todella vähän. Kaikissa teemoissa esiintyi suhteellisesti eniten laajentamisen tason vastauksia, eli tieto esitettiin useimmiten esimerkin tai kirjoittajan lisähuomion kanssa. Toistamisen tason vastauksia oli myös suhteellisesti hyvin paljon vuorovaikutuksen kehittämisen (37,8 %) ja ryhmädynamiikan (34,0 %) teemoissa. Kriittisimmän ajattelun eli oivaltamisen tasoa esiintyi suhteellisesti eniten oman toiminnan säätelyn (34,9 %) ja vastuullisen päätöksenteon (40,0 %) teemoissa.

HY:n ja SEA:n osallistujien kesken vastauksissa ei esiintynyt suuria. Prosessoinnin tasojen suhteet eri teemoissa olivat pääosin samanlaisia, mutta vuorovaikutuksen kehittämisen ja ryhmädynamiikan teemoissa HY:n osallistujilla oli suhteellisesti paljon enemmän oivaltamisen tason vastauksia. Ryhmädynamiikkaa käsiteltiin myös erityisen paljon HY:n osallistujien vastauksissa. Vastuullisen päätöksenteon teemat taas tulivat enemmän ilmi SEA:n vastauksissa. Sisällöllisesti SEA:n osallistujat reflektoivat sosioemotionaalisen oppimisen teemoja usein omiin oppilaisiinsa ja omaan opettajuuteensa. HY:n osallistujat taas reflektoivat näitä taitoja enemmän yleisellä tasolla.

Teemojen oivaltamisen tason vastauksissa esiintyi sisällöllisesti hyvin monipuolisia teemoja, jotka pääosin liittyivät teemoja vastaaviin sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueisiin ja niiden taitoihin.

Oman toiminnan säätelyssä korostui erityisesti minätietoisuuden ja itsensä johtamisen merkitys niin opettajan kuin oppilaiden näkökulmasta. Tunteiden tunnistaminen ja säätely nähtiin perustana vuorovaikutukselle ja hyvinvoinnille. Moni osallistuja havaitsi käyttäneensä näitä taitoja aiemminkin, mutta niiden tiedostaminen mahdollisti taitojen tietoisemman kehittämisen. Reflektion, sisäisen puheen ja esimerkiksi rauhoittavien harjoitteiden nähtiin tukevan sekä omaa että oppilaiden tunne-elämää ja itsetuntemusta.

Vuorovaikutuksen kehittäminen oli laajimmin käsitelty osa-alue. Empatia, aktiivinen kuuntelu ja minäviestien käyttö nousivat keskeisiksi taidoiksi. Osallistujat korostivat ymmärryksen, avoimuuden ja kulttuurisen tietoisuuden tärkeyttä sekä lasten että aikuisten kanssa toimiessa. Vuorovaikutuksen avulla pystyttiin myös tunnistamaan oppilaiden tarpeita ja puuttumaan epäoikeudenmukaiseen kohteluun.

Ryhmädynamiikan osalta painotettiin turvallisen ja osallistavan ilmapiirin merkitystä. HY:n vastauksissa painotettiin etenkin oman kurssiryhmän ryhmäytymistä, kun taas SEA:n vastauksissa korostui oppilaiden ryhmäytyminen. Ryhmäytyminen ja ryhmän roolit nähtiin tärkeänä osana luokan toimivaa sosiaalista rakennetta. Opettajan roolia painotettiin mahdollistajana, joka tukee oppilaiden vuorovaikutusta ja itsenäistä toimintaa. Ryhmässä tapahtuva reflektio sekä käytännön harjoitukset lisäsivät yhteisöllisyyttä ja sosiaalista oppimista.

Vastuullinen päätöksenteko linkittyi opettajan arvoihin, eettisyyteen ja sosiaaliseen oikeudenmukaisuuteen. Esille nousi tarve toimia reilusti, huomioida kaikkien osallisuus ja välttää leimaavaa tai eriarvoistavaa käytöstä. Lisäksi pohdittiin tunne- ja vuorovaikutustaitojen merkitystä muuttuvassa maailmassa sekä niiden puuttumista koulun virallisissa opetussuunnitelmissa.

## 7. Luotettavuus

Tutkimusten luotettavuutta on mahdollista tarkastella esimerkiksi sen validiteetin ja reliabiliteetin kautta. Nämä käsitteet on suunniteltu määrällisiä tutkimuksia varten, joten ne ovat laadullisessa tutkimuksessa kritisoituja (Tuomi & Sarajärvi, 2018, 160). Validiteettia ja reliabiliteettia voidaan kuitenkin soveltaa myös laadullisessa tutkimuksessa, jos niiden merkityssisältöä tulkitaan kontekstisidonnaisesti. Tekstien analysoimisessa olisi hyvä pyrkiä tekemään perusteltuja ja auki-  
kirjoitettuja kategorisointeja ja koodauksia (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Validiteetti eli tutkimuksen pätevyys viittaa siihen, kuinka hyvin tutkimusmenetelmät ja -ratkaisut tuottavat vastauksia tutkimusongelmaan ja heijastavat tutkittavan ilmiön todellista luonnetta, kun taas reliabiliteetti eli tutkimuksen toistettavuus viittaa siihen, kuinka systemaattisesti ja yhdenmukaisesti tutkimus on toteutettu. Laadullisessa tutkimuksessa toistettavuus viittaa siihen, että aineiston käsittely ja analyysivaiheet on dokumentoida niin tarkasti, että lukija voi ymmärtää, miten tuloksiin on päädytty (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006; Tuomi & Sarajärvi, 2018). Koen kuitenkin, että näiden termien käyttö ohjaa liikaa tutkimukseni luotettavuuden kuvausta ja luo turhaa kategorisointia. Siksi kerron seuraavaksi tutkimukseni luotettavuudesta ilman näiden termien mainitsemista, vaikka olenkin hyödyntänyt niiden tuomaa luotettavuuden rakenteellista tarkastelua ajattelussani.

Tutkimukseni tekoa ohjasi paljolti aineistoni ja mielenkiinto sen teemoihin. Tutkimusaihetta valitessa itseäni kiinnosti etenkin kansainvälisyys, joten idea siitä, että puolet aineistostani voisi olla Arabiemiraattilaisen yliopiston opettajaopiskelijoilta oli innostavaa. Olin jännittynyt tutkimuksen alkuun siitä, kuinka hyvin oppimispäiväkirjakoosteet sopivat tutkimuksen aineistoksi ja löytyykö näistä lopulta mitään mielenkiintoista. Tutkijana tämä riski on toisaalta aina otettava ja muistutettava itselleen, että ns. ”tylsä aineisto”, jossa kiinnostavia asioita ei tulisikaan paljoa ilmi, on myös itsessään tutkimustulos. Oppimispäiväkirjakoosteet toimivat kuitenkin tutkimukseni aineistoni hyvin ja niiden tiivistetyn tiedon luonne teki aineistosta hiukan kevyemmän analysoitavaksi. Puolet aineistostani oli kuitenkin kirjoitettu englanniksi, mikä osoittautui yllättävän raskaaksi, vaikka koen englannin kielen

taitoni olevan lähes yhtä hyvä kuin suomen. Uskon kuitenkin analyysini olevan luotettava ja tarkka, vaikka osa aineistosta on ollut eri kielellä kuin oma äidinkieleni. Aineiston koko myös jännitti hiukan; riittääkö se tämän tason tutkielmaan? Aineiston luotettavaan määrään vaikuttavat kuitenkin tutkimuksen tarkoitus, analyysitapa ja tutkijan kokemus (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara, 2009). Laadullisessa analyysissä pienikin aineisto voi riittää, jos se tuottaa syvällistä ja monipuolista tietoa tutkimuskohteesta (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka, 2006). Oppimispäiväkirjojen kohdalla uskon niiden sisällön syvyyden ja monipuolisuuden tuovan aineistoon merkitystä pienemmälläkin aineiston koolla.

Tutkijana oma taustani, kiinnostuksen kohteeni ja arvomaailmani vaikuttavat tutkimusasetelmaan ja tulkintoihin. Valmistun itse kohta luokanopettajaksi ja koen reflektion sekä sosioemotionaaliset taidot erittäin tärkeiksi opettajan työssä. Mielestäni opettajankoulutuksen kehittämiseen sekä opettajien ammatillisen kasvun tukemiseen pitäisi keskittyä nykyistä enemmän. Tutkimukseni riskinä voi siis olla, että nämä ennakoajatukset ja -asetelmat ovat vaikuttaneet tutkimuksen lopputulokseen. Tutkimukseni aihe on valikoitunut henkilökohtaisen motivaation pohjalta ja liittyy kokemuksiini aiheesta ja sen merkityksellisyydestä. Tutkijan reflektiivisyys omista lähtökohdistaan ja oletuksistaan on kuitenkin olennainen osa laadullisen tutkimuksen luotettavuuden vahvistamista. Sarajärvi ja Tuomi (2018) kuitenkin toteavat, että ”Tutkijat itse päättävät tutkimusasetelmasta, joka riippuu heidän omasta tietopohjastaan. Tämän vuoksi tieto on osittain subjektiivista.”

Tutkimukseni raportoinnissa olen pyrkinyt kuvaamaan tutkimusprosessia ja analyysin kulkua mahdollisimman läpinäkyvästi. Olen tuonut tutkimuksen osallistujien ääntä ja kokemuksia aidosti esiin aineistositaattien kautta, joiden käyttö vahvistaa analyysin ja tulkintojen uskottavuutta (Eskola & Suoranta, 1998). Tutkimusta tehdessä olen pitänyt tutkimuskysymykseni mielessäni ja pyrkinyt vastaamaan niihin mahdollisimman hyvin. Olen analysoinut aineistoni huolellisesti lukemalla jokaisen vastauksen useaan kertaan läpi. Olen kuitenkin toteuttanut tutkielmani yksin, joten on mahdollista, että tarkastelu on ollut yksipuolista (Hirsjärvi ym., 2009, 232–233). Olen viitannut lähteisiini huolellisesti ja hyvän tieteellisen

käytännön mukaisesti. Hyvää tieteellistä käytäntöä olen toteuttanut myös esimerkiksi raportoimalla avoimesti tutkimukseni vaiheista sekä referoimalla muita tutkimuksia ja artikkeliviittauksia korrektisti. Olen käyttänyt lähteitteni haussa luotettavia tietokantoja sekä pyrkinyt käyttämään mahdollisimman paljon tunnettuja lähteitä ja luotettavia tieteellisiä tutkimuksia. Olen pyrkinyt lähdekriittisyyteen, kuten lähteen ajan, alkuperän ja uskottavuuden tarkistamiseen sekä tutkimuksen totuudellisuuden ja puolueettomuuden harkintaan.

Olen myös pyrkinyt tutkimuksessani käsittelemään siihen osallistujien tietoja mahdollisimman eettisesti. Tutkimuksen eettinen toteutus edellyttää erityistä huomiota osallistujien anonymiteetin ja luottamuksellisuuden turvaamisessa (Tutkimuseettinen neuvottelukunta, 2023). Tutkimukseni aineiston tutkimusluvut on kysytty asianmukaisesti ja osallistujille on kerrottu aineiston mahdollisesta tutkimuskäytöstä. Osallistujille on myös annettu mahdollisuus vetäytyä tutkimuksesta milloin tahansa ilman seurauksia. Vaikka en ole tutkijana ollut suoraan vuorovaikutuksessa osallistujien kanssa, on tutkimuksen eettinen puoli keskeinen, koska aineistona käytetään osallistujien henkilökohtaisia oppimispäiväkirjoja. Tutkijan vastuulla on tulkita aineistoa kunnioittavasti ja huomioida osallistujien yksityisyys sekä kirjoitusten henkilökohtainen luonne. Osallistujien vastaukset ovat huolellisesti anonymisoitu esimerkiksi vastaustunnusten avulla, jotta osallistujia ei voida tunnistaa tutkimuksen perusteella.

Olen käyttänyt tutkimuksessa tekoälyä pelkästään tekstin sujuvoittamiseen tai kääntämiseen, ja otan tutkielman tekijänä kaiken vastuun tutkielman sisällöstä.

## 8. Pohdintaa

Halusin tutkimuksessa selvittää etenkin kriittisen reflektion näkökulmaa opettajaopiskelijoiden ajattelemisessa, koska opettajien kriittisen reflektion puute on tutkimuksissa noussut huolenaiheeksi (Anani Sarab & Mardian, 2022; Körkkö ja Ketonen, 2023). Analyysissä käyttämäni prosessoinnin tasojen mallia ei suoraan kehitetty reflektiomalliksi, mutta tutkimukseni puolesta malli sopi tähän tarkoitukseensa hyvin. Talvio ja Lonka (2025) suunnittelivat mallin nimenomaan oppimispäiväkirjojen analysointia varten, joka kertoo siitä, että reflektiivinen näkökulma on mallissa myös vahvasti läsnä. Kriittisestä reflektiosta on kuitenkin eri reflektiomalleissa vaihtelevia näkemyksiä, joten tutkimukseni vaillinaisuutena otan lopulta huomioon vain hyvin rajoitettua näkökulmaa kriittisestä reflektiosta.

Kriittistä reflektiota vastaavia oivaltamisen tason vastauksia esiintyi odotettavasti koko aineistossa vähiten, kuten Talvion & Longan (2025) tutkimuksessakin. Oivaltamisen tason kirjoittaminen sisältää muihin prosessoinnin tasoihin verrattuna syvintä ajattelua sekä reflektointia, joten tulokset olivat tämän reflektion tason haastavuuteen nähden ymmärrettäviä. Vastauksien määrään vaikutti mielestäni myös muut asiat. Oivaltamisen tason ideat olivat usein todella hyvin perusteltuja ja sisälsivät pitkiä esimerkkejä, jotka lisäsivät kyseisten vastauksien tekstipituutta. Tyypillisiä oivaltamisen tason vastauksia ei siis mahdu lyhyeen, noin kolmen sivun oppimispäiväkirjakoosteeseen kovin montaa. Tämän tyyppisissä tehtävänannoissa on hyvin mahdollista, että kirjoittaja on halunnut kertoa mahdollisimman laajasti omasta oppimisestaan. Toistamisen ja laajentamisen tason ideat olivat paljon lyhyempiä, joten lyhyiden vastauksien kautta on mahdollista sisällyttää enemmän tietoa ja ideoita tekstiinsä pitkien perusteluiden ja esimerkkien sijaan. Vaikka reflektiivinen kirjoittaminen ja oppimispäiväkirjat on yhdistetty laajasti kriittisen ajattelun vahvistumiseen (Lonka, 2015; Brooman & Darwent, 2012; Guo, 2021; Alt ym., 2022), oppimispäiväkirjakoosteiden rajoittavampi muoto saattaa rajoittaa kriittisen reflektiotaidon osoittamisen mahdollisuuksia.

Tutkimukseni aineisto koostui kahden eri maan opettajaopiskelijoiden oppimispäiväkirjakoosteista. Näiden "aineistopuoliskojen" vertailu kuului siis myös merkittävästi tämän tutkimuksen tavoitteisiin. Nämä oppimispäiväkirjakoosteet kirjoitettiin sosioemotionaalista oppimista käsittelevän kurssin arvioitavana tehtävänantona. Kurssien sisällöt olivat pääosin yhtenäisiä, mutta niiden pienet erot kuitenkin korostuivat vastauksissa. Helsingin yliopiston (HY) opiskelijoiden vastauksissa päätelmät liitettiin korostuvan usein kyseisen kurssin ryhmätilanteisiin. HY:n kurssilla ryhmäytymisen ja ryhmädynamiikan merkitys oli korostettu esimerkiksi siksi, että tämä oli opiskelijoiden ensimmäisiä yliopiston kursseja ja kasvatustieteiden opintolinjalla opiskelijaryhmän ryhmäytymistä korostetaan erityisen paljon (ks. luku 4.2.1). Ryhmäytymistä korostettiin esimerkiksi kurssin osaamistavoitteissa, ja sana "ryhmäprosessi" oli jopa kurssin nimessä. Aiheeseen liittyvien tärkeiden termien ja teorioiden oppiminen oli näin luonnollisesti saatu yhdistettyä erityisesti oman ryhmän samanaikaiseen muodostumiseen ja sen toimintaan. Sharjah Education Academyn (SEA) kurssilla taas suoritettiin vain lyhyttä tutkintojen välistä diplomia, joten heidän opiskelijaryhmässään ei voitu olettaa yhtä vahvaa ryhmäytymisen kulttuuria. SEA:n vastauksissa kerrottiin kuitenkin jonkin verran omassa ryhmässä tapahtuvista tilanteista ja esimerkeistä. Tätä selittää esimerkiksi kurssiaiheiden vuorovaikutuksellinen luonne ja konkreettiset vuorovaikutusharjoitukset, joita kursseilla harjoiteltiin yhdessä ryhmän kanssa.

SEA:n opiskelijoiden vastauksissa esimerkkejä esiteltiin usein viitaten opettajien työhön ja velvollisuuksiin. Tämä opettajuus liitettiin usein kirjoittajan rooliksi puhumalla "meistä" opettajina. SEA:n osallistujilla oli jo pääsääntöisesti vuosia opettajakokemusta takana, joten vertaaminen omaan opettajuuteen ja esimerkit omiin oppilaisiin liittyen oli ymmärrettäviä. SEA:n opiskelijat esimerkiksi pohtivat sosioemotionaalaisia taitoja usein myös heidän oppilaidensa näkökulmasta, eikä vain opettajan omina taitoina. Vastaavia opettajuuteen liittyviä vastauksia löydettiin HY:n opiskelijoilta paljon vähemmän, koska ensimmäisen vuoden opettajaopiskelijoina heillä oli oletettavasti vähemmän opettajakokemusta, vaikka yksilöllisiä eroja oli. HY:n opiskelijoiden opettajan identiteetti ei myös todennäköisesti ole ehtinyt muodostua samalla tavalla kuin SEA:n opiskelijoilla. Opintojensa alussa

saattaa mieltää itsensä vielä enemmän ”opiskelijaksi” kuin ”opettajaksi”, kunnes kokemusta opettajan työstä on kertynyt enemmän. Suurimmat erot vastauksista siis liittyivät todennäköisesti koulutustason ja ammattikokemuksen eroihin. Tutkimuksen alussa yhtenä kysymyksenä oli myös mahdollisten kulttuuristen erojen selvittäminen vastauksista, koska kulttuurinen konteksti voi vaikuttaa esimerkiksi siihen, kuinka hyväksyttävää tunteista puhuminen ja niiden reflektointi on. Kaikissa vastauksissa käsiteltiin kuitenkin tunteita ja vuorovaikusta hyvin avoimesti ja itseään reflektoiden, joten vastauksissa ei löydetty tai pystytty päättelemään kulttuurisia eroja.

Sosioemotionaaliset taidot nähtiin vastauksissa lähes poikkeuksetta todella tärkeinä opettajan – sekä arkielämän – taitoina. Vastauksista korostui konkreettisten harjoitusten lisäksi reflektoinnin ja oman pohdinnan merkitys omien sosioemotionaalisten taitojen kehityksessä. Tulokset laajentavat siis esimerkiksi Jenningsin ja Greenbergin (2009) sekä Talvion (2014) havaintoja opettajan sosioemotionaalisten taitojen merkityksestä tuomalla esiin, miten nämä taidot kehittyvät oppimispäiväkirjojen avulla. Aineistosta nousseet sosioemotionaalisen oppimisen teemat toimivat aiheiden analysoinnissa pääosin hyvin. Analyysin aikana ongelmaksi nousi hiukan vastuullisen päätöksenteon teema, koska aiheena teema oli lopulta hyvin laaja ja liittyi paljon myös muihin teemoihin. Siksi tämän teeman vastauksien luokittelu oli erityisen haastavaa, mutta uskon päässeeni kuitenkin tässä luokittelussa hyvään lopputulokseen.

Aineistossa kerrotuista sosioemotionaalisen oppimisen taidoista nostan aluksi esiin kaksi teemaa, joista puhuttiin aineistossa kaikista vähiten. Oman toiminnan säätelyn sekä vastuullisen päätöksenteon teemoissa ilmeni hyvin vähän vastauksia toistamisen tasolla. Oivaltamisen tasolla näiden teemojen vastauksia esiintyi kuitenkin suhteellisen paljon. Konkreettisimmat sosioemotionaaliset taidot etenkin opettajan työssä ovat – tai ainakin tuntuvat olevan – vuorovaikutukseen liittyviä. Tämä selittäisi vuorovaikutuksen kehittämisen ja ryhmädynamiikan teemoissa esiintyvien vastausten selkeästi suuremmat määrät. Minätietoisuus, itsensä johtaminen ja vastuullinen päätöksenteko taas liittyvät vahvasti itsensä reflektointiin

sekä omiin tunteisiin ja arvopohjaan. Opettajan ammatissa näkyvimpänä piirteenä voidaan pitää opettajan vuorovaikutusta oppilaisiinsa. Siksi oman itsensä pohtiminen voi helposti jäädä myös vahvasti reflektiivisten oppimispäiväkirjojen kirjoittamisessa vähäiseksi. Useimmiten tämän tyyppinen pohdinta oli aineistossa kuitenkin kaikista kriittisintä pohdintaa. Oman toiminnan pohtimisen kautta päästään opettajaksi kasvamisen ytimeen eli omien uskomuksien, tunteiden, arvojen ja vahvuuksien kriittiseen tarkasteluun ja jatkuvaan muutokseen, joka mahdollistaa oman opettajuuden löytämisen ja sen perustelun. Voisiko siis etenkin opettajan omaan ajatusmaailmaan keskittyvään reflektioon ohjata enemmän opettajakoulutuksessa konkreettisten vuorovaikutustaitojen tueksi? Sosioemotionaalisen oppimisen osa-alueiden taidot rakentuvat lopulta prosessimaisesti ja oman toiminnan säätelyn taidot ovat perusta sekä edellytys sosiaalisen vuorovaikutuksen taidoille.

Yhdessä tutkimuksen osallistujan vastauksessa kulminoitui mielestäni erinomaisesti sosioemotionaalisten taitojen, reflektion ja opettajaksi kasvamisen yhteys.

Kurssin keskeisimpänä antina pidin konkreettisia ja interaktiivisia harjoitteita, jotka mahdollistivat omien ajatusten peilaamisen teorian ja käytännön kokemusten valossa. Ne tukivat oppimistani, sillä ajattelen että ryhmäprosessi ja vuorovaikutustaitojen oppiminen vaatii aktiivisia, vuorovaikutteisia harjoitteita, joissa keskinäinen reflektio on avain asemassa. (HO5)

Opettajan ammatissa on keskiössä reflektio, jonka kautta opettaja pystyy yhdistämään teoreettista tietoa käytännön opetustilanteisiin (Körkkö & Ketonen, 2023; Stenberg ym., 2016; Männikkö, 2019). Sosioemotionaaliset taidot ovat opettajalle hyvin käytännönläheisiä taitoja, jotka voivat auttaa niin oppilasryhmän hallinnassa, oppilaiden luottamuksen rakentamisessa sekä toimivien vuorovaikutusnormien luomisessa. Pelkät konkreettiset vuorovaikutusharjoitukset ja toimintatavat eivät yllä todelliseen potentiaaliinsa, jos niiden merkitystä ei ymmärretä tai osata soveltaa. Tässä vastauksessa korostuu lisäksi ryhmän keskinäinen reflektio. Tutkimuksen tuloksissa korostui etenkin, miten etenkin HY:n opiskelijat kokivat ryhmäytymisen ja ryhmän merkityksen tärkeänä oppimisessaan ja yliopistoympäristöön sopeutumisessa. Vaikka kurssin lopputyönä olikin lopulta opiskelijan oma oppimispäiväkirja ja sen kooste, kurssilla työskentely sisälsi vastaustenkin mukaan paljon reflektiivistä pohtimista ryhmässä, eli yhteisöllistä reflektiota.

Yhteisöllinen reflektio on klassisesti yhdistetty etenkin opettajien ammatilliseen toimintaan, minkä avulla voidaan vahvistaa niin yksittäisen opettajan osaamisen syvyyttä kuin yhteisön vuorovaikutussuhteita (Prilla ym. 2013, 250; Grey, 2011, 27). Yhteisöllisellä reflektiolla on kuitenkin paljon potentiaalia jo opettajan opintojen aikana. Ryhmän oppimista tehostaa erilaisten vahvuuksien ja osaamistasojen luoma lähikehityksen vyöhyke (Vygotski, 1978), kun taas yhteinen reflektio tuo erilaisten ihmisten näkökulmat yhteisen ajattelun piiriin, jossa omaa reflektiota saa kehitettyä. Yhteisöllinen reflektio vaatii kuitenkin avoimen ja turvallisen ilmapiirin toimiakseen. Helsingin yliopiston kasvatustieteiden tutkimuskeskuksen opinnoinnissa korostetaan tiivistä opiskelijayhteisöä ja oman ryhmän ryhmäytymistä niin erilaisilla harjoitteilla kuin kurssien toimintatavoillakin. Esimerkiksi näillä keinoilla opettajaopintoihin pystytään luomaan turvallista ja kannustavaa ympäristöä yhteistä reflektiota varten, mutta kyseisen toimintatavan kehittämiseen ja tietoiseen toteuttamiseen voi varmasti vielä panostaa opettajaopinnoissa enemmän.

Tässä tutkimuksessa etsittiin näkökulmia opettajaopiskelijoiden reflektioon sekä reflektion yhteydestä sosioemotionaalisten taitojen oppimisen tukemiseen. Pienen aineiston laadullisena tutkimuksena raapaisen kuitenkin vain ilmiöiden pintaa eikä tuloksista voida vielä tehdä kovin yleispäteviä johtopäätöksiä. Tutkimukseni toi silti hyvin esiin, miten konkreettisten harjoitusten lisäksi reflektio tukee tehokkaasti sosioemotionaalisten taitojen oppimista ja niiden yhdistämistä opettajan työhön. Tutkimuksessa esiteltiin laajasti opettajaopiskelijoiden erilaisia kriittisen reflektion tapoja sekä pohdittiin yhteisöllisen reflektion mahdollisuuksia tehokkaana oman oppimisen ja reflektiotaitojen kehittäjänä. Opettajien ja opettajaopiskelijoiden reflektion ilmiöt vaativat kuitenkin vielä paljon jatkotutkimusta. Sosioemotionaalisten taitojen ja reflektion yhteyttä, kriittistä reflektiota sekä etenkin opettajaopiskelijoiden yhteisöllistä reflektiota pitäisi tutkia vielä enemmän, koska nämä ilmiöt tukevat vahvasti opettajaopiskelijoita ja opettajaksi kasvamisen taitoja jo opintojen alusta asti.

Sosioemotionaalinen osaaminen ja reflektion taidot ovat opettajille erityisen tärkeitä jatkuvasti nopeasti muuttuvassa maailmassamme. Koko maailmaa – ja niin

ikään koulumaailmaakin – ravistaa vuosi toisensa jälkeen niin globaalit innovaatiot kuin globaalit ongelmat ilmastokriisistä ja pandemioista uusiin sotilaallisiin konflikteihin. Nykykoulutuksessa puhutaan jo 2020-luvun koulutuksen haasteista, joihin kuuluu nopeasti muuttuvan maailman yhteiskunnallisia, kulttuurillisia, teknologisia ja ekologisia sisältöjä (Opetushallitus, 2021). Näitä haasteita huomioon ottaen opetus- ja kulttuuriministeriön uusiin opettajankoulutuksen kehittämissuunnitelma (2022) listasi tärkeimmiksi tavoitteiksi etenkin opettajien laaja-alaisen perusosaamisen, luovan asiantuntijuuden sekä kyvyn kehittää omaa osaamista ja oppilaitosta. Jatkuvasti muuttuvat kouluolosuhteet ja -haasteet vaativat opettajalta vahvaa sosioemotionaalista osaamista sekä oman toiminnan tarkasteluun ja muovaamiseen. Opettaja on lopulta työnsä luonteen puolesta jatkuvassa muutoksen, reflektion ja uudestaan oppimisen syklissä. Matikaista (2022) lainaten: ”Opettaja ei ole koskaan opettajana eikä ihmisenä valmis”. Äskeistä toteamusta ei kuitenkaan kannata ajatella negatiivisena asiana; ajatus ihmisen keskeneräisyydestä tarkoittaa myös sitä, että elämässä löytyy aina uusia mahdollisuuksia oppia ja kehittyä.

## 9. Lähteet

- Bottiani, J. H., Duran, C. A. K., Pas, E. T., & Bradshaw, C. P. (2019). Teacher stress and burnout in urban middle schools: Associations with job demands, resources, and effective classroom practices. *Journal of School Psychology, 77*, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.10.002>
- Brockbank, A., & McGill, I. (2007). *Facilitating reflective learning in higher education* (2 painos.). Open University Press.
- Brooman, S., & Darwent, S. (2012). A positive view of first-year undergraduate reflective diaries: focusing on what students can do. *Reflective Practice, 13*(4), 517–531. <https://doi.org/10.1080/14623943.2012.670618>
- CASEL [Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning] (n.d.). Viitattu 18.5.2025. <https://casel.org/>
- Cipriano, C., Strambler, M. J., Naples, L. H., Ha, C., Kirk, M., Wood, M., Sehgal, K., Zieher, A. K., Eveleigh, A., McCarthy, M., Funaro, M., Ponnock, A., Chow, J. C., & Durlak, J. (2023). The state of evidence for social and emotional learning: A contemporary meta-analysis of universal school-based SEL interventions. *Child Development, 94*(5), 1181–1204. <https://doi.org/10.1111/cdev.13968>
- Clark, C.M. and Peterson, P.L. (1986). Teachers' Thought Processes. Teoksessa Wittrock, M.C. (toim.), *Handbook of Research on Teaching* (s. 255-296). Macmillan, New York. <https://edwp.educ.msu.edu/research/wp-content/uploads/sites/10/2020/11/op072.pdf>
- Dewey, J. (1933). *How we think*. Heath.

- Domitrovich, C. E., Durlak, J. A., Staley, K. C. & Weissberg, R. P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child development*, 88(2), 408–416.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: a meta-analysis of school-based universal interventions. *Child development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Durlak, J., Mahoney, J., & Boyle, A. (2022). What we know, and what we need to find out about universal, school-based social and emotional learning programs for children and adolescents: A review of meta-analyses and directions for future research. *Psychological Bulletin*. 148(11-12), 765–782. <https://doi.org/10.1037/bul0000383>.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, T. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning : guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Eskola, J., & Suoranta, J. (1998). *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Vastapaino.
- Essa, H. (2024). Reflective Diaries as a Tool for Promoting Learning and Teaching in Higher Education. *World Journal of English Language*, 14(6), 217–224. <https://www.sciedu.ca/journal/index.php/wjel/article/view/26196/16218>

- Gelfuso, A., & Dennis, D. V. (2014). Getting reflection off the page: The challenges of developing support structures for pre-service teacher reflection. *Teaching and Teacher Education*, 38, 1–11. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.10.012>
- Gibbs, G. (1988). *Learning by doing: A guide to teaching and learning methods*. Oxford: Oxford Further Education Unit.
- Gordon, T. (2006). *Toimiva koulu*. Suom. M. Savolainen. Helsinki: LK-kirjat.
- Grey, A. (2011). Professional Dialogue as Professional Learning. *Teachers' Work*, 8(1), 21-32. <https://doi.org/10.24135/teacherswork.v8i1.543>
- Guo, L. (2021). How should reflection be supported in higher education? — A meta-analysis of reflection interventions. *Reflective Practice*, 23(1), 118–146. <https://doi.org/10.1080/14623943.2021.1995856>
- Hatton, N., & Smith, D. (1995). Reflection in teacher education: Towards definition and implementation. *Teaching and Teacher Education*, 11(1), 33–49. [https://doi.org/10.1016/0742-051X\(94\)00012-U](https://doi.org/10.1016/0742-051X(94)00012-U)
- Helsingin kaupunki (2022). *Helsinki opettaa tunne- ja vuorovaikutustaitoja nyt kaikissa kouluissa*. Verkko uutinen. Viitattu 14.5.2025. <https://www.hel.fi/fi/uutiset/helsinki-opettaa-tunne-ja-vuorovaikutustaitoja-nyt-kaikissa-kouluissa>
- Helsingin yliopisto [HY] (n.d.). Kurssihaku. Viitattu 7.4.2025. <https://studies.helsinki.fi/kurssit>
- Hirsjärvi, S., Remes, P., Sajavaara, P., Sinivuori, E., & Sinivuori, E. (2009). *Tutki ja kirjoita* (15. uud. p.). Tammi.

- Jahnukainen, M., & Itkonen, T. (2015). Tiered intervention: history and trends in Finland and the United States. *European Journal of Special Needs Education*, 31(1), 140–150. <https://doi.org/10.1080/08856257.2015.1108042>
- Jennings, P. A., & Greenberg, M. 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>
- Jyväskylän Yliopisto [JYU] (2017). *Opettajankoulutuksen lähtökohta ja tavoitteet*. Viitattu 13.5.2025. <https://www.jyu.fi/ops/fi/edupsy/opettajankoulutuksen-lahtokohta-ja-tavoitteet>
- Kallinen, T. & Kinnunen, T. (2021). Etnografia. Teoksessa Jaana, V. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen verkkokäsikirja*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Viitattu 14.5.2025. <https://www.fsd.tuni.fi/fi/palvelut/metelmaopetus/>
- Klemola, U. (2009). *Opettajaksi opiskelevien vuorovaikutustaitojen kehittäminen liikunnan aineenopettajakoulutuksessa*. [https://www.researchgate.net/publication/277819913\\_Opettajaksi\\_opiskelevien\\_vuorovaikutustaitojen\\_kehittaminen\\_liikunnan\\_aineenopettajakoulutuksessa](https://www.researchgate.net/publication/277819913_Opettajaksi_opiskelevien_vuorovaikutustaitojen_kehittaminen_liikunnan_aineenopettajakoulutuksessa)
- Kolb, D. (1984). *Experiential Learning: Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall. [https://www.researchgate.net/publication/235701029\\_Experiential\\_Learning\\_Experience\\_As\\_The\\_Source\\_Of\\_Learning\\_And\\_Development](https://www.researchgate.net/publication/235701029_Experiential_Learning_Experience_As_The_Source_Of_Learning_And_Development)
- Korthagen, F. (2004). In search of the essence of a good teacher: Towards a more holistic approach in teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 20(1), 77–97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.10.002>

- Korthagen, F., & Vasalos, A. (2005). Levels in reflection: core reflection as a means to enhance professional growth. *Teachers and Teaching*, 11(1), 47–71. <https://doi.org/10.1080/1354060042000337093>
- Kontkanen, H. & Pasanen, V. (2019). *Oppimispäiväkirja harjoittelun tukena diagnostisessa kuvantamisessa*. Opinnäytetyö. Ammattikorkeakoulu Metropolia.
- Körkkö, M., & Ketonen, L. (2023). Itsenäinen osaamisalue vai kaikkien taitojen äiti: Reflektiivisyyden merkitys opettajan osaamiselle. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 184–202. <https://doi.org/10.33350/ka.116947>
- Lew, D. N. M., & Schmidt, H. G. (2011). Writing to learn: can reflection journals be used to promote self-reflection and learning? *Higher Education Research & Development*, 30(4), 519–532. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.512627>
- Lintunen, T., & Gould, D. (2014). Developing social and emotional skills. Teoksessa A. G. Papaioannou, & D. Hackfort (Toim.), *Routledge companion to sport and exercise psychology. Global perspectives and fundamental concepts* (s. 621-635). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315880198.ch40>
- Lonka, K. & Mikkonen, V. (1989). Why does the length of an essay-type answer contribute to examination marks? *British Journal of Educational Psychology*, 59, 220-231. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1989.tb03093.x>
- Lonka, K., Lindblom-Ylänne, S. & Maury, S. (1994) The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction*, 4, 253-271.
- Lonka, K. & Ahola, K. (1995) Activating instruction - how to foster study and thinking skills in higher education. *European Journal of Psychology of Education*, 10, 351-368.

- Lonka, K. & Lindblom-Ylänne, S. (1996) Epistemologies, conceptions of learning, and study practices in medicine and psychology. *Higher Education*, 31, 5-24.
- Lonka, K., Joram, E. & Bryson, M. (1996) Conceptions of learning and knowledge - does training make a difference? *Contemporary Educational Psychology*, 21, 240-260.
- Lonka, K. (2015). *Oivaltava oppiminen*. Otava.
- Mahoney, J. L., Durlak, J. A., & Weissberg, R. P. (2018). An update on social and emotional learning outcome research. *Phi Delta Kappan*, 100(4), 18-23. <https://doi.org/10.1177/0031721718815668>
- Marton, F., & Saljo, R. (1976). On qualitative differences in learning: I. Outcome and process. *British Journal of Educational Psychology*, 46(1), 4–11. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1976.tb02980.x>
- Matikainen, M. (2022). Transformatiivinen opettajaksi oppiminen - Kohti maailman muutosta: Lectio praecursoria. *Kasvatus & Aika*, 16(4), 176–181. <https://doi.org/10.33350/ka.120275>
- Mezirow, J. (1991). Transformative Dimensions of Adult Learning. San Francisco: Jossey-Bass. *Adult Education Quarterly*, 42(3), 195-197. <https://doi.org/10.1177/074171369204200309>
- Murtonen, M. (2013). Ohjattu oppimispäiväkirja reflektion välineenä yliopistopedagogiikan opinnoissa. *Yliopistopedagogiikka*, 20(2), 19-23.
- Männikkö, I. (2019). *Supporting Teachers' Professional Development through Reflective Inquiry*. Väitöskirja. Turun yliopisto.

- OECD (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Skills Studies. Paris: OECD Publishing.  
<https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>
- OECD (2021). *Teachers Getting the Best out of Their Students: From Primary to Upper Secondary Education*. TALIS. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/5bc5cd4e-en>
- Ojanen, S. (2006). *Ohjauksesta oivallukseen: Ohjausteorian käsittelyä* (3. p.). Yliopistopaino.
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ, (2021). *Dramaattinen muutos: Jo kuusi kymmenestä opettajasta harkitsee alanvaihtoa*. Viitattu 5.5.2025.  
<https://www.sttinfo.fi/tiedote/69920059/dramaattinen-muutos-jo-kuusi-kymmenesta-opettajasta-harkitsee-alanvaihtoa?publisherId=69817356>
- Opetusalan ammattijärjestö OAJ, (2024). *Perusopetuksen ilmapuntari*. Viitattu 14.5.2025. <https://www.oaj.fi/ajankohtaista/julkaisut/2024/oajn-jasenkysely-perusopetuksessa-tyoskenteleville/>
- Opetushallitus (2014). Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/perusopetuksen-opetussuunnitelman-perusteet>
- Opetushallitus (2021). *Uudistuvasta oppimisesta tulevaisuuden osaamiseen*.  
<https://www.oph.fi/fi/opettajat-ja-kasvattajat/uudistuvasta-oppimisesta-tulevaisuuden-osaamiseen>
- Opetushallitus. Nyysölä, K. (2022). *Koulutus Tulevaisuudessa*.  
<https://www.oph.fi/fi/tilastot-ja-julkaisut/julkaisut/koulutus-tulevaisuudessa>
- Opetus- ja kulttuuriministeriö. (2022). *Opettajankoulutuksen kehittämisohjelma uudistettiin vastaamaan 2020-luvun tarpeita*. Viitattu 13.5.2025.

<https://okm.fi/-/opettajankoulutuksen-kehittamisohjelma-uudistettiin-vas-taamaan-2020-luvun-tarpeita>

Phenomena ry (n.d.). *Mitä on kasvatopsykologia?* Verkkosivusto. Viitattu 13.5.2025. <https://www.phenomena.fi/mita-on-kasvatopsykologia/>

Prilla, M., Pammer, V., & Krogstie, B. (2013). Fostering Collaborative Redesign of Work Practice: Challenges for Tools Supporting Reflection at Work. Teoksessa Bertelsen, O., Ciolfi, L., Grasso, M., Papadopoulos, G. (toim.), *ECSCW 2013: Proceedings of the 13th European Conference on Computer Supported Cooperative Work* (s. 249–268). Springer London. [https://doi.org/10.1007/978-1-4471-5346-7\\_13](https://doi.org/10.1007/978-1-4471-5346-7_13)

Räsänen, K. (2024). Opettajien alanvaihdon taustalla työuupumusta ja työstä etääntymistä. *Työelämän tutkimus*, 22(1), 117–123. <https://doi.org/10.37455/tt.143483>

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *KvaliMOTV – Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. <https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/>

Schön, D. A. (1987). *Educating the reflective practitioner: Toward a new design for teaching and learning in the professions*. Jossey-Bass.

Schön, D. A. (1991). *The reflective practitioner How professionals think in action*. Aldershot Ashgate Publishing Ltd.

Sharjah Education Academy [SEA] (n.d.). *SEA Postgraduate programs*. Verkkosivusto. Viitattu 13.5.2025. <https://sea.ac.ae/academic-programs/pg-diploma/>

- Stenberg, K., Rajala, A., & Hilppo, J. (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>
- Sudirman, S., Hasibuan, M. R., Marwan, M., & Rahmat, A. (2024). A systematic review of reflective writing to support student academic performance in higher education. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 23(1), 1–21.
- Taipale, M. (2024). *Työuupumus linkkinä opettajien työn stressitekijöiden ja alanvaihtoaikomusten välillä*. Pro Gradu -tutkielman blogikirjoitus. <https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2024/06/11/tyouupumus-linkkina-opettajien-tyon-stressitekijoiden-ja-alanvaihtoaikomusten-valilla/>
- Talvio, M. (2014). *How do teachers benefit from training on social interaction skills? : Developing and utilising an instrument for the evaluation of teachers social and emotional learning*. Helsinki University. <http://hdl.handle.net/10138/136437>
- Talvio, M., & Klemola, U. (2017). *Toimiva vuorovaikutus*. E-kirja. Santalahti-kustannus. Viitattu 22.5.2025. <https://www.elibrary.com/book/9789524518031>
- Talvio, M., Saadé, M., & Meda, L. (2023). Postgraduate Diploma in Education: A Collaboration in Teacher Education Between Finland and the UAE. Teoksessa *Effective Pedagogical Practices for a 21st Century Teacher: Reflections, Theories and Practices*. Nova Science Publishers.
- Talvio, M. & Lonka, K. (2025). Introducing an innovative flipped Finnish teacher education program in a Middle East context: reflections from the first educational psychology course. Lähetetty julkaistavaksi teokseen *European Journal of Education*. Julkaisematon käsikirjoitus.

- Taylor, R., Oberle, E., Durlak, J., & Weissberg, R. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child development*, 88 (4), 1156–1171. <https://doi.org/10.1111/cdev.12864>.
- Tutkimuseettinen neuvottelukunta [TENK] (2023). *Hyvä tieteellinen käytäntö ja sen loukkausepäilyjen käsittelyminen Suomessa*. Tutkimuseettinen neuvottelukunta. <https://tenk.fi/fi/hyva-tieteellinen-kaytanto-htk>
- Tiainen, O., Korkeamäki, R. L., & Dreher, M. J. (2017). Becoming Reflective Practitioners: A Case Study of Three Beginning Pre-service Teachers. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(4), 586–600. <https://doi.org/10.1080/00313831.2016.1258673>
- Tuomi, J., & Sarajärvi, A. (2018). *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi* (Uudistettu laitos.). Kustannusosakeyhtiö Tammi.
- Van Manen, M. (1977). Linking Ways of Knowing with Ways of Being Practical. *Curriculum Inquiry*, 6(3), 205–228. <https://doi.org/10.1080/03626784.1977.11075533>
- Van Manen, M. (1991). *The tact of teaching. The meaning of pedagogical thoughtfulness*. Ontario: The Althouse Press.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Wallin, P., & Adawi, T. (2017). The reflective diary as a method for the formative assessment of self-regulated learning. *European Journal of Engineering Education*, 43(4), 507–521. <https://doi.org/10.1080/03043797.2017.1290585>

Ylinen, E. (2021). *Luokanopettajan työn kulmakivet: Käyttöteoria ja ammatillinen identiteetti*. Pro Gradu tutkielman blogikirjoitus. <https://blogs.helsinki.fi/graduparaati/2021/06/05/luokanopettajan-tyon-kulmakivet-kaytto-teoria-ja-ammattillinen-identiteetti/>

Zins, J. E., Bloodworth, M. R., Weissberg, R. P., & Walberg, H. J. (2007). The Scientific Base Linking Social and Emotional Learning to School Success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3), 191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>