



Vaasan yliopisto  
UNIVERSITY OF VAASA

Anni Taipalus

# **”Pelottavalta tuntui lähteä tarkastelemaan omaa ajatuksenjuoksua”**

Diskurssianalyysi Reflektiofasilitaattorin mahdollistamista oppimiskoke-  
muksista

Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö  
Organisaatioiden viestinnän pro gradu -tutkielma  
Viestinnän monialainen maisteriohjelma

Vaasa 2021

---

**VAASAN YLIOPISTO****Markkinoinnin ja viestinnän akateeminen yksikkö**

<b>Tekijä:</b>	Anni Taipalus		
<b>Tutkielman nimi:</b>	”Pelottavalta tuntui lähteä tarkastelemaan omaa ajatuksenjuoksua” : Diskurssianalyysi Reflektiofasilitaattorin mahdollistamista oppimiskokemuksista		
<b>Tutkinto:</b>	Filosofian maisteri		
<b>Oppiaine:</b>	Viestinnän monialainen maisteriohjelma Organisaatioiden viestintä		
<b>Työn ohjaaja:</b>	Heidi Hirsto		
<b>Valmistumisvuosi:</b>	2021	<b>Sivumäärä:</b>	81

---

**TIIVISTELMÄ:**

Tutkimuksen tavoitteena on kuvailla syksyllä 2020 kehitetyn, digitaalisen reflektiotyökalun, Reflektiofasilitaattorin, käyttöön liittyviä oppimiskokemuksia ja niissä esiintyviä diskursseja. Tutkimusaineisto koostuu opiskelijoiden kirjallisista vastauksista, jotka opiskelijat kirjoittivat Reflektiofasilitaattorin ohjaaman reflektioharjoituksen jälkeen. Tutkimuksen kontekstina oli Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan orientoivien opintojen Ihminen ihmettelee -opintojakso, eli korkeakouluopintojen ensimmäinen opintojakso.

Analyysissa tarkastellaan, miten opiskelijat sanallistavat oppimiskokemustaan sekä millaisia diskursseja heidän sanoitetuissa kokemuksissaan esiintyy. Tutkimusmenetelmänä käytetään diskurssianalyysia diskursiivisen psykologian viitekehystä soveltaen. Analyysi kohdistuu merkitysneuvotteluihin sekä oppimisen ja tuntemisen prosessien sanoittamiseen aineistossa.

Tutkimuksen tuloksena rakennetaan diskursiivinen tulkinta Reflektiofasilitaattorin tuottamista oppimiskokemuksista. Tulkinta koostuu kaksitasoisesta rakenteesta, jossa aineistosta paikantui yhtäältä temaattisia diskursseja ja toisaalta metadiskursseja. Metadiskursseiksi paikantuu pätevyysdiskurssi ja autenttisuuskurssi. Temaattisia diskursseja ovat jatkuvan oppimisen diskurssi, itsemyötätunnon diskurssi, toteuttamisen diskurssi sekä tuttuuden diskurssi. Metadiskurssi näyttäytyy määräävänä suhteessa reflektiotyökalusta saataviin hyötyihin, kun taas temaattiset diskurssit kuvaavat erilaisia diskursseja, joiden valossa opiskelijat oppimiskokemustaan sanoittavat.

Tutkimuksessa paikannetun diskurssirakenteen pohjalta voidaan päätellä, että reflektiotyökalun tuottamat oppimiskokemukset, ja siten reflektiotyökalun hyödyt avautuvat kaikista erilaisista temaattisista diskursseista käsin. Työkalu näyttäisi siis moniulotteisuutensa puolesta soveltuvan monenlaisia ennakkotietoja ja -kokemuksia omaaville käyttäjille. Havainnot pätevyyden ja autenttisuuden metadiskurssien keskeisyydestä reflektioprosessin kontekstina nostaa esiin yhteiskunnallisen kysymyksen reflektiota tukevista olosuhteista. Missä määrin organisaatiot tuottavat taipumusta pätevyysdiskurssiin, joka tulosten valossa ehkäisee reflektiota, ja missä määrin keskeneräisyyden lempeää hyväksymistä, joka tulosten valossa on otollinen maaperä reflektiolle. Vaikka reflektiossa on kyse yksilöllisestä ajattelu- ja kokemustottumuksia muovaavasta prosessista, prosessin tukeminen on vahvasti yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen asia.

---

**AVAINSANAT:** Reflektiofasilitaattori, reflektio, diskurssianalyysi, metadiskurssi, oppimiskokemus, reflektiotyökalu

## Sisällys

1	Johdanto	5
1.1	Tavoite	7
1.2	Aineisto	8
1.3	Menetelmä	13
2	Reflektio oppimisen edellytyksenä	16
2.1	Kriittinen reflektio	19
2.2	Instrumentaalinen reflektio	20
2.3	Emotionaalisen tason ulottuvuudet	21
2.3.1	Reunatuntemukset	23
2.3.2	Reflektiofasilitaattori apuna reunatuntemusten tunnistamisessa	25
2.4	Näkökulmia reflektion yhteiskunnalliseen merkitykseen	26
3	Diskurssintutkimus metodologisena lähestymistapana	28
3.1	Diskursiivinen psykologia diskurssintutkimuksessa	29
3.1.1	Ristiriita kognitiivisuudesta kielenmuodostamisessa	31
3.1.2	Diskursiivisen psykologian kritiikki	31
3.1.3	Reunatuntemukset diskursiivisesta näkökulmasta	32
3.2	Diskurssianalyysi metodina	34
3.3	Metadiskurssit	35
3.4	Reflektiivinen teksti diskurssianalyysin kohteena	36
4	Reflektiofasilitaattori ja käyttäjäkokemuksen diskurssit	39
4.1	Autenttisuuden metadiskurssi	41
4.2	Pätevyyden metadiskurssi	42
4.3	Jatkuvan oppimisen diskurssi	43
4.4	Itsemyötätunnon diskurssi	51
4.5	Toteuttamisen diskurssi	53
4.5.1	Tarkkailussa omat toimintatavat	57
4.5.2	Äänimaailman vaikutukset	61

4.5.3	Toteuttamisen vaikeudet	62
4.6	Tuttuuden diskurssi	65
4.7	Yhteenveto	68
5	Päätäntö	71
	Lähteet	76

## **Kuvat**

Kuva 1.	Reunatuntemukset mukavuusalueen reunalla (Mälkki, 2020)	24
Kuva 2.	Reflektiofasilitaattorin oppimiskokemuksista löytyneet diskurssit	40

## 1 Johdanto

Työelämäkulttuurimme on historiallisessa käännekohtassaan. Kehittynyt tietoteknologia on mahdollistanut digitalisaation ja automatisaation hyödyntämisen työtehtävissä (Huuha, 2010, s. 14). Muutoksen edessä toimimiseen ja sen edellyttämiin päivityksiin vastaaminen oli maailmanlaajuisesti ajankohtaista keväällä 2020, kun COVID-19-pandemian seurauksena ihmisten tuli eristäytyä koteihinsa etätöihin maailmalla leviävän viruksen ehkäisemiseksi. Etätöiden yleistymisen yhteydessä tapahtunut digiloikka mahdollisti organisaatioiden hengissä pysymisen. Etänä tehtävät työt toivat kuitenkin mahdollisuuksineen mukanaan myös aivan uusia haasteita. Erityisesti tavat johtaa itseään nopeassa muutoksessa sekä etäyhteyksien varassa toimivassa organisaatiossa muodostuivat yhdeksi vaadituksi osaamisen ydinalueeksi organisaatiokentällä.

Tarve uusiin ratkaisuihin ennenkokemattomassa COVID-19-pandemian aiheuttamassa tilanteessa vaati organisaatiolta teknologisia mahdollisuuksia etätöiden hoitamiseen (Belzunegui-Eraso & Erro-Garcés, 2020). Sen lisäksi organisaatioiden kyky tehdä arvioita tulevaisuudentoimista sekä ymmärrys meneillään olevasta murroksesta painottui. Pandemian aiheuttamissa olosuhteissa korostui tarve reflektoida tapoja työskennellä itsensä kanssa uudentilaisissa olosuhteissa. Voidakseen johtaa itseään, ihmisen tulee ymmärtää itseään ja omia tapojansa ajatella. Myös Seppänen ja Väliaverron (2013) korostavat yksilöllistymisen olevan aikamme kehityskulun keskiössä.

Voidaan siis olettaa, että muutoksen perässä pysyminen vaatii omien toiminta- ja ajattelutapojen kriittistä arvioimista – niiden reflektioimista. Reflektiotaidoista on siis hyötyä organisaation elinvoimaisuuden kannalta. Kriittinen reflektio on omien ajattelu- ja toimintatapojen sekä merkitysperspektiivien taustalla toimivien oletuksien tiedostamista ja niiden kriittistä arvioimista (Mezirow, 1996, s. 8–17). Reflektion tarve on erityisen suuri silloin, kun uusi tieto ei sovi ymmärrykseemme (Mälkki, 2011). Reflektion on katsottu auttavan yksilöllisten ja kulttuuristen kehittymisen rajoitteiden tunnistamisessa (Mezirow, 1996). Näin ollen sitä pidetään sovellettavana osaksi organisaatioiden kriittistä itsearvioinnin prosessia.

Reflektion mahdollistamisen tärkeys on saanut huomiota erityisesti kasvatustieteissä. Reflektio onkin ollut paljon tutkimuskohteena psykologian ja kasvatustieteiden tutkimuskentällä, mutta yhä enenevässä määrin reflektion tutkimisen tärkeys on ymmärretty myös johtamis- ja organisaatiotutkimuskentillä. Hildén ja muut (2014) korostavat, että organisaatiomaailmassa on jo kauan harjoitettu oman yrityksen tai yhteisön toiminnan arvioimista. Voidaan ajatella, että reflektiivinen työote on yhä enenevässä määrin nykyorganisaatioiden ydinosaamista.

Mezirowin (1996) teorian mukaan reflektio on osa transformatiivista oppimista. Transformatiivinen oppiminen viittaa oppimiseen, jossa oppija kriittisesti tarkastelee oman maailmankuvansa arvoja ja omia merkitysrakenteitaan. Tällöin fokus ei ole uudet tiedot tai taidot sinänsä vaan se, miten yksilö voi oppia kriittisesti tiedostamaan ja muuttamaan merkitysrakenteitaan, jotka suuntaavat hänen toimintaansa, tulkintaansa ja tunteitansa (Mezirow, 1996; Mälkki, 2011).

Reflektioprosessi on Mezirowin (1996) mukaan aikaa vievää sen kriittisyyteen ja analyttisyyteen tähtäävän luonteen takia ja se voi olla virtuaalisessa työympäristössä ja etätyöoloissa haastavaa sen vaatimien olosuhteiden muotoilemisen vuoksi. Toisaalta juuri kiire ja nopeat sopeutumisvaatimukset luovat kysyntää reflektioon mahdollistaville työkaluille. Reflektion mahdollistaminen ja sitä tukevat työkalut voisivat siis olla suuri apu jatkuvaan muutokseen sopeutumisessa aikamme työkuulttuurin murroksessa.

Reflektiivisen ajatteluun syventävien työkalujen tutkimuksille sekä niiden kautta tapahtuvan oppimisen ja uuden ymmärryksen arvon hyödyntämiselle organisaatiossa on tarvetta tutkimuskentällä. Työkalujen toimivuudesta ja käyttäjäkokemuksista tarvitaan lisää tietoa niiden soveltamista varten tulevaisuudessa.

## 1.1 Tavoite

Tutkimukseni tavoitteena on kuvailla Reflektiofasilitaattorin käyttöön liittyviä oppimiskokemuksia ja niissä esiintyviä diskursseja. Reflektiofasilitaattori on tutkimusperustainen, audiovisuaalinen, digitaalinen työkalu, joka johdattaa kuuntelijansa askel askeleelta läpi reflektioprosessin. Reflektiofasilitaattori on videon muodossa oleva äänite, eikä se ole interaktiivinen pelillinen kokonaisuus tai sovellus, jossa käyttäjä olisi vuorovaikutuksessa aktiivisesti teknologian kanssa. Reflektiofasilitaattoriin ei myöskään liity algoritmisuutta tai älyä, vaan se on joka käyttökerta kaikille samanlainen kuunneltava videon muodossa oleva äänite. Tarkastelen fasilitaattorin käyttäjien reflektiivisen kirjoittamisen kautta esiin nousevia oppimiskokemuksen diskursseja ja työkalun toimivuutta niiden valossa. Fasilitaattorin käyttäjät ovat tutkimuksessa Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijoita. Vastaan tutkimusongelmaani kahden tutkimuskysymyksen avulla:

- 1) Miten opiskelijat sanallistavat oppimiskokemustaan?
- 2) Millaisia diskursseja heidän sanoitetuissa kokemuksissaan esiintyy?

Ensimmäisen tutkimuskysymyksen avulla pyrin selvittämään millaisia oppimiskokemuksia Reflektiofasilitaattori saa opiskelijakäyttäjissä aikaan, ja miten he ilmaisevat niitä kurssitehtävän vastauksen muodossa reflektiivisessä kirjoituksessaan. Toinen tutkimuskysymys pyrkii saamaan selville, miten käyttäjien vastauksien sanavalinnat muodostavat diskursiivisia käytäntöjä kokemuksesta puhumisessa. Huomioin analyysissäni vastaajien ilmaisun heidän opiskelijaidentiteetistensä käsin.

Tutkimukseni aineiston tuottaneessa ja tämän tutkimuksen tarkastelussa keskeisessä osassa olevan reflektiotyökalun, Reflektiofasilitaattorin tuottamaa aineistoa ovat tutkineet myös Mälkki ja muut (2021). Mälkin ja muiden aineisto koostui 44 maisterivaiheessa olevan opettajaopiskelijan reflektiofasilitaattorikokemuksen sanoittamisesta, joka oli osana kurssin ennakkotehtävää. Mälkin ja muiden tutkimuksesta paljastui, että maisterivaiheen opettajaopiskelijoiden vastauksien sanoituksissa korostui välitön vilpit-

tömyys ja avoimuus, mikä oli uutta akateemisen instituution opettajatehtävissä toimineiden tutkijoiden aikaisempaan kokemukseen nähden. Uudenlainen hyväksyminen itseään kohtaan oli myös Mälkin ja muiden tutkimuksessa esiin noussut havainto. Tämä tulos antaa aikaisempaan reflektioprosessista käsitettyyn ymmärrykseen poikkeavan tulokulman. Reflektioprosessi on aiemmin tutkimusten perusteella ymmärretty vaikeana ja epämukavana koettuna prosessina sen kriittisyyden vuoksi.

Reflektioon tarkoitettujen työkalujen toimivuuden tutkimuksille on tilaa kautta tieteenalojen, vaikka reflektio itsessään onkin saanut huomiota tutkimuskentällä. Mälkki (2011) on jo väitöskirjassaan tutkinut reflektion luonnetta ja dynamiikkaa, kehitellyt teoriaa käsitteestä luomalla käsitteen reunatuntemukset. Ollila (2006) on tutkinut väitöskirjassaan osaamisen johtamisen strategista hallintaa sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa. Väitöskirjassa korostuu reflektion mahdollistamisen tärkeys johtamisessa. Forsström (2008) on tutkinut asiantuntijayhteistoiminnan johtamista yhteistoiminnallisen johtamisen näkökulmasta, ja reflektion rooli johtamisessa korostuu tämän tutkimuksen tuloksissa.

## 1.2 Aineisto

Tämän tutkimuksen aineistona on Tampereen yliopiston yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastaukset kurssitehtävään. Opiskelijoiden kirjoitukset vastaavat Ihminen ihmettelee -kurssilla esitettyyn kysymykseen, joka esitettiin Reflektiofasilitaattorin ohjatun reflektion jälkeen. Kysymys kuului: ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen tekemisen myötä?”. Kysymys siis esitettiin kurssilla vaaditun tehtävän, eli Reflektiofasilitaattorin harjoituksen suorittamisen yhteydessä. Kurssin tarkoitus on Tampereen yliopiston (2020) mukaan rakentaa moniaistista ymmärrystä yliopistosta taiteen ja tieteen kohtaamispaikkana. Kurssilla tutkitaan, millaisia suhteita ihmisten välille voi rakentaa tieteellistä ja taiteellista ajattelua käyttämällä. Kurssi tähtää ymmärrykseen siitä, millaista on tulevaisuudessa vaadittu monitieteisyys ja -taidollisuus yhteiskuntatieteilijän näkökulmasta. Kurssilla painotetaan myös



kokemuksellisen luonteen ymmärtämistä tiedon moniaistisessa perusteessa. Reflektiofasilitaattori on työkalu, joka pyrkii käyttäjänsä reflektiivisen ajattelun syventämiseen (Mälkki, 2020).

Reflektioharjoituksen teki yhteensä 175 opiskelijaa, joista 23 opiskelijaa ei antanut lupaa vastauksiensa hyödyntämiseen tutkimuskäytössä. Aineistona minulla on siis 152 opiskelijan vastaus. Keräsin vastaukset opiskelijoiden oppimisalustalta, Moodlesta, Excel-taulukkoon, jonka jälkeen siirsin tutkimusluvan antaneiden opiskelijoiden vastaukset Word-tiedostoon. Aineistoa vastauksista minulle kertyi noin kahdenkymmenen sivun verran. Hyödynnän tausta-aineistonani litteroitua käsikirjoitusta Reflektiofasilitaattorin puheesta. Huomion arvoista on myös se, onko itse fasilitaattorissa ohjaava puhe antanut ideoita opiskelijoiden sanavalintoihin ja kokemuksellisuuden sanoittamiseen.

Tutkimukseen saatu aineisto on siis kerätty Reflektiofasilitaattorin oppimiskokemuksista. Reflektiofasilitaattori on toteutettu Tampereen yliopiston OPTIMO-hankkeen tavoitteita silmällä pitäen. Tampereen yliopiston kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta on järjestänyt hankkeen joustavan täydennyskoulutuksen mallin kehittämistä varten peruskoulutuksessa toimiville opettajille. OPTIMO - Oppimisen monikulttuuriset tilat on jatkuvan oppimisen pilottihanke, jonka tarkoituksena on tarjota työkaluja nykyhetken haasteisiin opetustyössä ja asiantuntijatietoa perusopetuksen kehittämiseen. Hankkeen ajankohtaisuutta perustellaan perusopetuksen kentän haasteilla: kulttuurien moninaistumisella, nopealla digitalisoitumisella sekä uudella, vuonna 2016 julkaistulla opetussuunnitelman uusiutumisen (Tampereen yliopisto, 2020).

Pilottihanke OPTIMO:ssa järjestettävien tutkinto- ja täydennyskoulutusten tavoitteena on vahvistaa koulutettavien ammatillista osaamista, kulttuurillista ymmärrystä sekä hyödyntää digitalisaatiota opetustyössä. Hanke pyrkii lisäämään opettajankoulutuksen ja kenttätoimijoiden välistä yhteistyötä. Hanke on osa suurempaa kokonaisuutta - se on yksi pilottihanke Tampereen yliopiston Jatkuvan oppimisen ekosysteemi (JOE) -hankkeesta.

JOE-hanke toimii yliopiston tiedekunnissa ja se pyrkii löytämään ratkaisuja jatkuvan oppimisen haasteisiin. (Tampereen yliopisto, 2020).

Digitaalinen reflektiomentori on siis yksi OPTIMO-pilotin hankkeista. Se pyrkii tarjoamaan työkaluja yhteiskunnallisten haasteiden mukana tulleisiin muutoksiin. Digitaalinen reflektiomentori on työkalu reflektioprosessin oppimiseen ja toteuttamiseen. Työkalu sisältää kolme eriluontoista videotuotetta. Videotrilogia rakentuu reflektiota käsittelevästä lyhytelokuvasta, opetusvideosta sekä reflektion omakohtaiseen soveltamiseen tarkoitettu fasilitaattorista. Digitaalisen reflektiomentorin videotrilogian ensimmäinen valmistunut videotuote, reflektiofasilitaattori, on tätä tutkimusta kirjoittaessani ollut pilottikäytössä kolme kuukautta. Sitä ovat käyttäneet eri yliopistojen opiskelijat sekä Tampereen yliopiston henkilökunta. Tällä hetkellä fasilitaattorilla 550 käyttökertaa, joista suurin osa on tutkimusaineistona (Mälkki, 2020).

Reflektiofasilitaattori on tutkimusperustainen, audiovisuaalinen, digitaalinen työkalu, joka johdattaa kuuntelijansa askel askeleelta läpi reflektioprosessin. Reflektiofasilitaattori on videon muodossa oleva äänite, eikä se ole interaktiivinen pelillinen kokonaisuus tai sovellus, jossa käyttäjä olisi vuorovaikutuksessa aktiivisesti teknologian kanssa. Reflektiofasilitaattoriin ei myöskään liity algoritmisuutta tai älyä, vaan se on kaikille samanlainen. Reflektiofasilitaattori perustuu teoriaan reumatuntemuksista (luku 2.3.1), reflektion haastavuuteen sekä reflektioprosessin luomiin mahdollisuuksiin. Reflektiofasilitaattori kehitettiin kolmen tarpeen vastaukseksi: Reflektiofasilitaattorin tarkoitus on tarjota käyttäjälleen ymmärrystä reflektioprosessin luonteesta, se auttaa käyttäjäänsä kohtaamaan reumatuntemuksia ja kolmas reflektiofasilitaattorin tehtävä on auttaa käyttäjäänsä käsittelemään reflektiokokemustaan askel askeleelta (Mälkki ja muut 2021).

Reflektiofasilitaattorissa ohjeistetaan käyttäjää valitsemaan reflektoitavaksi tilanteeksi jonkin omakohtaisen kokemuksen, joka on jäänyt vaivaamaan mieltä. Sen jälkeen Reflektiofasilitaattorissa esitetään kysymyksiä kokemuksen käsittelyyn liittyen. Fasilitaattori pyrkii

siis auttamaan käyttäjänsä kohtaamaan ja käsittelemään häiritsemään jäänyttä kokemusta.

Reflektiofasilitaattorin teoria pohjautuu ajatukseen siitä, että maailmassa ja ihmisessä on aina uutta opittavaa, eli Reflektiofasilitaattori ei pyri opettamaan jotain tiettyä lopputulosta, vaan tarjoamaan tukea sille, että ihminen pystyy avata omasta kokemuksestaan uusia kerroksia ja sitä kautta avata uutta ymmärrystä (Mälkki ja muut 2021). Reflektiofasilitaattori ei siis odota mitään tiettyjä vastauksia, vaan se pyrkii tukemaan jatkuvaa oppimista suhteessa ihmiseen itseensä ja maailman, jossa ontologisesti on loputtomasti opittavaa (Mälkki, 2020).

Reflektion ohjaaminen tapahtuu videolta kuunneltavan rauhallisen puheäänien johdatamana oman kokemuksen ja sen taustalla vaikuttavien oletuksien äärelle. Ohjatun ääninauhan sisältämä reflektioharjoitus on pituudeltaan n. 30 minuuttia. Kokemusta ohjaavan puheäänien taustalla soi musiikki, jonka voidaan kuvitella pyrkivän lisäämään kokemukseen syvyyttä. Musiikin melodian ja rytmin voidaan ajatella tavoittelevan ajatusta uuden äärellä olemisesta. Musiikin sävelmää voisi luonnehtia meditatiiviseksi, kuuntelijaa tilanteeseen virittäväksi sävellykseksi. Musiikki pyrkii auttamaan käyttäjää sukeltamaan kokemustensa syövereihin ja heittäytymään reflektiokokemuksen vietäväksi. Työkalua ohjeistetaan käyttämään turvallisessa olotilassa, mikä tulee esiin Reflektiofasilitaattorin ohjaavan puheen lauseesta: ”Valitse itsellesi mieluisin ympäristö ja toimintatapa - voit syventyä harjoitukseen pelkästään kuunnellen, silmät auki tai suljettuina, tai tehdä harjoituksen vaikkapa metsässä kävellen, pihalla lehtiä haravoiden tai sisällä käsitoita tehden tai piirtäen, mikä sitten onkin sinulle mieluisinta.”

Reflektiofasilitaattorin tyyliä voisi kuvailla lempeäksi, rauhalliseksi ja prosessin herkkyyden tiedostavaksi. Tämä ilmenee nauhalla rauhallisena puheääninä ja tilan antamisena kokemuksen tuntemista varten. Tilan antaminen tulee Reflektiofasilitaattorissa esiin esimerkiksi kuuntelijan tunteita käsittelevissä, turvallisuutta korostavissa sanoituksissa: ”Voit nauhan avulla tehdä reflektioharjoitteen aina silloin kun sinusta tuntuu ja

silloin kun koet sen tärkeäksi ja mielekkääksi. Ääninauha ei sisällä yllättäviä tai pelottavia elementtejä, vaan pyrkii tukemaan reflektion onnistumista ja rajoittavien epämukavien tunteiden sulattamista lempeästi ja tietoisesti.”

Kuten Clark ja Ivanič (1997) painottavat, kirjoitustapahtumassa vaikuttavia tekijöitä ovat erilaiset niihin liittyvät käytänteet – fyysiset, henkiset, sosiaaliset sekä tekstuaaliset. Karjalaisen (2012) mukaan oppilaitoksen valtarakenteet saattavat vaikuttaa kirjoitustyyliin ja vastauksiin. Aineistoni vastauksissa opiskelijoilla on kuitenkin ollut tieto siitä, että vastauksia ei arvioida muuten kuin hyväksytty tai hylätty -periaatteella sekä siitä, että vastauksia tullaan hyödyntämään tutkimusaineistona.

Osallistuin Reflektiofasilitaattorin käsikirjoittamisprosessiin ja sen ilmaisulliseen ohjaukseen Reflektiofasilitaattorin nauhoittamisvaiheessa. Työkalun luomisprosessiin osallistuneena tiedän, että se pyrkii tarjoamaan käyttäjälleen psykologisen turvan. Psykologisen turvan tunteen kokemus ja sen toteutuminen ovat kuitenkin käyttäjän arvioitavissa. Baer ja Frese (2003) vahvistavat Westin (1990) ja Edmondsonin (1999) teoriaa siitä, että psykologinen turva organisaatioyhteydessä on työntekijän kokemuksellinen ulottuvuus siitä, että voi huoletta olla oma itsensä työyhteisössä, ilman nöyryytetyksi tulemisen pelkoa. Baerin ja Fresen mukaan psykologisella turvalla on suuri rooli tiimin oppimisessa, innovatiivisuudessa sekä työn laadussa. Psykologisen turvan tunteen mahdollistavien työkalujen kehittäminen ja niiden kokeileminen ja tutkiminen voisi avata uusia areenoja innovatiivisuuden toteutumiselle etätyön aikana organisaatioissa.

Tutkimukseni keskittyy analysoimaan Digitaalisen reflektiomentorin Reflektiofasilitaattori-videotuotteen käyttäjäkokemuksia. Mielenkiintoni tähän aiheeseen kumpuaa aidosta halustani saada tietää, miten Reflektiofasilitaattori on otettu vastaan opiskelijayhteisössä ja millaisia kokemuksia se on saanut käyttäjissään aikaan. Reflektiofasilitaattorin kuvaamaan reflektioteoriaan pohjautuvan prosessin kokemuksellistaminen tavoittelee inhimillisyyttä ja edellä mainittua psykologista turvaa. Onko tuote onnistunut ja toimiva – siitä voivat päättää sen käyttäjät.

### 1.3 Menetelmä

Tutkimukseni on laadullinen ja menetelmältään diskurssianalyttinen. Diskurssianalyysin tavoitteena on hahmottaa linkkejä kirjoitetun kielen ja sosiaalisen toiminnan välille (Jorgensen & Phillips, 2002), joten se soveltuu aineistoni käsittelyyn. Diskurssianalyysini menetelmä pohjautuu diskursiivisen psykologian teoriaan. Diskursiivisen psykologian teorian kehykset sopivat tutkimukseeni, koska aineistossa on kyse psykologisen kokemuksen sanallistamisesta eli kokemusta kuvaavasta diskurssista.

Analysoin aineistoni siis diskurssianalyysin keinoin diskursiivisen psykologian periaatteiden kehyksistä. Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskurssianalyysissä kunnollinen kielen funktion analyysi ei ole vain puheen lajittelemista, vaan siinä tärkeäksi osaksi analyysia nousee taito hahmottaa kielen kontekstia. Diskurssianalyysin lähtökohtana on periaate, jonka mukaan kielen toiminta perustuu tarkoin valittuihin ja rakennettuihin versioihin. Potter ja Wetherell (1987) painottavat, että ei ole mitään tiettyä menetelmää analysoida diskursseja, vaan analysoitaessa valttia on hiljainen tieto ja analyytikon taidot.

Aineistoni koostuu opiskelijoiden käyttäjäkokemuksista, joissa he muodostavat oman kokemuksensa pohjalta totuutta sanoilla, jotka ovat heille sillä hetkellä saatavilla. Analyysini aikana pidän siis mielessäni diskursiivisen psykologian teorian periaatteet. Opiskelijat yrittävät tavoittaa kokemustaan sen hetkellä sanavarastollaan. Diskursiivinen psykologia tarkastelee psyykkisiä ilmiöitä, jotka saavat merkityksen tilannesidonnaisissa kielellisissä käytännöissä – miten ihmiset sanoittavat kokemuksiaan. Analyysissäni minua kiinnostaa opiskelijoiden sanavalinnat, joilla he pyrkivät kuvaamaan oppimistapahtuman aikaansaamaa kokemustaan sekä abstrakteja tunnetiloja tavoittelevat sanavalinnat.

Etsin aineistostani diskursseja siitä, millä tavoilla opiskelijat sanoittavat oppimiskokemuksiaan Reflektiofasilitaattorin käytön jälkeen. Analyysissäni kuvailen opiskelijoiden sanava-

lintoja ja nostan esiin tulkintojeni perusteella huomaamiani opiskelijoiden oppimiskokemuksissa esiintyviä diskursseja. Koska kyseessä on oppimiskokemuksen sanoittaminen, tiedostan analyysissäni Mälkin ja muiden (2021) hahmottaman tavan tulkita aineistoa lukemalla diskursseja käänteisesti, eli pohdin mistä diskurssista ne ovat irtautuneet luoden uutta tapaa puhua.

Reflektiotyökalun käyttäjäkokemuksia on kysytty Ihminen ihmettelee -kurssin kurssisuoritukseen vaaditun tehtävän muodossa, seuraavalla kysymyksellä: ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen tekemisen myötä?”. Kysymys ohjaa opiskelijoita pohtimaan, mitä uutta ihmeteltävää reflektioharjoitus laitto heidät tuntemaan, ajattelemaan tai kokemaan. Kysymys asettaa siis opiskelijat refleктоimaan, mitä uutta tuli vanhan tilalle sekä millaisia uusia uskomuksia ja ajatuksia syntyi reflektioharjoituksessa.

Vastauksissaan opiskelijat pohtivat, mikä vanha tieto oli päivittämisen tarpeessa ja mikä uusi tieto tai uskomus oli vanhan tiedon korvaamisen arvoinen. Opiskelijat vastaavat kysymyksessä myös samalla siihen, mistä vanhasta tiedosta luopuivat, tai miten päivittävät sitä. He tavallaan siis luopuivat aiemmasta diskurssista, ja päivittivät niin ikään myös tapansa puhua uusien oppien ymmärryksen valossa (Mälkki ja muut, 2021). Huomioin myös sen, onko itse fasilitaattorissa ohjaava puhe antanut ideoita opiskelijoiden sanavaltioihin ja kokemuksellisuuden sanoittamiseen. Käytän analyysissäni tämän seikan huomioimiseen apuna litterointia Reflektiofasilitaattorin puheen käsikirjoituksesta. Analyysiani toteuttaessa tiedostan sen, että kirjoittamalla kertominen ei ole kaikille yhtä helppoa, eikä tavoiteltu sanoitus välttämättä löydy sillä hetkellä kokemuksensa sanoittamiseen.

Keskityn analyysissäni 152 opiskelijan vastaukseen niissä olevan sisällön perusteella. En siis tarkastele vastauksia yksilövastauksina, koska yksi henkilö on voinut kertoa oppineensa monia asioita useammassa vastauksessa. Lajittelen vastauksia oppikokemusten perusteella, en siis keskity siihen, kuinka paljon yksi käyttäjä on oppinut, vaan siihen,

kuinka monipuolisia oppikokemussanoituksia on ja miten ne muodostavat hahmottamani diskurssit. Pyrin kuitenkin huomioimaan yhden vastauksen yhtenä kokonaisuutena, eli tiedostan sen, että kirjoittajan edeltävä lause liittyy seuraavaan.

Analyysissäni lähdin aluksi tunnistamaan temaattisia diskursseja, ja niitä teemoittaessani minulle hahmottui laajempi ymmärrys löydettyjen diskurssien luonteesta. Analyysin myötä paikantuneiden temaattisten diskurssien kautta hahmotin metadiskurssit, jotka osoittautuivat hyvin tärkeiksi kehyksiksi ymmärtää osana diskursseja. Metadiskurssit näyttivät määrittelevän diskurssin sävyn tai luonteen, joka teemoitetulle diskurssille asettui. Tämä tuli esiin havainnoissa teemoitettujen diskurssien tekstistä esiin nousevan asennoitumisen kautta. Teemoitettujen diskurssien sisällä saattoi olla merkitysyhteyden lähes päinvastaiseksi kääntävä sävy, vaikka sisältö olikin samantyyppistä.

Metadiskurssien hahmottaminen osoittautui tärkeäksi, koska työkalun hyödyntämisen kannalta on hyvä huomioida mitä laajempaa diskurssia opiskelijoiden vastaukset ilmentävät suhteessa jatkuvaan oppimiseen. Tämän voidaan katsoa olevan yhteys siihen, mitä Reflektiofasilitaattorin tarjoamasta harjoituksesta saadaan irti. Tämän tutkimuksen avulla pyrin valottamaan jatkon kannalta sitä suuntaa, olisiko työkalusta hyötyä organisaatioviestintäkehyksessä, joten aineistossani olevien vastausten diskurssihahmottamisesta on apua. Tärkeää on kuitenkin huomioida, että opiskelijan todellista ajattelua ei näiden diskurssien paikantamisen avulla voida tulkita.

## 2 Reflektio oppimisen edellytyksenä

Tieteen termipankki (2016) määrittelee reflektion olevan mielen toimintaa, jossa mieli kääntyy omiin ajatuksiinsa. Reflektion käsite on tänä päivänä suhteellisen yleisessä käytössä, minkä vuoksi sen todellinen merkitys helposti jää todellisuutta pinnallisemmaksi (Reynolds, 1998; Vince, 2002; Mälkki, 2011). Sen vuoksi koen tärkeäksi avata reflektion hieman jopa kiisteltyä luonnetta pedagogisten teorioiden valossa. Reflektio on tosin ollut muotiasana kasvatustieteen kentällä niistä ajoista alkaen, kun reflektointi yhdistettiin osaksi oppimisprosessia.

Dewey (1916) on ensimmäisten tutkijoiden joukossa liittänyt reflektion osaksi oppimistapahtumaa. Hänen mukaansa reflektointi tulee oppimisessa esiin tavoitteellisen toimintatavan kokeiluhengessä ja seurausten arvioinnissa. Hän mainitsee oppimisen ja reflektion rakentuvan ongelman havaitsemisen, olosuhteiden tarkkailemisen sekä aktiivisen ratkaisuiden kokeilemisen kautta. Myös Lindeman (1946) painotti kokemuksen tärkeyttä oppimisessa. Hän kirjoittaa kouluttautumisen olevan sitoutumista tiedon hyödyntämiseen, tunteiden kokemiseen sekä ongelmanratkaisemiseen. Kokemuksellisen ulottuvuuden on siis tiedetty olevan osa reflektion luonnetta jo jonkin aikaa.

Mezirow (1996) lähestyi reflektiota sen kokemuksellisen ulottuvuuden, transformatiivisuuden kautta. Mezirowin (1996, s. 17) teorian mukaan reflektio on aikaisemmin itsensäselvyyksinä pidettyjen ajatusten ja uskomusten arvioimista ja kyseenalaistamista, jotta reflektio voi rakentaa itselleen perustellumman ja sopivamman uskomuksen, joka ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa. Reflektio on Mezirowin mukaan siis muutoksen mahdollistaja. Muutos tapahtuu transformatiivisessa oppimistilanteessa.

Transformatiivisen oppimisen teorian taustalla on alun perin Mezirowin ja muiden (1978; 2000) empiiriset tutkimukset. Mezirow ja muut tutkivat työmaailmaan myöhemmällä iällä palanneiden naisten reflektiota heidän töihin palaamisestaan läpi töihin paluun pro-



sessin. Mezirow kuvaili prosessia transformatiiviseksi. Tutkimuksessa naiset arvioivat uudelleen omia merkitysperspektiivejään, jotka suuntasivat heidän ajatuksiansa, tunteitansa ja toimintaansa läpi reflektioprosessin. (Mezirow ja muut 1978; 2000; Mälkki, 2011, s. 4). Merkitysperspektiivien uudelleen muotoutumien töihin palanneiden naisten oppimistilanteessa oli siis transformatiivinen ilmiö, jossa uskomukset saivat uuden muodon. Transformatiivisuuden voidaan siis ajatella olevan reflektion käynnistämä voima. Sitä kutsutaankin reflektion tutkimuskentällä muutosvoimaksi.

Mezirow (1978) esitti ajatuksen transformatiivisesta oppimisesta, jolla hän tarkoitti yksilön omien uskomusten uudelleen järjestämistä. Päätaavoite transformatiivisessa oppimisessä on tulla ymmärtäneeksi oma subjektiivisuutensa. Oman subjektiivisuutensa ymmärtäminen on yhdistetty vapautumisen kokemuksiin, voimaantumiseen, itseohjautuvuuteen, autonomiseen ajatteluun sekä vastuun ottamiseen omasta elämästään. (Mezirow 1996; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Mälkki 2011). Transformatiivinen oppimisprosessi edellyttää siten kriittistä reflektiota. Reflektioon vaaditaan Mezirowin (1996) mukaan havahtuminen harhaanjohtavista dilemmoista, kriisistä tai tyytymättömyydestä aikaisempaan uskemukseen. Tämän katsotaan johtavan uskomusten uudelleen arviointiin.

Reflektion kriittistä luonnetta korostaa myös Kemmis (1985). Hänen mukaansa reflektio on luonteeltaan todella kriittinen, dialektinen prosessi, joka vaatii sisäänpäin syventymisen sekä tilanteen hahmottamisen ulkoa päin. Kemmisin mukaan kritiikki on eteenpäin työntävä voima. Kriittisen reflektion yhteydessä oman historian tiedostaminen on myös hänen mukaansa tärkeää. Kriittinen reflektio keskittyy arvioimaan omien ajatusten sisältöä ja muodostumista, kuinka historia siihen vaikuttaa ja kuinka historia muodostuu käytännössä reflektoiden. Kriittisyyden voidaan katsoa olevan reflektion luonteen ytimessä ja siten kyky kriittisyyteen on ensiarvoisen tärkeää, jos mietitään reflektioprosessia.

Reynolds ja Vince (2004) korostavat reflektion kollektiivisiä mahdollisuuksia. He uskovat reflektion olevan tarkoituksenmukaisempi kollektiivisesti toteutettuna, kuin yksilötasolla

harjoitettuna. He siis uskovat reflektion palvelevan paremmin tarkoitustaan, kun se toteutetaan kollektiivisesti. Yksilötasolla harjoitettuna reflektio ei heidän mukaansa ole täysivaltaisen onnistunut. Reynolds ja Vince perustelevat tätä ihmisen yhteydentarpeella muihin, ja sillä miten transformoiva voima yhteydellä muihin ihmisiin on. Tämän tiedon pohjalta organisaatioissa harjoitettu reflektointi, voisi tarjota reflektion mahdollisuuksien täyden potentiaalin. Yksilötasolla harjoitettuna ja kollektiivisesti jaettuna kokemuksena reflektion voisi valjastaa muutosmoottoriksi, joka pitää organisaation elinvoimaisena.

Reynoldsin ja Vincen (2004) mukaan reflektion pääroolin pitäisi olla se, että se herättää kysymyksiä tarkoituksista ja aikomuksista, jotka on otettu itsestään selvyytenä organisaation käytännöissä. He uskovat, että kriittinen reflektio edesauttaa vapautumista haitallisista valtasuhteista, koska kriittinen reflektio tuo suhteiden dynamiikan esille (Reynolds, 1998; Vince, 2002). Reflektio on kuitenkin muutakin kuin teknistä organisaation ongelmien kartoittamista. Mezirowin (1996) reflektion transformatiiviseen luonteeseen vedoten - ongelmiin ratkaisun löytäminen edellyttää reflektion syvemmän luonteen ymmärtämistä.

Mälkki (2011) on jatkanut Mezirowin (1978) tutkimuksen viitekehyksestä reflektion luonteen tutkimista ja sen ymmärtämistä. Mälkin mukaan reflektio on myös tunnetasolla tapahtuva prosessi, joka voi osoittautua vaikeaksi sen takia, että ihmisellä on biologinen taipumus vältellä uhkan tunnetta. Nämä ihmisen biologiaan perustuvat vaarantunteesta hälyttävät tuntemukset ovat Mälkin mukaan reunatuntemuksia. Hänen mukaansa reflektiota haastaa ihmisen taipumus reflektoida vaan pintapuolisesti, omalla mukavuusalueellaan, jolloin tietoisuuden kohottaminen, transformatiivinen oppiminen, kehittyminen ja muutos jäävät toteutumatta. Mälkki toteaa reflektion oleva omien ajatusten tiedostamista ja niiden kehittämistä. Ymmärryksen syventämisen kautta reflektiolla pyritään itsetuntemuksen vahvistamiseen sekä kriittisen ajattelun kehittämiseen. Reflektoinnin haaste saattaa piillä myös ihmisen taipumuksessa ottaa tosissaan vaan syntyneet

havainnot, jotka eivät haasta sosiaalisia suhteitamme (Mälkki, 2011). Mälkin teorian mukaan siis reumatuntemukset, eli uhkantunne arvojemme ja uskomustemme kyseenalaisuudessa reflektioprosessissa, saa meidät hylkäämään reumatuntemusten takana piilevän uuden ymmärryksen.

Refleктоiminen käynnistyy usein vasta, kun kohdataan hämmentävä tilanne tai kriisi, joka johtaa uskomusten uudelleenarviointiin. Mälkki ja Green (2014) mukailevat Illerisin (2014) ja Keganin (2000) havaintoja siitä, että transformatiivisuus on muutoksen muoto. Mälkki ja Green korostavat, että tieto siitä, että transformatiivinen oppiminen voi olla jopa vuosiakin kestävä, pitkä prosessi, saattaisi auttaa teorian ymmärtämisessä ja sisäistämässä itsessään ja käytännössä. Mälkin (2011) mukaan transformatiivinen oppiminen saattaa jäädä kokonaan toteutumatta, jos reflektio jää mukavuusalueen puitteisiin. Tämä on Mälkin mukaan ihmiselle tyypillistä. Voidaan ajatella, että jotta oppimista ja sen mukana tulemaa kehittymistä voisi tapahtua muutosvoimien keskellä, täytyy luoda olosuhteet, joissa refleктоiminen on mahdollista.

## **2.1 Kriittinen reflektio**

Kriittisen reflektion juuret metodologisena ymmärryksenä juontavat Alvessonin ja Willmottin (1996) mukaan Frankfurtin koulukunnan teoreetikoiden kirjoituksiin, jotka yhdistettiin Habermasin kielellisiin teorioihin. Alvesson ja Willmott korostavat, että kriittiset teoreetikot uskoivat kriittisen reflektion olevan ponnistus ihmiskunnan vapautumiseen. He jakoivat kriittisen reflektion kahteen osaan: uudelleen järjestäminen ja kritiikki.

Alvessonin ja Willmottin (1996) tutkimuksen mukaan uudelleen järjestämisen ajateltiin olevan kykyä identifioida asioiden todellista olemusta. Sen ajateltiin olevan havaittujen ongelmien tutkailua objektiivisesta näkökulmasta, jolloin olisi erillään tarkkailun alla olevasta kohteesta. Kritiikki taas oli uudelleen järjestämisen vastakohta. Sen mukaan refleктоitija ottaa vastuun toimijana ongelman määrittämisestä sekä sitoutuu ja osallistuu asioiden muuttamiseen ja kunnostamiseen.

Kriittisestä näkökulmasta käsin Welshin ja Dehlerin (2004) mukaan reflektion välttämättömyys on luoda ideoita ja analyyttisiä näkökulmia, joilla voidaan rakentaa uusia rakenteita. Eli reflektointi ei ole pelkästään ongelmien ratkaisua, vaan pikemminkin ongelman uudelleen muotoilua. Ongelman ratkaiseminen nähdään niin ikään vastauksien muotoiluna. Huomion Welshin ja Dehlerin arvoista reflektion käsitteen pohtimisessa on myös se, että pelkkä asioiden kriittinen pohdinta tai asioiden järjeistäminen ei ole reflektointia.

Monissa tapauksissa reflektio mahdollistaa siis ongelman ratkaisemisen tavalla, jolloin ongelma muotoillaan uudestaan tai syvennyttään ongelman ytimen äärelle tavoitellen uuden ymmärryksen löytymistä. Reflektion ei voida siis ajatella olevan rutiininomaista ongelmanratkaisuja, koska onnistuneen reflektioprosessin yhteydessä esiin nousee nimenomaan uudenlaista ymmärrystä, johon arjen kiireessä ei ole pääsyä. Luova ongelmanratkaisu edellyttää siis oppimista ja reflektiota.

Reflektiolla on siis tärkeä rooli osaamisen, uskomusten ja tiedon päivittämisessä jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa. Edellä mainittujen tutkijoiden tulosten mukaan voidaan päätellä, että reflektion kriittisyyteen pakottavan luonteen sekä ihmisen biologisesta tunnekoneistosta hälyttävien suojausmekanismien, eli reuna- ja tuntemusten vuoksi, sitä voi olla vaikea toteuttaa. Mälkin (2019) mukaan pahimmillaan reflektio voi kääntyä jopa itseään vastaan, jos reflektoidessa aletaankin vahvistamaan aiempia haitallisia itsestäänselvyyksiä. Mälkin ja muiden (2021) mukaan vastustuksen omakohtainen tunnistaminen ja sen kanssa työskenteleminen on avain reflektion onnistuneeseen toteuttamiseen.

## **2.2 Instrumentaalinen reflektio**

Instrumentaalinen reflektio on Swanin ja Baileyn (2004) mukaan toinen hallitseva käsitys reflektion olemuksesta kriittisen reflektion lisäksi. Reynolds (1997) on määritellyt, että instrumentaalinen reflektio toteutuu käytännöntason kysymyksien kautta. Kysymyksillä

tähdätään jonkin konkreettisen tavoitteen saavuttamiseen tai löytämään ratkaisuja johonkin tiettyyn ongelmaan ja instrumentaalinen reflektio on näin ollen kriittistä reflektiota pinnallisempi.

Instrumentaalinen reflektio soveltuu Swayn ja Baileyn (2004) mukaan luonteeltaan organisaatioiden strategiaan menetelmiin. Kriittinen reflektio on heidän mukaansa olemukseltaan paljon moniulotteisempi, syvemmin ihmismieleen pureutuva ja transformoivampi versio reflektiosta kuin instrumentaalinen reflektio. Instrumentaalinen reflektio toimii välineellisesti, eli reflektion päämäärää lähestytään menetelmien kautta. Kriittisessä reflektiossa taas ei reflektion synnyttämistä, uusista oivalluksista ei ole etukäteen tietoa. Kriittisellä reflektiolla pyritään avautumaan uudelle tiedolle, toisin kuin instrumentaalissa, välineellisessä reflektiossa.

Tässä tutkimuksessa keskityn kuitenkin kriittiseen reflektioon, sillä analyysini pohjautuu kriittisen reflektion teorian pohjalta rakennetun työkalun tuottamaan aineistoon. Reflektion monimutkaisen luonteen vuoksi koen kuitenkin tärkeäksi avata myös instrumentaalisen reflektion teoriaa, koska se havainnollistaa sitä, miten monenlaista ymmärrystä reflektion dynamiikasta on olemassa. Se mitä reflektiolla tavoitellaan, voi vaikuttaa siihen, minkä teorian ymmärrystä reflektiosta halutaan hyödyntää.

### **2.3 Emotionaalisen tason ulottuvuudet**

Tunteet ja järki usein erotetaan toisistaan ja niitä pidetään toistensa vastakohtina. Aivotutkijat ovat kuitenkin todenneet, että kognitio ja tunteet ovat erottamattomat. Mälkin (2011) mukaan reflektion ympärille rakentunut teoria on keskittynyt liikaa vain reflektion kognitiiviseen ulottuvuuteen ja se jättää reflektion emotionaaliset ja sosiaaliset ulottuvuudet vähemmälle huomiolle. Myös Swan ja Bailey (2004) ovat samaa mieltä siitä, että reflektion emotionaalinen ulottuvuus on saanut liian vähän huomiota reflektioteorian kehittämisessä. He pitävät reflektion tunneulottuvuutta tärkeänä osana reflektion syvintä

olemusta. Heidän mukaansa tunteiden kautta tavoittaa ymmärryksen reflektion todellisesta luonteesta käytännön tasolla. Mälkki kehittää reflektioteoriaa väitöskirjassaan laajentamalla reflektion luonnetta myös emotionaaliselle puolelle. Hänen mukaansa ihmisen biologispohjainen koneisto, joka auttaa ihmistä väistämään vaaraa ja jonka tarkoitus on pitää ihminen hengissä, toimii samalla tavoin myös emotionaalisella tasolla, eli epämiellyttävät tunteet saattavat tuottaa fyysisen uhkan tuntemuksen.

Mälkin (2011) teoria tunteen ja kognition yhdessä toimimisesta pohjautuu Damasion (1999) teoriaan tunnekoneiston yhteydestä tietoisuuteen, sekä siihen, että kaikista hienovireisemmät toiminnot ongelman selvittämisen ja päätöksenteon yhteydessä eivät olisi mahdollisia ilman tunteita (Damasio, 2010). Ilman tunteita, kantaisimme mukamme vaan loogista päättelykykyämme, mutta jokapäiväiset päätöksenteot harvoin ovat pelkästään loogisia.

Reflektioprosessi tapahtuu siis erottamattomassa yhteydessä tunnekoneiston kanssa (Mälkki, 2011). Damasion (1999) mukaan ihmisillä on luontainen taipumus puolustaa itseään sekä fyysistä että emotionaalista uhkaa kokiessaan. Myös tietoisuudella on omat puolustautumismekanismit. Biologinen koneisto, joka toimii tunnetilojen kautta, ja automaattisen huomion suuntautumisen kautta, tukee myös tietoisuuden rakenteiden johdonmukaisuutta (Mälkki, 2011, s. 29).

Schönin (1983) mukaan tarpeen reflektoida voi laukaista jokin tietty tunne, mikä tarkoittaa, että tunteiden voidaan ajatella olevan tärkeässä roolissa reflektiossa. Raelin (2001) on myös yhdistänyt tunteet ja reflektion, ja hän on tutkinut tunteiden olevan hedelmällinen lähde kriittiseen reflektioprosessiin. Hänen mukaansa reflektion kautta pääsemme käsiksi piilotettuihin tunteisiin, joiden kautta olemme lähempänä totuutta.

Raelinin (2001) sekä Mälkin (2011) mukaan reflektioprosessi on emotionaalisen virittyneisyytensä vuoksi erittäin herkkä prosessi. Reflektioprosessin yhteydessä voi nousta

pintaan ahdistusta, epävarmuutta, surua, vihaa, masentuneisuutta sekä menetyksen tuntemuksia (Swan & Bailey, s. 111, 2004).

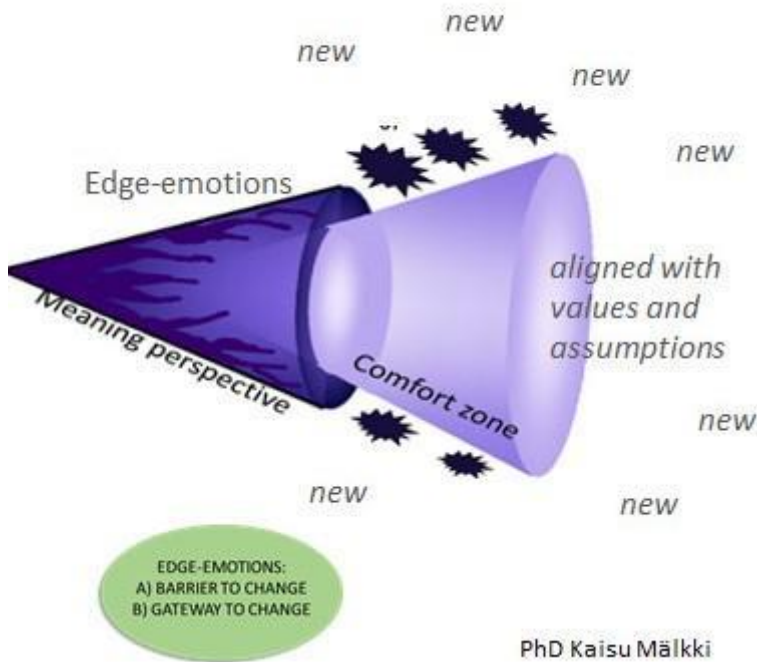
### **2.3.1 Reunatuntemukset**

Mälkin (2011) kasvatustieteellisestä teoreettisesta viitekehystä teorioima käsite, reunatuntemus, on kokemuksellinen ulottuvuus, jonka tarkoituksena on suojella tietoisuuden rakenteita. Kun omat pitkäaikaiset uskomuksemme ja oletuksemme, joiden pohjalta olemme totuudenkuvamme muodostaneet, tulevat haastetuiksi, herää reunatunne. Reunatuntemukset ovat biologispohjaisia, usein epämukaviksi koettuja tuntemuksia, jotka heräävät mukavuusalueemme reunalla tai sen ulkopuolella.

Reflektion syvät ja todelliset mahdollisuudet tulevat siis esiin sen transformatiivisuuteen johtavan voiman kautta. Mälkin (2011) mukaan reflektiota on pitkään pidetty vain kognitiivisten ulottuvuuksien kautta toteutettavana, pinnallisempaan arvioinnin menetelmänä. Mälkin ymmärrys reflektion olemuksesta muutosvoiman mahdollistajana auttaa häntä tutkimaan reflektion teoriaa. Mälkin mukaan reflektio yltää myös kognitiivisen tason lisäksi emotionaaliseen tasolle. Reflektioimisen haasteet tulevat esiin mukavuusalueelta poistumisen seurauksena, jolloin ikävät tuntemukset, joita ei olisi välttämättä niin mukava käsitellä, nousevat pintaan (Mälkki, 2011, s. 33). Emotionaalisen tason reflektioymmärryksen ansiosta Mälkki teorioi käsitteen reunatuntemukset. Reunatuntemukset ovat biologispohjaisia, epämukavaksi koettuja tuntemuksia, jotka heräävät mukavuusalueemme reunalla tai sen ulkopuolella.

Reunatuntemukset aiheuttavat kehollisen tarpeen tehdä korjausliike kohti tuttua ja turvallista tapaa ajatella. Mälkin (2011) mukaan reunatuntemukset ovat reflektion vastavoimia, jotka pyrkivät pitämään reflektion pinnallisena. Koska reunatuntemuksilla on biologisperäinen tarve suojella mieltä pitämällä sen sille tutuilla ajattelupoluilla, se samalla estää uusien reittien syntymistä ajattelussa, eli se estää uuden ymmärryksen syntymisen ja ajattelukoneiston päivittämisen. Mälkin (2019) mukaan opetellessa kohtaamaan reunatuntemuksia, itseensä ja omaan mieleensä kohdistetusta lempeydestä on apua.

Reunatuntemukset ovat siis epämiellyttäviä tunteita ja ne voivat Mälkin (2010) mukaan olla esimerkiksi pelkoa, häpeää, vihaa, turhautumista tai pettymystä. Kun koemme oman maailmasuhteemme tulleen haastetuksi, reunatuntemus herää.



**Kuva 1.** Reunatuntemukset mukavuusalueen reunalla (Mälkki, 2020)

Damasion (1999) mukaan emotionaalinen koneistomme suojaa meitä niin, että välttelemme vaaraa varmistaaksemme turvan ja mukavuuden. Tunteet vaikuttavat meihin, vaikka emme tiedostaisi niitä. Mälkin (2011) mukaan olemme automaattisesti orientoituneita pysymään mukavuusalueellamme. Tunteiden tuntemisen miellyttävyys on osoitus turvasta ja turvassa olemisesta. Vastaavasti epämiellyttävät reunatuntemukset saavat meidät uskomaan, että olemme uhattuna. Välttääksemme epämiellyttävät tuntemukset, välttelemme niiden tuntemista sekä tilanteita, joissa nämä tunteet saattavat nousta esiin (Damasio 1999; Greenberg & Päiviö 2003). Mälkin (2011) mukaan siis, kun reunatuntemuksia ilmestyy, ihmisen luonnollinen reaktio on pyrkiä takaisin mukavuusalueelle välttääkseen epämiellyttäviä tunteita ja ärsykejä, jotka niitä laukaisevat.



Mälkin (2011) mukaan reunatuntemukset aktivoituvat, kun jokin biologinen tarpeemme on uhattuna. Ihmisellä on emotionaalinen tarve kokea turvallisuuden tunnetta sekä kognitiivinen tarve ymmärtää ja uskoa. Ihmisellä on myös sosiaalinen tarve, joka on tarvetta tulla muiden hyväksymäksi ja yhteyden tunne muihin ihmisiin. Meillä on siis tarve yhteyteen, hallintaan ja kokemuksen ymmärtämiseen. Kun joku näistä biologisista tarpeista on uhattuna, reunatuntemus aktivoituu. Esimerkiksi nöyryytetyksi tulemisen kokemus uhkaa sosiaalista hyväksytyksi tulemisen sekä yhteyden tarvettamme, jolloin ikävät tunteet, kuten häpeä ja viha, aktivoituvat reunatuntemuksina tunnekoneistossamme. Mälkki ja Mansikka-aho (2020) painottavat, että reunatuntemusten kohtaamista olisi suotavaa tukea turvallisen ilmapiirin avulla.

### **2.3.2 Reflektiofasilitaattori apuna reunatuntemusten tunnistamisessa**

Reflektiofasilitaattori pyrkii luomaan mahdollisimman ideaalit mielenolosuhteet reflektion toteuttamista varten. Se on työkalu, joka pyrkii tukemaan reflektiokokemuksen onnistumista ja tavoittamaan kokemuksen hyödyt sen käyttäjälle. Mälkin (2020) mukaan työkalu rakentuu kokemuksellisuuden ja moniaistisuuden pohjalle. Reflektiofasilitaattori työkaluna harjaannuttaa ihmisen tunnistamaan omat reunatuntemuksensa ja suhtautumaan niihin lempeästi, mutta samalla määrätietoisesti niitä työstäen. Reflektiofasilitaattori tavoittelee Mälkin mukaan ymmärrystä siitä, että epämukavina koetut reunatuntemukset ovat tärkeä osa oppimisprosessia ja luovuuden kehittymistä.

Reflektiofasilitaattorin ohjeistava puhe sanoittaa, että ”reflektion syventämisellä tarkoitetaan sitä, että oppii tunnistamaan, kohtaamaan ja sulattamaan reunatuntemuksia”. Ennen tätä lausetta Reflektiofasilitaattorissa mainitaan, että: ”Tämän nauhoituksen tuella voit harjoitella reflektion syventämistä”. Reflektiofasilitaattorin ohjeistava puhe myös korostaa turvallisen ilmapiirin ja itsensä hyväksymisen tärkeyttä lauseessa: ”Samalla lailla kuin missä tahansa oppimisessa, niin myös reflektion oppimisessa ja refleктоimisessa ylipäänsä on tärkeää turvallinen ilmapiiri. Reflektion kannalta erityisesti tärkeää on, että tulet itse itsellesi hyväksytyksi.” Ohjeistavilla sanoituksilla pyritään luomaan käyttäjälle toivuttua asennetta refleктоimisen onnistumisen kannalta.

Reflektoimisen Reflektiofasilitaattorin avulla voidaan ajatella olevan oman keskeneräisyyden ja epämukavien tunteiden sietämisen opettelemista digitaalisessa ympäristössä. Reflektiofasilitaattori keskittyy tarjoamaan reflektoimiselle digitaalisen ympäristön, jossa emotionaalisen ulottuvuuden mahdollistamisen tärkeys on otettu huomioon.

## **2.4 Näkökulmia reflektion yhteiskunnalliseen merkitykseen**

Reflektio on arvossaan myös pedagogisen kontekstin ulkopuolella, ja työkaluille on yhteiskunnallista tarvetta. Nissin ja Hirston (2021) mukaan johtamiskonsultoinnissa painotetaan reflektion merkitystä. Myös Yliruka (2015) korostaa, että reflektioprosessit ja pitkäjänteinen omien reflektiovälineiden kehittäminen vahvistavat koettua asiantuntijuutta, työhyvinvointia sekä työn mielekkyyttä. Mezirowin (1990) mukaan reflektion keskeinen tehtävä oppimisessa on tarkastella ovatko aikaisemmat opit edelleen päteviä ja ajankohtaisia, vai olisiko niitä tarve päivittää. Hänen mukaansa omien lähtökohtien reflektoiminen voi johtaa uudistavaan oppimiseen. Mezirow (1996) painottaa, että uskomusten uudelleen järjestämistä kutsutaan transformatiiviseksi oppimiseksi. Oppivalle organisaatiolle voi siis katsoa olevan hyödyksi erilaiset reflektiomenetelmät.

Nykypäivänä saatavilla olevan tiedon runsauden myötä arvioiva suhtautuminen aiemmin itsestään selvinä pidettyihin normeihin voi osoittautua tärkeäksi tekijäksi organisaatiomaailman murroksen keskellä. Johtamistyyliissä on itseohjautuvuuden lisäksi korostunut tarve inhimillisyyteen. Cunliffe ja Eriksen (2011) ovat tutkineet johtajuutta nostaa arvoon suhdetaitojen hallitseminen tärkeyden. Tutkijat korostavat johtamisen olevan suhde ihmisten välillä. Sitä pidetään niin itsestään selvänä asiana, minkä takia johtajan suhdetyölle ei anneta paljon painoarvoa. Cunliffen ja Eriksenin mukaan suhtautumista ihmissuhteisiin johtamiskentällä tulisi korostaa avoimen vuoropuhelun, sosiaalisen vastuunoton, rehellisyyden sekä hienotunteisuuden avulla.

Ala-Mutkan (2019, s. 13) mukaan johtamiskäytännöt 2010-luvun loppupuoliskolla alleviivaavat sen sijaan edelleen johtamisen olevan johtajakeskeistä: henkilöstö osallistuu suunnitteluun, mutta johtajat päättävät. Henkilöstö osallistetaan, mutta tämä ei ole sisäsyntyistä osallisuuden kokemusta. Tietoa on enemmän jaossa, mutta henkilöstön potentiaalia ei hyödynnetä. Jatkuvan, nopeasti muuttuvan maailman sykkeessä kenelläkään johdossa ei ole tarpeeksi aikaa ja asiantuntemusta paneutua kaikkiin tärkeisiin asioihin, mikä johtaa itseohjautuvuuden kautta oman itsensä johtamisen korostamiseen, jolloin reflektio on isossa roolissa.

Reflektio ja reflektiivisyys saapuivat johtamiskentän diskursseihin, kun perinteisten johtamismallien mukainen toiminta ei enää palvellut tarkoitustaan (Stewart, 1983; & Willmott, 1994; Welsh & Dehler, 2004). Kun johtaminen ei enää onnistunut tai ollut tarvittavat tehokasta rangaistus-palkkio-tekniikalla, tuli tilalle sosiaalisen kanssakäymisen tärkeyttä painottava johtaminen. Tämä merkitsi sitä, että jokainen työntekijä sitoutuu organisaatiossa viestinnässään johtamistoimintaan, jolla rakennetaan kontekstia yhteisöstä, ja se mahdollistaa yhteisen vuorovaikuttamisen työtehtävästään käsin. Reflektiiviset taidot osoittautuivat tärkeäksi johtamisen oppimisprosessissa.

Myös automatisaation vallankumous aiheuttaa mahdollisesti johtamis- ja työtehtävissä muutoksia. Martelan ja Jarenkon (2017) mukaan koneet tulevat korvaamaan rutiinivaihtelun, myös rutiinijattelun. Kehittyneiden koneiden kyky löytää ratkaisuja vaatii organisaation toimintalogiikalle päivityksen. Automatisoituvassa maailmassa lisäarvon tuohon tuo luova asiantuntijuus, eli kyky nähdä kokonaisuuksia ja yhdistää asioita uudella tavalla. Koneilla voidaan löytää vastauksia kysymyksiin, mutta ihmisten tehtävä on keksiä pätevät kysymykset. Myös inhimillinen, aito vuorovaikutus on arvo, jota koneilla ei voida korvata.

### 3 Diskurssintutkimus metodologisena lähestymistapana

Pietikäinen ja Mäntynen (2019, s. 28) määrittelevät, että diskurssilla tarkoitetaan suhteellisen vakiintunutta ja tunnistettavaa kielenkäytöntapaa tietyssä kontekstissa. Jorgensenin ja Phillipsin (2002) mukaan kieli rakentuu erilaisten mallien ja tapojen perusteella, joita ihmiset käyttävät puheessaan sosiaalisten tilanteiden eri yhteyksissä. Diskurssi heijastelee sosiaalisia rakenteita sen lisäksi että se rakentaa niitä. Faircloughin (1997) tutkimusten valossa diskurssi on puhuttua ja kirjoitettua kieltä sekä muuta merkityksen tuottamista diskurssijärjestyksissä. Kielenkäyttö rakentaa yhtäaikaisesti sosiaalisia identiteettejä ja suhteita sekä tieto- ja uskomusjärjestelmiä ylläpitäen niiden olemassaoloa ja samalla uudistaen niitä. Pietikäinen ja Mäntynen (2009) korostavat, että koko diskurssintutkimuksen teoreettinen lähtökohta on, että diskurssi on kielenkäyttöä sosiaalisena toimintana.

Faircloughin (1997, s. 77–78) mukaan diskurssit muodostavat diskurssijärjestyksiä. Diskurssijärjestykset ovat diskursiivisia käytäntöjä, eli kunkin yhteisön tavanomaisia kielenkäytön tapoja. Diskurssijärjestykset rakentuvat genreistä ja diskursseista. Tämä Faircloughin teoria pohjautuu käsitykseen, että diskurssi on kieli, jolla on tietty sosiaalinen käytäntö, joka representoidaan tietystä näkökulmasta. Genre on taas kielenkäyttöä, joka yhdistetään tiettyyn käytäntöön, ja joka rakentaa jotain tiettyä sosiaalista käytännettä (Fairclough, 1997, s.78).

Wetherell ja Potter (1987) yhdistävät retoriikan tutkimuksen osittain limittyneeksi diskurssin tutkimuksen kanssa, koska heidän mukaansa diskurssit ovat tavoitteellista ja suunniteltua toimintaa. Puheen tavoitteellisuus siis tutkijoiden mukaan ymmärrettävissä diskurssianalyysissa ja näin ollen myös diskursiivisuuden tavoitteellinen luonne on hahmotettavissa myös retoriikan kautta. Tutkimukseni kannalta diskurssien tavoitteellinen ulottuvuus on hyvä tiedostaa analyysivaiheessa, koska voidaan ajatella, että tavoitteiden avulla kontekstikin hahmottuu terävämmin.

Koska tutkimukseni analyysi keskittyy oppimisen ja tuntemisen prosessien tarkasteluun ja sanoittamiseen, toimii diskursiivinen psykologian teoriakehys aineistoni diskursiivisessa hahmottamisessa. Myös Edwardsin (1999) tunnediskurssiteorian ymmärtäminen auttaa analyysini havainnoimisessa ja sen tulkitsemisessa, koska aineistossa esiintyy oppimisen ja tuntemisen diskurssia. Lähestyn aineistoani Mälkin ja muiden (2021) tuottaman Reflektiofasilitaattorista tuotetun tutkimustiedon valossa. Mälkin ja muiden tutkimuksessa opiskelijat ilmaisivat ja sanoittivat oppimistaan suhteessa johonkin aikaisempaan itsestään selvään diskurssiin, jonka olivat omaksuneet. Tutkimuksen mukaan opiskelijat siis siirtyivät uuteen diskurssiin alkamalla luomaan sitä oppimistapahtuman jälkeen.

### **3.1 Diskursiivinen psykologia diskurssintutkimuksessa**

Diskursiivinen psykologia nojaa Wittgensteinin (1953) myöhempään filosofiaan. Filosofian mukaan väitteet kielen psykologisesta tasosta, eli kielen syvemmästä olemuksesta sanojen takana, tulisi haastaa. Ilmaisut syntyvät valmistautuessaan sosiaaliseen toimintaan tietyissä konteksteissa, ja niiden merkitykset ovat siten riippuvaisia siitä, missä konteksteissa ne esiintyvät. Esimerkiksi sanan ”kuusi” merkitys syntyy vasta sosiaalisen toiminnan kontekstissa, jossa se esiintyy. Diskursiivinen psykologia on siis diskurssianalyytinen tutkimus, joka tarkastelee psyykkisiä ilmiöitä, jotka saavat merkityksen tilansidonnaisissa kielellisissä käytännöissä. Se tutkii sitä, mitä ihmiset kokemuksistaan puhuvat.

Edwardsin ja Potterin (1992) mukaan kieli on sosiaalisen kanssakäymisen dynaaminen muoto. Kieli on aktiivinen maailmanmuovaaja. Se auttaa kirkastamaan identiteettejä, sosiaalisia suhteita ja ylipäätään ymmärrystä maailmasta. Kieli nähdään ja sitä tarkastellaan siis merkityksiä synnyttävänä, sosiaalisena toimintana, eikä sitä diskursiivisen psykologian teorian valossa tarkastella abstraktina kokonaisuutena. Potter (1984) huomioi, että todellisuus syntyy kielenkäytössä, koska luomme merkityksen kokemuksillemme niiden

sanojen kautta, jotka ovat saatavillamme. Diskurssi siis rakentaa todellisuuttamme. Jorgensen ja Phillips (2002) painottavat, että todellisuus on aina tilannesidonnainen versio, koska diskursiivisen psykologian teorian valossa tapamme ymmärtää ei ole universaali, vaan yksityiskohtainen ja sosiaalisen tilanteen asetelmien mukainen ja täten satunnainen.

Potterin (1997) ja Edwardsin (1997) mukaan diskursiivinen psykologia keskittyy analysoimaan kuinka kognitio ja ihmisen sisäiset, henkiset näkymät saavat merkityksensä kielenkäytössä. Kieltä ei nähdä oikotienä ihmisen sisäisten ja psyykkisten ilmiöiden tutkimiseen, vaan se nähdään sosiaalisena toimintana, jossa psyykkiset ilmiöt paikantuvat kielessä. Diskursiivinen psykologia on kiinnostunut sosiaalisissa tilanteissa syntyvistä, monenlaisista versioista maailmasta ja ihmisen sisäisistä kokemuksista. Maailman ”todellinen olemus” jätetään huomioimatta, koska analyysin keskiössä on ihmisten kielellinen asioiden merkityksellistäminen.

Myös perinteisesti psykologisina pidettyjen ilmiöiden, kuten tunteiden, nähdään rakentuvan diskursiivisesti. Tunteiden diskursiivisuus tulee esiin Edwardsin (1999) mukaan ihmissuhteissa, ihmisten toiminnassa sekä ymmärrettävyyden teemassa. Edwards on tutkinut mielen ja tunteiden diskurssia ja hänen mukaansa mielen ja tunteiden diskurssi on erityisen voimakaskontrastinen. Diskurssi on usein hyvin rikas ja monipuolinen. Tunteiden kategoriat puheessa eivät ole vaan henkilön tunteita tai tunneilmaisua, vaan ne ovat kokonaisuudessaan diskursiivinen ilmiö, jolloin voidaan tutkia, miten puhe esiintyy sosiaalisessa toiminnassa (Edwards, 1999, s. 279). Tunneidiskursseissa korostuva narratiivinen järjestys sekä retorinen vastakkainasettelu ovat tapoja puhua asioista ja kertoa tapahtuneesta. Tunneidiskurssit sisältävät tunteita kuvailevien sanojen kuten esim. viha tai yllättynyt, lisäksi monenlaisia metaforia. Yksi tunneidiskurssin merkittävä tekijä on sen levittäytyminen kerronnan kappaleissa ja retoriikassa (Edwards, 1999, s. 279).

### **3.1.1 Ristiriita kognitiivisuudesta kielenmuodostamisessa**

Condorin & Antakin (1997) mukaan kognitiivisessa psykologiassa yksilö ja yhteiskunta nähdään erillisinä toimijoina, ja se korostaa dualismia. Kognitiivisesta näkökulmasta sosiaalinen ympäristö ymmärretään tiedonvaihdon mahdollistajana ja ihmisten ajatellaan olevan yksittäisiä tiedontuottajia, jotka tarkkailevat maailmaa kognitiivisten prosessien kautta, eli kategorisoimalla ymmärrystään omista lähtökohdistaan käsin. Se sisältää Condorin ja Antakin mukaan oletuksen, että maailmassa on niin paljon tietoa, että yksilö ei pysty ymmärtämään, ellei jaottele asioita ymmärryksensä mukaan. Luokittelut nähdään mielen rakennelmina, joilla kontrolloimme toimintaamme.

Edwardsin ja Potterin (1992) mukaan Diskursiivinen psykologia haastaa kognitiivisen psykologian näkemyksen kielen ja psyykkisen maailman suhteesta. Kognitiivisen näkemyksen mukaan puhuttu ja kirjoitettu kieli heijastavat ulkoista maailmaa ja ne ovat ikään kuin mentaalista representaatiota maailmasta. Diskursiivisen psykologian mukaan taas puhuttu ja kirjoitettu kieli muodostuvat sosiaaliseen toimintaan valmistautuvina. Sosiaalisuus on siis diskursiivisen psykologian mukaan suurimpia tekijöitä kielen muodostumisessa.

Wetherell ja Potter (1992) korostavat, että vaikka kognitiivisen psykologian mukaan diskurssit kuvaavat ulkoista maailmaa skeemojen kautta, niin diskursiivinen psykologia on eri mieltä. Diskurssit sen sijaan kuvaavat maailmaa, joka näyttää todelliselta puhujalle, ja subjektiivisen psykologian todellisuudet rakentuvat diskurssin kautta. Tämä perustuu Wittgensteinin (1953) filosofiaan siitä, että psykologinen todellisuuden taso tulisi ajatella sosiaalisina, diskursiivisina toimintoina, mieluummin kuin syvemmän tason ilmaisuina.

### **3.1.2 Diskursiivisen psykologian kritiikki**

Diskursiivinen psykologia on saanut osakseen huomattavasti kritiikkiä. Raudankoski (2001) huomauttaa, että koska diskursiivinen psykologia painottaa, että sosiaalisissa tilanteissa kielenkäytön kautta muodostettu totuus on aina tilannesidonnainen, on sitä

vaikea ankkuroida mihinkään pysyvään. Tämän johtaa siihen, että todellisuuden luonteesta ei voida sanoa olevan varmaa.

Burrin (1998) mukaan on aihetta syytä pohtia, että miten sanoilla tavoitamme totuutta, jos esimerkiksi sanotaan, että jotkut ihmisryhmät ovat sarron kohteena, ja jos ”sorto” ymmärretään vaan sosiaalisessa tilanteessa rakennetuksi sanavalinnaksi. Todellisuuden ja kielen suhdetta joutuu tässä tapauksessa hakemaan kaukaa ja syvältä filosofi-oista. ”Mikä on todellisuus tekstin takana vai onko kieli ja diskurssi ainoat asiat, jotka ovat totta”, Burr (1998) pohtii. Edwards (1997) myös muistuttaa, että diskurssin ja kommunikaation käsitteet eivät ole rinnastettavissa.

### **3.1.3 Reunatuntemukset diskursiivisesta näkökulmasta**

Reunatuntemukset yhdistettynä diskurssintutkimukseen herättää kysymyksiä siitä, miten ne voidaan diskursiivisesti tulkita. Mälkki (2010) korostaa, että meille itsestään selvän maailmankatsomustavan kyseenalaistuksessa, suhteemme maailmaan haastetaan, mikä aiheuttaa suuren uhkan kokemuksen. Reunatuntemukset ovat biologispohjaisia tuntemuksia, joiden ilmaantuessa ihmisen luontainen reaktio ohjaa välttelemään niitä (Mälkki, 2011, s. 33). Diskursiivisesti tämä tekee reunatuntemuksista mielenkiintoisen ilmiön, koska ne ikään kuin pyrkivät pakenemaan diskursiivista huomiota.

Mälkin (2011; 2019) mukaan ihmisen kokiessa reunatuntemuksia, hän luontaisesti ohjautuu toimimaan tavoilla, joilla reunatuntemuksen kokemisesta pääsisi mahdollisimman nopeasti eroon. Ihmisen kognitiiviset toiminnat orientoituvat palvelemaan tätä mukavuusalueelle palamisen vaistomaisen omaista liikettä (Mälkki, 2019). Diskursiivisesti tämän voisi ajatella tarkoittavan, että reunatuntemusten kokeminen ohjaa ihmisen etsimään diskursseja, jotka mahdollistavat selittää tilanteen ilman reunatuntemusten tietoista tunnistamista.

Baerin ja Fresen (2003) mukaan psykologisen turvallisuuden kokemuksella työyhteisössä on vaikuttava rooli oppimisessa, innovatiivisuudessa sekä työn laadussa. Psykologisen



turvan kokeminen edellyttää tunnetta siitä, että ei tule nöyryytetyksi omana itsenään olemisesta. Tässä oleellista voisi ajatella olevan Mälkin (2011; 2019) korostama tila sille, että epämiellyttäviä tunteita ei tarvitsisi hävetä, vaan ne voisi kokea normaaleina ja jopa osaamisen kehittämisen kannalta kriittisen arvokkaina, jolloin reunatuntemus kääntyy joksikin muuksi kuin hävettäväksi ja mahdollistaa nähdä sen hyödyt niin ammattiosaamiselle kuin hyvinvoinnille. Nähdäkseni epämiellyttävien tunteiden ymmärtäminen vaatii diskursiivisia kategorioita, joiden avulla niitä voidaan sanoittaa.

Kulttuurilliset tavat ja tottumukset suhtautua epämiellyttäviin tunteisiin määrittävät mahdollisuutta puhua niistä (Mälkki, 2011). Epämiellyttävien tunteiden kokeminen mielletään Mälkin (2011) mukaan usein epäonnistumisen kokemukseksi, hävettäväksi ja piiloon työnnettäväksi. Diskursiivisesti tämän voisi ajatella tarkoittavan sitä, että vaikeista tunteista ei ole ammatillisuuden, osaamisen ja organisatorisen toiminnan piirissä diskursia. Tällöin niiden tunnistaminen ja niistä puhuminen työkontekstissa voi muodostua vaikeaksi ja siten erityistä rohkeutta vaativaksi. Tämän tutkimuksen tulosten valossa pidän tärkeänä, että on olemassa reunatuntemusterminologiaa, ja sitä edelleen kehitetään, jotta ammatillisuuden ja osaamisen diskursseihin mahdollistuu salliva tila tuntea ja sanoittaa monenlaisia tunteita ja jolloin epämiellyttävyys kääntyy joksikin muuksi kuin hävettäväksi. Reunatuntemus on käsitteenä paradigmojen välissä, ja se pyrkii tuomaan yhteen kognitiivisen, emotionaalisen, sosiaalisen ja biologisen ulottuvuuden ihmisyydestä (Mälkki 2011; 2019; 2021).

Reunatuntemukset pohjautuvat siis psykologiseen ja biologispohjaiseen teoriaan ihmisen tunneymmärryksestä. Diskursiivinen psykologia ei taas keskity sisäisten totuuksien löytämiseen, vaan Potterin ja Edwardsin (1997) mukaan diskursiivisen psykologian teoriakehyksistä tarkasteltuna tunteet saavat merkityksen vasta kielenkäytössä ja vuorovaikutustilanteessa. Psykkisten ilmiöiden ajatellaan paikantuvan kielenkäytössä, ja diskursiivisen psykologian kiinnostuksen kohteena on nimenomaan sisäisen maailman kuvaaminen kielellä.

### 3.2 Diskurssianalyysi metodina

Diskurssianalyysi on analyysia kielenkäytöstä ja siitä kuinka kielelliset muodot ovat valjastettu palvelemaan sosiaalista tarkoitusta (Hyland, 2005, s. 6). Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan diskurssianalyysissa kunnollinen kielen funktion analyysi ei ole vain puheen lajittelemista, vaan siinä tärkeäksi osaksi analyysia nousee taito hahmottaa kielen kontekstia. Diskurssianalyysin lähtökohtana on periaate, jonka mukaan kielen toiminta perustuu tarkoin valittuihin ja rakennettuihin versioihin. Edwardsin (1999) mukaan diskurssianalyysi keskittyy siihen, miten tietyt tarinat ovat rakennettu niiden esiintymisympäristöön nähden ja miten tapahtuman ja tunnetason kokemus muodostetaan diskursiivisesti ajankohtaiseksi.

Saaranen-Kauppinen ja Puusniekan (2006) mukaan diskurssianalyysi voi keskittyä analysoimaan sanoja ja sanastojen valintaa, keskustelun vuorottelua ja jaksottaisuutta sekä puheen muotoilua, sävyä ja tyyliä. He huomauttavat myös, että diskurssianalyysin tekeminen vaatii hienosyisempää otetta kuin vaan sisältöjen analysoimiseen keskittyminen, koska diskurssianalyysi on kiinnostunut kielenkäytöstä - yksikin sana voi vaikuttaa tulkintaan ratkaisevasti.

Tutkimukseni tavoite kohdistuu oppimisen ja tuntemisen prosessien sanoittamisen tarkasteluun. Tavoitteeseen pääsyä tukee diskursiivisen psykologian teoriakehyksien hyödyntäminen aineiston analyysissa, koska kognitiivisten ja emotionaalisten prosessien sanoittamisen analysointi ovat diskursiivisen psykologian tarkastelukohteita. Edwardsin (1999) mukaan diskursiivinen psykologia soveltaa diskurssianalyysin metodeja aiheisiin, jotka sivuavat psykologiaa.

### 3.3 Metadiskurssit

Oppimiskokemusdiskurssien teemoittamisen yhteydessä on tärkeää tarkastella myös metadiskursseja, koska metadiskurssit auttavat ymmärtämään tekstin sävyeroja ja hahmottamaan tekstissä esiintyviä asenteita. Metadiskurssin voisi ajatella olevan diskurssin diskurssi, tai diskurssi diskurssista. Metadiskurssi on Hylandin (2005, s. 1) mukaan termi, jolla viitataan diskurssianalyyssissa tapaan käsitteellistää ja ymmärtää vuorovaikutuksellisuutta tekstin tuottajan ja tekstin sekä tekstin lukijoiden ja tekstin välillä. Faircloughin (1992) mukaan metadiskurssi on intertekstuaalisuuden muoto, jossa kirjoittaja on vuorovaikutuksessa oman tekstinsä kanssa. Kirjoittajan oman persoonan voi ajatella olevan mahdollista tulla näkyviin tekstin metadiskurssissa. Tieteen termipankki (2021) määrittelee metadiskurssin olevan käsillä olevaa kielenkäyttöä koskevaa ja kommentoivaa kielenkäyttöä.

Metadiskurssi on Hylandin (2000) mukaan viestinnällistä, sosiaalisen tason sitoutumista, jonka avulla voi tuoda asenteita esiin tekstissä. Tekstissä esiin tuleva asenne tekstin sisältöä ja tekstin yleisöä kohtaan muodostavat metadiskurssia (Hyland, 2000). Metadiskurssin kautta henkilö voi muotoilla tekstiään lukijaystävällisemmäksi, suhteuttaa sitä kontekstiin, tuoda esiin omaa persoonaansa, omaa uskottavuuttansa, yleisönsä huomiointia sekä omaa suhdettansa omaan viestiinsä. Metadiskurssin avulla kielenkäyttäjät ohjaa lukijaa ymmärtämään tuottamaansa tekstiä. Kaiken kaikkiaan siis metadiskurssi sisältää Hylandin (2005) mukaan idean, että kieli ei ole vaan tiedonvaihtoa, vaan se sisältää myös kommunikoivien henkilöiden persoonat, asenteet ja oletukset.

Metadiskurssi valaisee Hylandin (2005) mukaan tekstistä sen sosiaalisen ulottuvuuden, että kirjoittaja tiedostaa sen, että hänen tekstiänsä tullaan lukemaan, ja on siten valmistellut tekstiään lukijalle ymmärrettäväksi. Tietoisuus yleisöstä ja siitä kenelle viestiä kohdistetaan auttaa viestimisessä ja vahvistaa sitä todennäköisyyttä, että viesti menee halutulla tavalla perille. Yleisön tunteminen auttaa viestijää suunnittelemaan kielenkäytön tapoja, kun hän voi suunnilleen olettaa miten viesti tullaan yleisön pohjatiedon varassa

hahmottamaan. Metadiskurssin avulla voidaan siten tunnistaa kielenkäyttäjän asennoitumista suhteessa kontekstiin ja yleisöön. (Hyland, 2005). Analysoimalla teemoitetuissa diskursseissa esiintyviä sanavalintojen kautta esiin tulevia asenteita pystyn hahmottamaan diskurssien metatasoa.

Metadiskurssit voidaan ajatella tekstiä jäsentävinä toimintoina ilmaisuissa, jolloin tarkoitetaan tekstuaalista metadiskurssia (Mauranen & Ädel, 2010; Hyland, 2005). Toinen tapa ajatella metadiskurssi on interpersoonainen metadiskurssi. Interpersoonaisella metadiskurssilla tarkoitetaan Luukan (1992) mukaan metadiskurssin muotoa, tapoja käyttää kielen keinoja, joilla kirjoittaja ohjaa lukijaa tekstin ymmärtämisessä ja tulkitsemisessä, esimerkiksi korostamalla tietyn asian tärkeyttä. Interpersoonainen metadiskurssi ylläpitää vuorovaikutustilannetta kirjoittajan ja lukijan välillä (Luukka, 1992).

Tutkimukseni kannalta metadiskurssien huomioiminen on tärkeää, koska niiden kautta voi analysoida kirjoittajan asennoitumista ja vuorovaikuttamista tekstin kautta. Metadiskurssi on tapa, jolla kirjoittaja on vuorovaikutuksessa kielenkäyttönsä kautta lukijoiden ja kuulijoiden kanssa (Hyland, 2005). Tämä on kiinnostavaa ja aiheellista, koska aineistoni on reflektiivinen teksti, josta kerron tarkemmin seuraavassa luvussa.

### **3.4 Reflektiivinen teksti diskurssianalyysin kohteena**

Aineistoni koostuu opiskelijoiden kurssivastauksista, jotka ovat vastauksia reflektioharjoitusta seuranneeseen kysymykseen ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen tekemisen myötä?”. Opiskelijat joutuvat siis vastauksessaan refleктоimaan omaa kokemustaan ja kirjoittaa siitä. Diskurssianalyysini kohteena on siis reflektiivinen teksti.

Potterin ja Wetherellin (1987) mukaan kieli ei ole vain kommunikoinnin väline, vaan myös erottomasti yhteydessä ajattelun ja päättelyn prosessiin. Kirjoittaminen kielenkäytön tapahtumana pakottaa Erran (2020) mukaan suhteuttamaan asioita toisiinsa, ja se

vaatii arviointia. Kirjoittamista pidetään Hakkaraisen ja muiden (2001) mukaan tärkeimpänä ajattelemaan oppimisen välineenä.

Mezirowin (1996) teorian mukainen reflektio on aikaisemmin itsestäänselvyksinä pidettyjen ajatusten ja uskomusten uudelleen arvioimista. Refleктоivan kirjoittamisen avulla voidaan Karjalaisen (2012) mukaan tuoda näkyviin erilaisia uskomuksia ja käsityksiä ja työstää niitä. Clark ja Ivanič (1997) korostavat, että mielen perukoilla pyörivien ajatusten prosessoiminen konkreettiseksi, kirjalliseksi tekstiksi, auttaa selvittämään ajattelua. Karjalainen (2012) sekä Clark ja Ivanič (1997) alleviivaavat sitä seikkaa, että kirjoitettu teksti on toimiva reflektion väline, koska se on näkyvää jälkeä ja tekstin tuottamisprosessi on melkoisen hidasta, mikä saattaa jo itsessään johdattaa oman ajattelunsa arvioimiseen.

Clark ja Ivanič (1997) huomioivat, että kirjoittamista tapahtumassa vaikuttavia tekijöitä ovat fyysiset, mentaaliset, sosiaaliset että tekstuaaliset käytänteet. Tämä tulee ottaa huomioon tutkimuksessani, koska aineistoni koostuu yliopisto-opiskelijoiden kurssivastauksista. Karjalaisen (2012) mukaan oppilaitoksen valtarakenteet saattavat vaikuttaa siihen mitä ja millä tyylillä kirjoitetaan, koska koulutuksen ja opiskelun yhteydessä kirjoitettuihin teksteihin yhdistetään arvostelu ja arviointi. Tämän tutkimuksen aineiston vastaukset arvioitiin hyväksyty/hylätty -periaatteella, eli se että vastauksia ei tulaisi arvioidaan sanallisesti, oli opiskelijoiden tiedossa kirjoittamishetkellä.

Pietikäisen ja Mäntynen (2009) mukaan kielenkäytön yhteyttä sosiaaliseen toimintaan voidaan jäsentää kertomuksien, eli narratiivien kautta. Narratiivi on kulttuurisesti jaettu tapa jäsentää kokemuksia ja elettyä elämää. Narratiivin katsotaan olevan yhteisöllistä, sillä se on yhteydessä puhujan yhteisöön ja kulttuurin arvoihin. Kertomuksien kiehtovuus perustuu niiden kykyyn rakentaa identiteettiä ja maailmaa.

Narratiivin luonteesta ja sen performatiivisuudesta Pietikäinen ja Mäntynen (2009) korostavat sitä, että kertomus on aina tarkoitettu jollekin, ja sen kertoo aina joku. Kertomus

ei ole Pietikäisen ja Mäntysen mukaan ikinä vain kertojan oma kertomus, vaan sitä määrittelee kulttuuriset mallitarinat, kerrontatilanne, vastaanottaja sekä kerronnan säännöt. Narratiivi on kulttuurinen ja diskursiivinen resurssi.

Ivanič (1998) on kehittänyt teoriaa kirjoittajaidentiteetistä. Hän korostaa sosiokulttuurisen kontekstin merkitystä kirjoittajaidentiteetin muodostumisessa. Hän kuvaa kirjoittajaidentiteetin eri puolia, ja jakaa minän identiteetit kolmeen: omaelämäkerrallinen minä, diskursiivinen minä ja minä tekijänä. Ivaničin (1998) mukaan identiteetin muodostamisessa minuudelle tarjolla olevat mahdollisuudet voivat olla resursseja mutta myös rajoituksia sille, kuka ihminen voi olla.

Ricœurin (1992) mukaan hermeneuttisesta näkökulmasta tarkasteltuna identiteetti ja reflektio liittyvät vahvasti toisiinsa ja hänen mukaansa identiteetti rakentuu itseä koskevilla kertomuksilla. Erra (2020) painottaa Ricœurin (1992) teoriaa ja käsitystä siitä, että kirjoittamisen hyödyt voivat perustua reflektioon ja hermeneuttiseen itsen ymmärtämisen prosessiin. Tätä itsen ymmärtämisen prosessia kutsutaan narratiiviseksi identiteetiksi, koska Ricœurin (1992) mukaan ihminen ymmärtää elämää kertomuksen kautta.

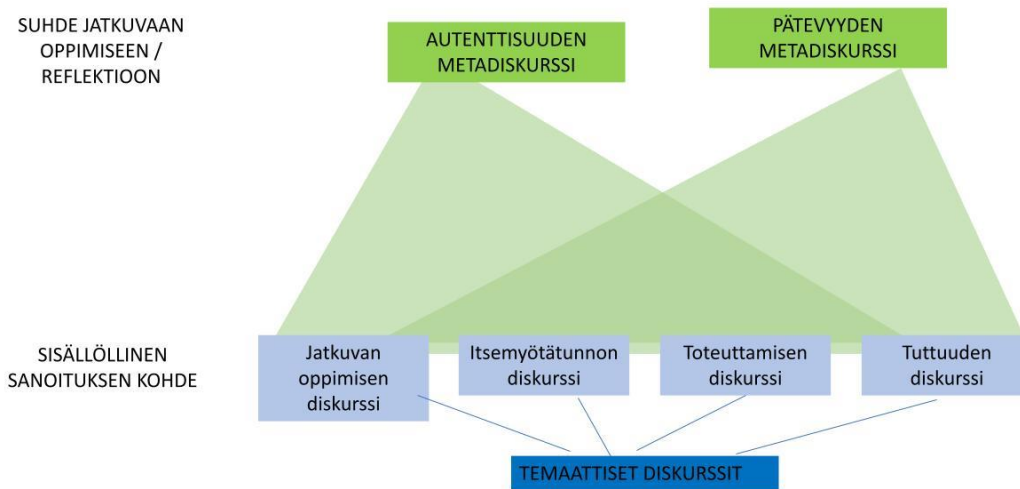
## 4 Reflektiofasilitaattori ja käyttäjäkokemuksen diskurssit

Tässä luvussa tarkastelen aineistostani hahmottamiani diskursseja. Tunnistin aineistosta kaksi metadiskurssia ja neljä temaattista diskurssia. Metadiskurssit heijastivat teksteissä opiskelijoiden asenteita reflektiotyökalua, heitä itseään ja tehtävänantoa kohtaan. Luukan (1992) mukaan interpersoonisten metadiskurssien avulla voidaan hahmottaa kirjoittajan tietoisia ja tiedostamattomia asenteita esillä olevia aiheita kohtaan. Nämä kaksi metadiskurssia ovat autenttisuuden metadiskurssi sekä pätevyyden metadiskurssi. Autenttisuuden metadiskurssi heijastaa ajatusta siitä, että itsessä ja maailmassa on jatkuvasti tilaa uuden oppimiselle. Pätevyyden metadiskurssin diskursiivinen perusoletus on taas täysi kontrasti autenttisuudelle. Pätevyyden metadiskurssin oletus on se, että jatkuva oppiminen syntyy sillä, että tietty oppimistaso on jo kerran saavutettu, eli oppiminen on suoritettu tiettyyn standardiin.

Opiskelijat eivät itsessään muodosta metadiskurssia kirjoittaessaan, vaan ilmentävät metadiskurssia. Metadiskurssit eivät ole temaattisia, koska ne eivät ole sidoksissa suoraan teemoitettuun diskurssiin, johon Reflektiofasilitaattorin käyttäjien oppikokemuskirjoitukset tähtäävät. Metadiskurssit ilmentävät ajatuksella tavoitettavaa abstraktia tasoa, joka kehystää löydettyjen ja teemoitettujen diskurssien pohdintoja. Tutkimuksesta nousvien metadiskurssien voidaan ajatella olevan käsitystä ihmisyyden suhteesta jatkuvaan oppimiseen. Metadiskurssit ovat oman tulkintani tulosta siitä, miten kirjoitus ilmentää suhdetta kirjoittamiseen ja kirjoittajaidentiteettiin.

Aineistosta löytyneet temaattiset diskurssit, joita sanoitettiin joko autenttisuuden metadiskurssista tai pätevyyden metadiskurssista käsin olivat jatkuvan oppimisen diskurssi, toteuttamisen diskurssi, itsemyötätunnon diskurssi sekä tuttuuden diskurssi. Myös opiskelijan asennoituminen Reflektiofasilitaattoria kohtaan oli tulkittavissa sanoituksissa, eli eri diskurssit tuottivat erilaisia merkityksiä fasilitaattorille. Osassa vastauksia esiintyi kirjoitusta, joka heijasti fasilitaattoria oppimisen työkaluna ja osassa vastuksista Reflektiofasilitaattori tulkittiin hyvinvoinnin työkaluksi.

## RF-OPPIMISKOKEMUKSEN SANOITTAMINEN



**Kuva 2.** Reflektiofasilitaattorin oppimiskokemuksista löytyneet diskurssit

Jatkuvan oppimisen diskurssissa opiskelijoiden sanoituksista nousi esiin puhe kesken-eräisyyden hyväksymisestä sekä prosessiluonteen tiedostamisesta. Myös omien toimintatapojen tarkkaileminen ja kokemuksen vaikeuden ymmärtäminen olivat sanoitettuja aiheita. Toinen diskurssi oli itsemyötätunnon diskurssi. Tässä diskurssissa esillä oli myötätuntoisen suhtautumisen sanoittaminen itseä kohtaan. Opiskelijoiden vastauksissa korostui puhe itseensä lempeästi suhtautumisen tärkeydestä operoidessa vaikeita tunteuksia tai kokemuksia.

Kolmas diskurssi oli toteuttamisen diskurssi. Toteuttamisen diskurssissa opiskelijat sanoittavat oppimaansa tiedostaen tunteidensa tärkeyden ja reflektion harjoittamisen tärkeyden. Myös äänimaailman vaikutuksen ymmärtäminen sekä omien toimintatapojen tiedostaminen olivat osa toteuttamisen diskurssia. Neljäs löytynyt diskurssi oli tuttuuden diskurssi. Sitä rakennettiin pääasiassa pätevyyden metadiskurssista käsin, ja sanoituksissa esiintyi oman osaamisen korostamista.



#### 4.1 Autenttisuuden metadiskurssi

Autenttinen tarkoittaa Kotimaisten kielten keskuksen ja kielikoneen (2020) mukaan aitoa, väärentelemätöntä ja luotettavaa. Nimeämällä hahmottamani metadiskurssin autenttisuuden metadiskurssiksi haluan korostaa sitä, että metadiskurssia edustavat vastaukset edustavat aitoa ja avointa kirjoittajan asennoitumista suhteessa kirjoittamiseen ja Reflektiofasilitaattoriin. Autenttisuuden metadiskurssin vastauksissa välittyy avoimuuden ja yllättyneisyyden tunnustamista sekä antautumista oman kokemuksensa sisäiselle ja fasilitaattorin kanssa käytävälle dialogille. Ajatus autenttisuudesta kumpuaa myös havainnosta, että autenttisuuden metadiskurssia edustavat tekstit ilmentävät vastakohtaa väli-neelliselle ja suoritusmaiselle ajattelulle.

Autenttisuuden metadiskurssi perustuu oletukselle, että itsessä ja maailmassa on tilaa oppimiselle, eikä oppiminen tavallaan tule saavuttamaan tiettyä tasoa, jolloin sitä ei voisi enää tapahtua. Oppimisen voidaan havaita olevan ymmärretty orgaanisesti elävänä ja kehittyvänä, avoimuuden kautta uusien asioiden ja uuden ymmärryksen vastaanottamisena. Oppija on ikään kuin aktiivisessa ja elävässä tilassa, josta pystyy antautumaan ja heittäytymään oppimisprosessille. Ymmärrys autenttisuuden kautta tapahtuvasta oppimisesta on sitä, että oppiminen ja kokemus sanoitetaan autenttisuudesta käsin, eli kun ihminen on tilanteessa autenttinen, avoin ja vastaanottavainen uudelle tiedolle.

Autenttisuuden metadiskurssissa sanoitetussa, ja teemoittamassani diskurssissa, voi ajatella olevan kyse siitä, että opiskelija on olettanut, että suorituksessa on tärkeää autenttisuus, jolloin hän on sitä korostaa. Voi myös olla, että opiskelija koki, että autenttiseksi heittäytyminen tapahtui opiskelijan taholta, koska hän koki sen tärkeäksi itseään varten harjoituksessa. Tätä ei kuitenkaan saa selville diskurssianalyysin avulla, mutta pohdinta antaa hyvää peilaamispintaa itse diskurssianalyysille.

Autenttisuuden metadiskurssista sanoitettiin useaa eri diskurssia. Jatkuvan oppimisen diskurssin keskeneräisyyden ja prosessiluonteen hyväksymisen sanoittamista tapahtui

autenttisuuden metadiskurssista. Myös itsemyötätunnon diskurssia ja toteuttamisen diskurssia rakennettiin autenttisuuden metadiskurssista. Tuttuuden diskurssin rakentaminen tapahtui pääosin pätevyiden metadiskurssissa, mutta kuitenkin tuttuuden diskurssissa oli myös havaittavissa autenttisuuden metadiskurssin tasoa. Tulevissa diskurssianalyysiluvuissa avaan tarkemmin, miten diskurssia rakennettiin sekä miten metadiskurssit näkyvät taustalla.

## 4.2 Pätevyiden metadiskurssi

Pätevyiden metadiskurssissa sanoittamisen tavat viittasivat abstraktiin tasoon ymmärryksestä siitä, että ikään kuin oppimisessa olisi taso, jonka saavutettuaan olisi oppinut riittävästi. Tämän tietyn tason saavutettuaan ihmisen oppiminen ei kehittyisi, vaan oppiminen vaan vahvistaisi jo aiemmin opittua, eikä avautuisi tavallaan uusille urille. Pätevismetadiskurssista heijastui sanoituksen vivahteita siitä, että opiskelija päätyi vahvistamaan jo aiemmin oppimaansa, jolloin autenttisuusmetadiskurssin sisältyvät ei-osaamisen aspektit jäivät tunnistamatta. Teksteissä pätevyyttä ilmaistiin mm. lauseilla: *mutta en ehkä koe oppineeni mitään uutta, käyn jo, olen jo, itse asiassa olen jo sekä sinänsä uutta asiaa ei tullut*. Pätevyiden metadiskurssissa kirjoitettujen vastusten viestistä korostui diskursiivinen ymmärrys siitä, että opiskelija olisi jo oppinut refleктоimisen täydellisesti, eikä hänen tarvitsisi sitä enää yliopistossa harjoitella.

Pätevyiden metadiskurssissa rakennettiin pääosin tuttuuden diskurssia. Opiskelijat sanoittivat oppikokemustaan tuttuuden kautta, jolloin päätyivät sanoittamaan jo aiemmin opittua tietoaan. Opiskelijoiden sanoituksissa esiintyi puhetta siitä, että reflektioharjoitus ei opettanut mitään uutta ja että menetelmät ovat olleet tuttuja jo kauan. Tärkeää on kuitenkin muistaa, että opiskelijan todellista ajattelua ei näiden diskurssien paikantamisen avulla voida tulkita. Pätevyiden metadiskurssia vastauksessaan ilmentänyt opiskelija on saattanut vastauksen jälkeen havahtua ristiriitaan omassa ajattelussaan, mikä on käynnistänyt hänellä reflektion.

Reflektiofasilitaattori ei odota mitään tiettyjä tuloksia, vaan sen pätehtävä on tarjota tukea jatkuvalle oppimiselle. Reflektiofasilitaattori pyrkii siis tarjoamaan tukea ihmiselle käydä dialogia itsensä kanssa. Pätevyyden metadiskurssin kirjoituksista nousi esiin havaintoja, että tarjottu apu jatkuvan oppimisen dialogin käymiselle jäi joltain tasolta hyödyntämättä, koska opiskelija päätyi etsimään ja keskittymään vain niihin piirteisiin oppimisessaan, jotka jo osaavat.

### 4.3 Jatkuvan oppimisen diskurssi

Jatkuvan oppimisen diskurssissa opiskelijat sanoittivat oppimaansa tunnistuen sen olevan jatkuvaa uuden prosessointia. Oppimisen jatkuvan luonteen hahmottamista sanoitettiin ymmärryksen syvenemisenä ja ajattelun hahmottumisena. Syvemmän tason ymmärryksellä tässä tarkoitetaan sitä, että opiskelija ilmaisee tunnistaneensa, että hän on tunnistanut kokemuksen taustalla vaikuttavan tuntemattoman tekijän, jolla on ollut vaikutusta kokemuksessa.

Opiskelijat kuvaavat ymmärtävänsä syvemmillä tasolla paremmin, mistä heidän kokemissaan tuntemuksissaan on ollut kysymys. Vastauksissa esiintyy kuvailua siitä, millä tavalla syvempi ymmärrys oppimisen jatkuvuudesta on saavutettu. Reflektion luonteen ymmärtämisen sanoittaminen teksteissä nousee esiin, kun opiskelija sanoittaa ymmärtävänsä reflektion transformatiivisuuden, eli muutoksen jatkuvuuden, transformatiivisen oppimisen luonteen.

- (1) Harjoittelu avasi ajatteluani ja sai ymmärtämään, kuinka paljon tunnistamattomiakin asioita yhteen tilanteeseen voi liittyä

Esimerkin (1) vastauksessa näkyy, että opiskelija kuvailee prosessin syvyyttä, koska ilmaisee tunnistavansa tuntemattoman tilanteessaan. Opiskelija sanoittaa myöntävänsä, että tilanteissa on hänelle tunnistamattomia asioita. Opiskelija kirjoittaa, että hän on tunnisi-

tanut sen, että ei tunnista jotain. Sanoituksessa korostuvan asenne kumpuaa autenttisuuden metadiskurssista. Opiskelijan sanavalinta, *tuntematon*, ohjaa tulkitsemaan asenteen olevan autenttinen ja oppimisen jatkuvan luonteen hahmottava.

- (2) Reflektioharjoitus sai minut pohtimaan syvällisemmin omia tunteuksia ja tulkinta omasta tilanneestani muuttui aika lailla harjoituksen aikana.

Esimerkissä (2) opiskelija kirjoittaa, että hän on hyväksynyt sen, että hänen aikaisempi tulkintansa ei ollutkaan enää relevantti. Opiskelijan kirjoittamasta tekstistä nousee esiin tiedostettu subjektiivisuus, koska hän on kirjoittanut pystyneensä arvioimaan aikaisempaa tilannetulkintaansa kriittisesti, koska tulkinta oli muuttunut. Opiskelijan vastaus korostaa autenttisuuden diskurssin asennetta oppimista kohtaan. Tulkinnan muuttumisesta kertova lause ohjaa tulkitsemaan, että opiskelija metatasolla sanoittaa antautuneensa muutokselle.

- (3) Opin, että tiedostamattomistakin reaktioista eri tilanteissa on mahdollista tulla tietoiseksi, ja sitä kautta myös vaikuttaa niihin. Oleellista on havainnointi ja tilanteen äärelle pysähtyminen. Tunteita ja reaktioita on toisinaan vaikea tunnistaa tai ymmärtää mistä ne saavat alkunsa, koska ne syntyvät nopeasti ja suurelta osin tiedostamatta. Opin, että ei ole oleellista keskittyä pelkästään tilanteessa syntyvään tunteeseen tai reaktioon, vaan on yritettävä päästä kiinni siihen, mikä ne on laukaissut. Tämän myötä seuraavalla kerralla voi ehkä paremmin huomata laukaisevan tekijän ja tiedostaa paremmin omat tunteensa sekä mahdollisesti valita toisenlaisen reagoititavan.

Esimerkissä (3) opiskelija kirjoittaa, että hän on oppinut tiedostamaan tiedostamattoman. Hänen kirjoittaa, että hän ymmärtää reflektioprosessin vaikeuden ja sen miten vaikea on ikään kuin työskennellä tuntemattoman ja tiedostamattoman kanssa. Esimerkin (3) vastauksessa opiskelija myös kertoo ymmärtäneensä, että oleellista on päästä kiinni siihen, mikä tunteeseen tai reaktioon on *laukaissut*. Verbiin *laukaista* liittyy oletus jostakin pitelemättömästä voimasta, jota ei voi itse hallita. Kuitenkin opiskelijan vastauksesta välittyy ymmärrys siitä, että kun tunnistaa tämän laukaisijan, voi siihen vaikuttaa, eikä

jää vaan kokemustensa uhriksi. Jatkuvan oppimisen diskurssi tulee esiin opiskelijan kirjoittamassa lauseessa: ”Tämän myötä seuraavalla kerralla voi ehkä paremmin huomata laukaisevan tekijän ja tiedostaa paremmin omat tunteensa sekä mahdollisesti valita toisenlaisen reagoititavan”. Sanat *seuraavalla kerralla* viittaavat siihen, että opiskelija tilannesidonnaisen totuuden sanoituksessaan kirjoittaa ymmärtävänsä oppimisen jatkuvan luonteen, ja puheellaan luon jatkuvan oppimisen diskurssia.

Esimerkin (3) sanavalinta *vaikea* ohjaa tässä kontekstissa tulkitsemaan asenteen autenttiseksi eli vastaus edustaa autenttisuuden metadiskurssia. Opiskelijan sanoituksessa korostuu avoimuuden tärkeys kokemiselle, mikä luo autenttisuuden metadiskurssia.

- (4) Ymmärsin, miten monissa eri tilanteissa toistan samoja toimintamalleja huomaamattani, ja miten kyseiset mallit ovat vahingollisia itselleni ja joskus myös muille. Luulisin päässeeni edes hieman lähemmäksi niitä syitä, jotka aiheuttavat näitä toimintamalleja.

Esimerkin (4) opiskelija kirjoittaa, että hän on tiedostanut tiedostamattomat toimintamallinsa. Hän kertoo huomanneensa tapojensa vahingoittavuuden itseänsä ja myös muita kohtaan. Opiskelija siis kirjoittaa tunnistaneensa aikaisemman uskomuksensa haitalliseksi. Tyytymättömyys aikaisempaan uskemukseen on Mezirowin (1996) mukaan yksi syy, joka saattaa käynnistää reflektion, ja se saattaa johtaa uskomusten uudelleen arviointiin. Opiskelijan sanoittama reflektio noudattaa Mezirowin teoriaa transformatiivisesta oppimisesta, eli oppimisen luonteen jatkuvuudesta, mikä luo jatkuvan oppimisen diskurssia.

Opiskelija esimerkissä (4) myös kirjoittaa, että on luullakseen päässyt lähemmäksi syitä, jotka aiheuttavat toimintamalleja. Opiskelija kirjoittaa päässeensä siis *lähemmäksi* jotain, joka aiheuttaa tiedostamattomia toimintamalleja. Opiskelijan sanavalinnoista voi tulkita, että hän tavoittelee diskursiivisesti pääsyä lähemmäksi jotain ydintä, josta ongelmallinen toimintamalli mahdollisesti johtuu. Opiskelija kirjoittaa päässeensä syvemmälle ymmärrykseen kuvailemalla päässeensä lähemmäksi jotain syitä. Päästä lähemmäksi -ilmaus voidaan tulkita metaforisesti matkan teoksi. Jatkuvan oppimisen diskurssi on ikään kuin

matkan tekemistä, jatkuvan oppimismatkan, mikä tavallaan luo myös autenttisuuden metadiskurssia.

Jatkuvan oppimisen diskurssissa opiskelijoiden vastauksissa esiintyi keskeneräisyyden ja prosessiluonteen hyväksymisen teemoja sanoituksissa. Syvemmän ymmärryksen kehittymisen myötä, oman ajattelun hahmottuminen oli korostuneesti esillä opiskelijoiden vastauksissa. Erityisesti oman ajattelun kaavamaisuuden tiedostaminen ja ajattelun automaattinen pyrkimys tutuille ajattelun urille olivat oivalluksia, joita sanoitettiin useissa opiskelijoiden vastauksissa. Kaavamaisuuden hahmottaminen voidaan yhdistää oppimistilanteen prosessiluonteeseen ymmärtämisen sanoittamiseksi.

- (5) Opin hahmottamaan paremmin omia ajattelumalleja ja niiden muodostumista sekä ajattelun rajoja. Varsinkin ajattelun rajojen tiedostaminen oli itselle uusi ja kiehtova kokemus.

Esimerkissä (5) opiskelija korostaa, että varsinkin ajattelun rajojen tiedostaminen oli *uusi ja kiehtova kokemus*. Opiskelija kirjoittaa siitä, että prosessi oli kiehtova kokemus, erityisesti ajattelun rajojen tiedostaminen. Tämä ohjaa tulkintaa siihen, että opiskelijan kirjoittama kiinnostus kokemuksesta kohtaan muovaa diskurssia jatkuvuuden suuntaan, koska kiehtovuus voidaan tulkita positiiviseksi sanavalinnaksi, jolla on positiivinen vaikutus jatkumisen näkökulmasta ja tulevaisuuden kannalta. Vastauksesta voi tunnistaa autenttisuuden metadiskurssin sanavalinnoista *rajojen tiedostaminen*. Tämä ilmaisu korostaa kokemukselle antautumisen asennetta erityisesti sen vuoksi, koska se on kirjoitettu tapahtuvan *uuden ja kiehtovan kokemuksen* yhteydessä.

Opiskelija kirjoittaa *ajattelun rajojen* tiedostamisesta. Reflektiofasilitaattorissa mainitaan useampaan otteeseen sana *ajattelu* nimenomaan ajattelun ja ymmärryksen kehittämisen yhteydessä. Voisi ajatella, että ehkä esimerkin (5) opiskelija on poiminut ajattelun rajojen tiedostamisen sanoituksen vastaukseensa fasilitaattorin ohjeistavasta puheesta.

- (6) Asioille on yleensä useita eri näkökulmia, joten ei kannata tyytyä vain yhteen, vaan asia olisi hyvä nähdä monessa eri valossa ennen johtopäätösten tekemistä.

Esimerkissä (6) esiintyy opiskelijan havaintoja siitä, että asioille on eri näkökulmia, eikä yhteen kannata pysähtyä. Opiskelija kirjoittaa, ettei kannata tyytyä vain yhteen näkökulmaan, mikä osoittaa sen, että hänen kirjoitetun tekstin mukaan reflektioprosessi on ikään kuin helppo luovuttaa ja tyytyä siihen helpoimpaan, tavallisimpaan ja usein pinnallisimpaan ajatuksen käsittelyyn. Opiskelijan sanoituksessa esiintyy sanoitusta ymmärryksestä reflektion luonteen haasteellisuudesta ja ajatusten työstämisen jatkuvuudesta – siitä, että ei tyydy vain ensimmäiseen ajatukseen.

- (7) Harjoitus sai ajattelemaan omaa käyttäytymistä ja ajatuksia. Erityisesti uutta ajateltavaa herätti ajatukset omista käyttäytymismalleista, niiden muuttamisesta sekä haastamisesta epämukavissa tilanteissa. Lisäksi oli mielenkiintoista huomata, että ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen liittyvät vahvasti yhteen

Esimerkissä (7) opiskelija kirjoittaa, että omien käyttäytymismallien muuttaminen sekä haastaminen epämukavissa tilanteissa on *herättänyt* hänet ajattelemaan. Hän kirjoittaa, että on siis tullut tietoiseksi omien käyttäytymismallien tarkkailemisesta ja niiden kyseenalaistamisesta, mikä on Mezirowin (1996) mukaan reflektion tärkeimpiä tunnuspiirteitä. Opiskelija myös kirjoittaa, että on ollut mielenkiintoista huomata, että ajatukset, tunteet ja käyttäytyminen liittyvät vahvasti yhteen, mikä on myös tärkeä havainto reflektion luonteesta ja refleктоimaan opettelussa. Opiskelijan vastauksesta esiin nouseva diskursiivinen ymmärrys kriittisen reflektion luonteesta jatkaa jatkuvan oppimisen diskursin rakentamista.

Opiskelija käyttää sanaa *epämukavissa*, jonka tulkitsen olevan poimittu Reflektiofasilitaattorin ohjaavasta puheesta. Fasilitaattorin käsikirjoituksesta huomaan, että sana *epämukava* on mainittu siellä kahdeksan kertaa. Ääninauhan aikana opiskelijalle on siis useampaan otteeseen tarjottu tuota sanaa, mikä voi vaikuttaa siihen, että hän on sen vastaukseensa kirjoittanut.

- (8) Reflektiofasilitaattori selkeytti ajatustani siitä, että pelko kyseisessä tilanteessa johtuu epävarmuuden heikosta sietämisestä ja kontrollin menettämisen pelosta, ja tarkemmin asiaa reflektoidessa nämä samat piirteet toistuvat myös useissa muissakin ahdistavissa tilanteissa.

Esimerkissä (8) opiskelija kirjoittaa tunnistavansa pelon takana piilevän kontrollin tarpeen. Pelon sanoittaminen edustaa autenttisuuden metadiskurssia, koska pelon myöntäminen edustaa haavoittuvaista asennetta. Opiskelija kirjoittaa, että pelko johtuu *epävarmuuden heikosta sietämisestä ja kontrollin menettämisen pelosta*. Opiskelijan lauseet sisältävät haavoittuvaisuuden tunnustamista ja pelon dynamiikan ymmärtämistä. Opiskelija sanoittaa, että on ymmärtänyt kehittää ajatteluaan syvemmäksi, jotta osaisi tunnistaa, mistä esimerkiksi pelko johtuu. Opiskelija kirjoittaa ymmärtäneensä oman subjektiivisuutensa, mikä on reflektioimisen ymmärtämisen perusta (Mezirow 1978). Opiskelijan tekstissä korostuu keskeneräisyyden ja prosessiluonteen ymmärtäminen erityisesti sanavalinnoissa *sietämisestä ja kontrollin menettämisen pelosta*.

- (9) Opin tavan itsetutkiskeluun ja sitä kautta kykyä laajentaa omaa ajattelua ja päästä eroon lapuista silmillä. En pysty tutkimaan maailmaa ja sen ilmiöitä ennen kuin hahmotan itseni ja ajatukseni.

Esimerkissä (9) opiskelija käyttää metaforaa *laput silmillä*. Tämä sanoitus kuvastaa tiedostamattomuudesta tietoisuuteen siirtymistä. Opiskelija puhuu kyvystä laajentaa omaa ajattelua. Opiskelija myös kirjoittaa, että *ei pysty tutkimaan maailmaa ja sen ilmiöitä ennen kuin hahmottaa itsensä ja ajatuksensa*. Opiskelija siis yhdistää kirjoituksessaan ajattelun kehittymisen itsensä ymmärtämiseen ja maailman ilmiöiden tutkimiseen. Hän ikään kuin tällä lauseella nostaa esiin reflektion prosessiluonteisuuden ja sen mahdollistaman oppimisen jatkuvuuden tärkeyden. *Laput silmillä* -metafora edustaa myös autenttisuuden metadiskurssia, koska kirjoitus metatasolla heijastaa asennetta siitä, että myöntää, että ei ole tiennytkään kaikkea. Sanontaa laput silmillä ei ole myöskään käytetty Reflektiofasilitaattorin ohjaavassa puheessa, joten tämä on ollut opiskelijan omaa sanoittamista.



Mälkin (2011; 2011; 2019) reunatuntemusteoria sijoittuu Mezirowin (1996) transformatiivisen oppimisen viitekehykseen. Reunatuntemuskäsitteen ymmärtäminen edellyttää siis oppimisen luonteen hahmottamista sen transformatiivisuuden kautta. Monissa opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin se, että reunatuntemukset ovat käsitteenä aivan uusi tuttavuus. Reflektiofasilitaattorissa on osuus, jossa kerrotaan mitä reunatuntemukset ovat, ja miksi ne ovat esteenä ajattelun monipuolistumiselle ja uudelle ymmärrykselle.

- (10) Reunatuntemuksiin käsiksi pääseminen oli aivan uusi juttu. Uutta ihmeteltävää heräsi ajatuksesta, voisiko lähes joka tilanteesta löytyä jonkinlaisia reunatuntemuksia.
- (11) Reunatuntemusten käsite oli minulle uusi tuttavuus, ja näiden tuntemusten tietoinen jahtaaminen oli, joskin epämukavaa, myös kiintoisaa.
- (12) "Reunatuntemukset" oli minulle uusi termi ja se luultavasti jää sanavarastooni.

Esimerkeissä (10), (11) ja (12) opiskelijat sanoittavat, että reunatuntemusten käsite oli heille aivan *uusi juttu*, *uusi tuttavuus* sekä *uusi termi*. Reunatuntemukset ovat siis vastaussanoitusten perusteella jotain uutta, joka ei ole kuulunut välttämättä heidän diskurssiinsa ennen fasilitaattorin harjoitusta. Esimerkissä (11) ilmenee myös pohdintaa uudentilanteesta analyttisestä tulokulmasta tilanteiden tarkasteluun. Esimerkissä (10) opiskelija kirjoittaa pohdintaa siitä, onko mahdollista, että jokaisesta tilanteesta löytyisi reunatuntemuksia. Tästä voidaan johtaa ajatus opiskelijan pohdinnasta reunatuntemusten jatkuvasta esiintymisestä. Hänen sanoitustensa mukaan reunatuntemusten dynamiikan ymmärtäminen voisi olla avaimena uusiin tulkintoihin tilanteista ja oman ajattelunsa kehittämiseen ja jatkuvan oppimisen diskurssin rakentamiseen.

Esimerkissä (11) opiskelija kirjoittaa, että reunatuntemusten, eli ikävänä koettujen tuntemusten tietoinen jahtaaminen oli epämukavaa, mutta myös kiintoisaa. Reflektioiminen on Mälkin (2011) mukaan usein koettu vaikeaksi ja epämiellyttäväksi kokemukseksi juuri reunatuntemusten vuoksi, joten positiiviset kokemukset reunatuntemusten kanssa työskentelemisestä ovat Mälkin (2011) reunatuntemusteorian yhteydessä uutta, empiirisen

aineiston kautta saatua tietoa (Mälkki ja muut, 2021). Esimerkissä (12) opiskelija kirjoittaa, että uusi termi *reunatuntemukset* tulee luultavasti jäämään hänen sanavarastoonsa. Opiskelija siis rakentaa jatkuvuuden diskurssia, koska kirjoittaa aikovansa *luultavasti* tulevaisuudessa jatkaa reunatuntemus-käsitteen käyttämistä puheessaan.

Esimerkit (11), (12) ja (13) kuuluvat autenttisuuden metadiskurssin alle, koska sanavalinnat, jotka kuvailevat oppimistapahtumaa uutena ja ennenkokemattomana saavat tässä kontekstissa asennemerkityksen jollekin uudelle avautumisena.

- (13) Uusia termejä melko tutuille asioille! Olen onnekseni saanut opetella jo tätä ennen reflektointia ja suhtautumista "reuniksiin", vaikken toki niitä sellaisiksi ole kutsunut.

Esimerkissä (13) opiskelija sanoittaa, että on oppinut *uusia termejä melko tutuille asioille*. Opiskelijan mukaan ilmiönä reunatuntemukset ovat olleet tuttuja, mutta ilman nimitystä, tai jollakin toisella nimityksellä, joka ei vastauksesta selviä. Lauseessa "vaikken toki niitä sellaisiksi ole kutsunut" opiskelija kuitenkin sanoittaa, että on todennäköisesti tunnistanut reunatuntemuksia jo aiemminkin. Opiskelija sanoo, että on *onnekseen saanut opetella jo reunatuntemusten käsittelyä jo ennen niiden nimeämisen osaamista*. *Olla onnekseen* lauserakenteena viittaa siihen, että opiskelija rakentaa jatkuvuuden diskurssia, koska *olla onnekseen* tässä kontekstissa johtaa tulkintaan, että reflektion jatkuvuus olisi hyvä asia. Opiskelija ei kuitenkaan ilmaise suoraan lauseessa sitä, nimitys *reunatuntemus* auttaisi häntä tulkinnoissaan reflektiutilanteissa.

Opiskelijan sanoitus edustaa pätevyyden metadiskurssia. Opiskelijan sanavalinnat *melko tutuille asioille* johdattavat diskursiiviseen tulkintaan siitä, että opiskelija keskittyy jo osaamansa tiedon sanoittamiseen. Sanavalinta *jo* korostaa vahvasti asennetta jo tiedetystä, mikä metatasolla luo pätevyyden metadiskurssia.

#### 4.4 Itsemyötätunnon diskurssi

Lempeys, luonnollisuus, armahdus sekä hyväksyntä olivat teemoja, joita sanoitettiin itsemyötätunnon diskurssissa, joita esiintyi aineistossani suhteellisen paljon. Opiskelijat sanoittivat oppimisoivalluksiansa siitä, että itseensä, omiin tunteisiinsa sekä kokemuksiinsa suhtautuminen armollisesti ja lempeyden kautta, helpottaa epämukavien kokemusten refleктоimista sekä reunatuntemusten käsittelyä.

- (14) Tämän keskeneräisyyden lempeä hyväksyminen auttoi tarttumaan mahdollisuuteen, että voisi jatkossa entistä ennakkoluulottomammin tarkastella omaa käyttäytymistä, tuntemuksia ja syitä niiden taustalla.

Esimerkissä (14) opiskelija sanoittaa, että lempeällä hyväksymisellä olisi mahdollisesti apua jatkossakin avoimemmin tarkastella omaa käyttäytymistään ja tunteita, sekä uskaltautua syvemmällekin tutkiskelemaan syitä tunteiden ja tekemistensä taustalla. Lempeydellä on siis esimerkin (14) sanoituksen mukaan rohkaiseva voima kiinnostua omista epämiellyttävistäkin tunteista, teoista ja kokemuksista. Vastauksen sanoitusten rivien välistä paljastuvasta asenteesta korostuu autenttisuus, koska opiskelija sanoittaa keskeneräisyyden hyväksymisestä.

Mielenkiintoinen havainto on myös huomata, että Reflektiofasilitaattorin ohjaavan puheen käsikirjoitusta tarkastellessani huomaan, että sana lempeä esiintyy siellä useaan otteeseen. On siis hyvin todennäköistä, että esimerkin (14) opiskelija on poiminut sanavalinnan suoraan Reflektiofasilitaattorista. Tätä on tärkeä huomioida siksi, että Reflektiofasilitaattorin yhden tehtävän voidaan ajatella olevan tartuttaa sanoja ja täten luoda diskurssia.

- (15) Useimmiten osaan nykyään hyväksyä, että tunnen joskus sillä tavalla, että minulla on reunatunteita. Sanon itselleni, että se on ihan okei tuntea nyt näin.

Esimerkissä (15) opiskelija painottaa omien tunteidensa hyväksymistä, ja tunteidensa sallimista. Esimerkissä korostuu itsemyötätunto sanavalinnan *hyväksyä* sekä lauseen ”on

ihan okei tuntea nyt näin” kautta. Edellinen lause kuulostaa vakuuttelulta, eikä se kaikissa konteksteissa olisi itsemyötätunnon osoitus, mutta tässä vastauksessa se rakentaa itsemyötätunnon diskurssia. Esimerkin (15) opiskelijan vastauksen asenne heijastaa pätevyyden metadiskurssia. Opiskelija kirjoittaa, että *osaa nykyään*, mikä kertoo hänen viittavan jo opittuun asiaan.

- (16) Uutta ihmeteltävää herätti se, että vanhoja, ei-niin-toimivia toimintatapoja ei tarvitse hävetä tai yrittää karkottaa pois. Videolla sanottiin, että ne ovat olleet tarpeellisia ja hyödyllisiä ja ovat palvelleet kauan, mutta tulevaisuudessa niistä voi päästää lempeästi irti. Mutta itseään ei tarvitse soimata vanhojen toimintatapojen käyttämisestä.

Aineistossa esiintyi myös ilmiötä siitä, että itseään kohtaan ei tarvitse olla niin julma. Esimerkissä (16) opiskelija kirjoittaa oppineensa, että *ei tarvitse hävetä tai yrittää karkottaa pois*, vaan niihinkin voisi suhteutua lempeästi, päästään samalla irti niistä. Itsensä moittimista, *soimaamista*, herkässä tunnetyöprosessissa kirjoittaja sanoittaa vastauksentekstissään olevan turhaa, mikä on merkki diskursiivisella tasolla itsensä armahtamisesta. Todellisesta armahtamisesta ei saa diskurssianalyysillä selvyyttä.

- (17) Oli yllättävää huomata, miten reflektion keskipisteeksi nousi oman itsensä hyväksyminen. Aikaisemmin olin arvioinut toimintaani muiden ihmisten näkökulmista.

Esimerkissä (17) opiskelija osoittaa kirjoituksessaan hämmentynyttä tyytyväisyyttä havainnolle, että oman itsensä hyväksyminen on niin keskeinen osa reflektiota. Opiskelija vertaa kirjoituksessaan, että ennen Reflektiofasilitaattorin oivalluksia, hän oli arvioinut toimintaansa muiden ihmisten näkemykset priorisoiden. Opiskelija on siis kirjoittanut oivaltaneensa, että itsensä hyväksyminen ja itsensä kuunteleminen omaa toimintaa arvioidessa on laitettava etusijalle.

Lause ”oli yllättävää huomata” edustaa autenttisuuden metatason diskurssia. Opiskelijan asenne kirjoituksessa näyttäytyy yllättyneenä, eli toisin sanoen hän on kirjoittanut rivien

väliin olleensa avoin uusille mahdollisuuksille yllättyä. Opiskelijan kirjoituksesta välittyy avoin asenne omaa itseään, oppimistapahtumaa ja harjoitetta kohtaan.

Reflektiofasilitaattorin tyyli ja sanavalinnat voivat vaikuttaa opiskelijoiden kokemaan oivallukseen itsemyötätunnon tärkeydestä. Reflektiofasilitaattori mm. ohjeistaa lauseilla: ”Se, mikä toimintamallisi tilanteessa oli, hyväksy että se oli toimintatapasi silloin” sekä ”Nyt tästä rennosta olostasi käsin, pyritään lempeästi saamaan vähän uudenlaista tuntumaa”. Itsensä ja omien toimintatapojensa hyväksyntään pääseminen vaatii armah-tavaa suhtautumista itseensä ja lempeätä asennetta.

#### 4.5 Toteuttamisen diskurssi

Opiskelijoiden oppimiskokemuksissa esiintyi kirjoitusta siitä, kuinka opiskelija on saanut työkaluja reflektion harjoittamiseen ja kirjoittaa pitävänsä sitä tärkeänä toteuttamisen diskurssissa. Toteuttamisen diskurssissa nousi esiin reflektointia opiskelijan omista toimintatavoista, ihmisenä kasvamisesta reflektion harjoittamisen yhteydessä, havaintoja äänimaailman vaikutuksista reflektioprosessissa sekä oppimista reflektion toteuttamisen vaikeuksista. Mielenkiintoista oli, että joidenkin opiskelijoiden vastauksissa esiintyi puhetta reflektion helppoudesta ja yksinkertaisuudesta, kun taas joissain vastauksissa reflektio miellettiin todella vaikeaksi prosessiksi. Havaintoja reflektion tarpeellisuudesta arjessa nousi myös esiin. Sanoituksista välittynyt asenne edusti vastauksesta riippuen joko autenttisuuden tai pätevyyden metatasoa.

- (18) Opin, että mietityttämään jäänyttä tilannetta on useimmiten hyvä käsitellä ja työstää, koska se auttaa tulevien tilanteiden kanssa

Esimerkissä (18) opiskelija kirjoittaa, että on refleктоimisella olisi hyötyä tulevia tilanteita ajatellen. Opiskelija kirjoittaa kokevansa, että häiritsemään jäänyttä tilannetta kannattaisi tulevaisuutta varten käsitellä ja työstää *useimmiten*. Sana *useimmiten* viittaa siihen, että opiskelijan kirjoittaman mukaan reflektiota kannattaisi harjoittaa usein, mutta ei

kuitenkaan ihan joka kerralla. Sanavalinnat *hyvä käsitellä ja työstää* sekä *auttaa* rakentavat tässä kontekstissa sanajatkumona toteuttamisen diskurssia. Kun kirjoitetaan, että jokin on *hyvä tehdä ja* joku auttaa voisi sen kontekstistiin yhdistettynä ja diskursiivisella tasolla ajatella olla hyväksi toteuttaa. Sanoitus hahmottuu asenteeltaan autenttisuuden metadiskurssin puolelle, koska mietityttämään jäänyt tilanne kuvaillaan avoimena ja työstämisvuorovaikutuksellisenä sen sijaan, että kirjoituksessa olisi tarve osoittaa mitä kaikkea jo osaa. Osaamisensa arvottaminen ei vaikuta olevan tärkeä diskursiivinen kehys hänen pohdinnalleen, toisin kuin pätevyyden metadiskurssissa.

- (19) Toki en ole koskaan ajatellut meditointia/reflektointia osana opintojani, joten sikäli se toi hyvän näkökulman, että sitä voisi hyödyntää nyt arjessakin + harjoitella useammin, eikä vain akuutin tarpeen tullessa.

Esimerkissä (19) opiskelija sanoittaa, että reflektiota voisi *hyödyntää nyt arjessakin*. Tämän sanoituksen kautta opiskelija luoto toteuttamisen diskurssia. Opiskelija kirjoittaa ja korostaa vastauksessaan, että reflektiota voisi harjoitella siis muutenkin kuin vaan akuutin tarpeen tullessa. Kirjoituksessa nousee esiin harjoittamisen ja harjoittelun tärkeys. Rivien välistä on pääteltävissä, että opiskelija kirjoittaa olevansa tietoinen reflektion mahdollisuuksista osana opintoja, ja vastauksessaan haluaa painottaa harjoittamista osana opintoja, minkä voi päätellä lauseesta: ”Toki en ole koskaan ajatellut meditointia/reflektointia osana opintojani”. Lauseen rakenteesta huomaa myös sen, että opiskelija kirjoituksessaan rinnastaa meditoinnin ja reflektion, koska on käyttänyt / -merkkiä sanojen *meditointia* ja *reflektointia* välillä. Harjoituskokemus on siis kirjoittaman mukaan verrattavissa meditatiiviseen kokemukseen. Vaikkakin refleктоiminen on tietoista ajatusten työstämistä, kun taas itse näkisin, että meditaatio on pikemminkin ajatuksistaan irti päästämistä.

Opiskelijan vastauksen sanoittamisesta on hahmotettavissa pätevyyden metadiskurssi. Opiskelija sanoittaa oppimistaan ikään kuin vahvistaen sitä, mitä on jo tiennyt. Sanavalinta *sikäli* tässä kontekstissa ohjaa tulkitsemaan, että siinä suhteessa tai siinä määrin harjoitus on auttanut, mutta ei kuitenkaan tavoittanut mitään ihan uutta, mitä jo ennestään ei tietäisi.

- (20) Opin, että refleктоimisen ei tarvitse olla sen kummoisempaa ja sitä voi tehdä helposti jatkossakin.

Esimerkissä (20) opiskelija sanoittaa oppineensa, että refleктоimisen ei tarvitse olla *sen kummoisempaa*. Opiskelijan kirjoittaman mukaan refleктоiminen on suhteellisen helposti toteutettavissa jatkossakin. ”Refleктоimisen ei tarvitse olla vaikeaa” -ajatus, joka korostuu rivien välistä, rakentaa toteuttamisen diskurssia, koska rivien välistä korostunut lause ikään kuin houkuttelee reflektion ääreen.

Esimerkin (20) opiskelijan sanoittamisesta tulee siis esiin oletus siitä, että refleктоimisen pitäisi olla kovaa ja vaikeaa. Sanoituksesta paljastuu, että refleктоiminen voikin olla arkista ja omaan elämään sopivaa, eikä siinä olekaan mitään akateemista hehkua. Akateemisessa ympäristössä kirjoitettuna tekstinä tämä ohjaa tulkitsemaan, että refleктоiminen ei olekaan kryptistä metodia, joka vain akateemisille ihmiselle avautuu, vaan sen ei tarvitsekaan olla *sen kummoisempaa*. Vastaus asenteeltaan kuuluu pätevyyden metadiskurssiin, koska akateemisesti vaikeaksi mielletty toiminta asettuu opiskelijan jo hallitsemien asioiden piiriin, jolloin tämän oppimisprosessin sanoittaminen ei kulje autenttisuuden metadiskurssin kautta.

- (21) Haluan jatkuvasti kehittää reflektiontaitojani ja uskon, että nyt opittuani nimeämään prosessin ja siihen liittyvät tunnetilat ja mekanismit minulla on entistä paremmat työkalut tehdä niin.

Esimerkissä (21) opiskelija kirjoittaa, että hän *haluaa jatkuvasti* kehittää reflektiontaitojaan. Opiskelijan sanavalinnat rakentavat kuvaa siitä, että hän *uskaa* voivansa kehittää taitojaan nyt, kun hänellä on *paremmat* työkalut tehdä niin. Sanavalinta *paremmat* kertoo, että esimerkin opiskelija vertaa työkaluja johonkin, koska Reflektionfasilitaattorin kautta opitut työkalut ovat parempia. Opiskelijan sanavalintojen rivien välistä voi lukea, että hän on aiemminkin jo harjoittanut reflektiontaitojaan. Kertomasta korostuu reflektiontaitojen päivittämisen ja kehittämisen tärkeyden tiedostaminen, mikä myös viittaa aikaisempaan aktiivisuuteen reflektionrintamalla. Prosessin ja siihen liittyvien tunnetilojen

nimeäminen on siis opiskelijan sanoittama oppikokemus, joka toteutuu reflektiota harjoittaessa.

Opiskelijan vastauksen sanoitukset tulevat esiin pätevyyden diskurssissa. Opiskelija rakentaa puheellaan sitä diskursiivista todellisuutta, että hän harjoittaa jo reflektiota, mutta osaa paremmin jatkaa omia harjoituksiaan saamiensa työkalujen avulla. Opiskelijan kirjoituksen metadiskurssia luo siis kirjoituksesta kumpuava asenne siitä, että osaminen on jo tietyllä tasolla, mutta nyt sitä tietyn tason osaamista voi tehostaa. Asenteesta välittyy ikään kuin oman osaamisensa korostaminen, mikä on pätevyyden diskurssin piirre.

- (22) Opin uuden tavan käsitellä vaikeita tilanteita ja kokemuksia. Opin käsittelemään näistä tilanteista tulevia epämiellyttäviä ja hämmentäviä tunteita. Opin myös rauhoittumaan hankalan tilanteen ääreen ja samalla käsittelemään tilannetta mielekkäästi.

Esimerkin (22) opiskelija sanoittaa, että hän on oppinut uuden tavan käsitellä vaikeita tilanteita ja kokemuksia. Opiskelija kertoo oppineensa käsittelemään vaikeista tilanteista esiin nousevia epämiellyttäviä ja hämmentäviä tunteita. Opiskelija kirjoittaa myös oppineensa rauhoittumaan hankalan tilanteen äärelle ja käsittelemään sitä *mielekkäästi*. Opiskelija sanoittaa oppineensa tavan olla vaikeiden tuntemuksien äärellä ja vielä tehdä sen mielekkäästi. Sanavalinta *mielekkäästi* kuvaa, että opiskelijan voidaan ajatella viihtyneen reflektioprosessin äärellä, mikä voisi tarkoittaa myös sitä, että hän tulee tekemään sitä jatkossakin. Rauhoittumaan oppiminen vaikean tilanteen äärellä on opiskelijan sanoituksen mukaan hänen oppikokemuksensa Reflektiofasilitaattorin harjoituksen parissa. ”Oppia mielekkäästi käsittelemään tilannetta” oppikokemuksen sanoittamisena rakentaa diskurssia hyvinvoinnista, koska vaikeiden asioiden käsitteleminen *mielekkäästi* voidaan tulkita lisäävän arjen mielekkyyttä ja hyvinvointia.



Esimerkin (22) opiskelija kuvaa oppimaansa autenttisuuden metadiskurssista. Kirjoituksesta tulee esiin metatasolla elämälle auki oleminen. Vaikeiden, epämiellyttävien ja hämentävien tunteiden käsittelemään oppimisen sanoittaminen rakentaa autenttista asennetta, jossa korostuu eläminen auki elämän emergenttisyydelle.

#### 4.5.1 Tarkkailussa omat toimintatavat

Toteuttamisen diskurssia rakennettiin myös sanoittamalla omia tiedostettuja tottumuksia ja tapoja toimia tilanteissa. Omien tottumusten tiedostaminen ja niiden kriittinen tarkasteleminen tarkoittaa ymmärrystä omasta subjektiivisuudestaan, mikä on Mezirowin (1996) mukaan reflektion luonteen ydindynamiikka ja transformatiivisen oppimisen edellytys.

- (23) Opin auttavasti huomaamaan, mikä minua vetää tilanteesta pois ja minkä takia minun on vaikea saada ääntäni kuuluviin ison tuntemattoman porukan keskellä. Tilanteissa helposti jää epäaktiivisen kuuntelijan rooliin.

Esimerkissä (23) opiskelija sanoittaa, että on oppinut huomaamaan, että oman äänen kuuluviin saaminen ei ole hänelle niin helppoa tuntemattoman porukan keskellä sekä minkä takia toimii niin. Opiskelija ei sanoita itse syytä sille, miksi kokee mainitseman tapahtuman vaikeaksi. Esimerkin (23) opiskelija kirjoittaa, että tilanteissa jää helposti *epäaktiivisen kuuntelijan rooliin*. Sanavalintana *rooli* viittaa siihen, että on tilanne mahdollistaa ja luo tilaa käyttäytymis- ja osallistumistavoille, jotka ryhmänjäsenet täyttävät. Jäää rooliin -lauserakenteena kuvailee hieman passiivista toimijaa, joka ottaa jäljelle jääneen roolin, jonka hänen ehkäpä odotetaan täytettäväksi. Opiskelija kirjoittaa, että tilanteissa on helppo jäädä passiiviseksi kuuntelijaksi, mikä lauseena sisältää myös samalla tiedon, että tilanteissa on vaikeampi olla aktiivinen osallistuja. Oman roolin sanoittaminen ohjaa tulkintaan omien toimintatapojen tiedostamisen esiin tuomisesta tekstin tasolla. Toimintatapojen tietoinen sanoittaminen rakentaa toteuttamisen diskurssia, koska omien tapojen ja tottumuksien voidaan katsoa omien tulkintojeni valossa olevan yhteydessä hyvinvoinnista puhumiseen.

Esimerkin (23) opiskelijan kirjoitus heijastaa autenttisuuden metadiskurssia. Opiskelija sanoittaa asiaa, jonka kokee vaikeaksi, mikä on aivan päinvastaista pätevyyden metadiskurssiin nähden. Opiskelija ei sanoita osaamistaan ja pätevyyttään, vaan jotain missä hän ehkä toivoisi kehittyvänsä. Sanoituksesta esiin nouseva asenne edustaa autenttisuuden metadiskurssille tyyppillistä avoimutta mahdollista kehittymistä kohtaan.

(24) Opin ymmärtämään ja syventymään omiin toimintatapoihini ja motiiveiheni paremmin.

Esimerkissä (24) opiskelija sanoittaa, että on oppinut ymmärtämään ja syventymään omiin toimintatapoihinsa ja motiiveihinsa paremmin. Ymmärtäminen ja syventyminen sanavalintoina ohjaavat tulkitsemaan, että opiskelija on sanoittanut tulleeensa tietoiseksi omista toimintatavoistaan. Tietoiseksi tulemisen voidaan ajatella olevan ensimmäinen askel kohti haluttua muutosta.

Opiskelijan sanoitus on metadiskurssien välimaastossa. Opiskelija kuvaa sanoituksellaan sitä tasoa, että toimintatapoihin ja motiiveihin syventyminen on oppimisen arvoista. Toisaalta opiskelija kuvaa jo aiemmin tietämäänsä. Sanavalinta *paremmin* ohjaa kuitenkin asennetulkinnan enemmän autenttisuuden metadiskurssin puolelle. Kun sanoitetaan, että jotain on oppinut paremmin, on pääteltävissä, että samalla ikään kuin myöntää, että ei aiemmin pystynyt yhtä hyvään. Tämä edustaa asennetta auki olemisesta, mikä on autenttisuuden metadiskurssin ydin.

(25) Harjoitus herätti paljon ihmeteltävää ja etenkin jäin miettimään sitä, millä tavoin pääsisin haastavissa tilanteissa oman mukavuusalueeni ulkopuolella. Minun on esimerkiksi joskus vaikea aloittaa uutta tehtävää tai vaikka harrastusta, jos pelkään epäonnistuvani. Huomaan, että minulle on usein vaikeaa yrittää tosissani asioita, joissa en ole luontaisesti lahjakas.

Esimerkissä (25) opiskelija kirjoittaa, että harjoitus *herätti* paljon ihmeteltävää. Sanavalintana *herätti* viittaa ikään kuin jonkun tiedon ääreltä heräämiseen, kuin olisi aiemmin

pitänyt silmiään kiinni tälle tiedolle. Opiskelija on saattanut poimia sanavalinnan harjoituskysymyksestä, joka kuului näin: ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen tekemisen myötä?”. Opiskelija myös sanoittaa, että hänen on vaikea aloittaa uutta tehtävää tai harrastusta epäonnistumisen pelon takia. Opiskelija sanoituksellaan kartoittaa ja hahmottaa pelkoaan, mikä tuo sen näkyväksi tekstissä. Pelon näkyväksi tuleminen puheen tasolla voi auttaa sen tunnistamisessa ja erottamisessa muista tunteista.

Pelon näkyväksi tekeminen luo metadiskurssia autenttisuudesta. Omien pelkojen diskurssiivinen esiin tuominen edustaa antautumista ja haavoittuvaisuutta. Pelko epäonnistumisesta diskurssiivisella tasolla luo toteuttamisen diskurssia sen autenttisuuden metadiskurssin kautta. Kun diskurssissa mahdollistuu vaikeista tunteista, kuten pelosta, puhuminen, rakentaa se alustaa avoimesti tunteista puhumiselle.

- (26) Opin, kuinka vahvasti epämukavat ahdistuksen tai epäonnistumisen pelon tunteet estävät minua tarttumasta toimeen ja jäädyttävät kyvyn jäsenellä ongelmia/tehtäviä, joiden ratkaisu olisi muuten yksinkertainen.

Esimerkissä (26) opiskelija kirjoittaa, että on oppinut kuinka paljon epämukavat tunteet estävät tarttumasta toimeen ja ikään kuin lamauttavat. *Estää tarttumasta toimeen* lauseena rakentaa kuvaa siitä, että olisi jumissa, vaikka tietäisi mitä pitäisi tehdä. Tietää, että jotain pitäisi tehdä ja tietää myös sen, että joku pidättelee ja estää toimimasta. Kun tunnistaa pidättelevän voiman, tunnistaa pelon tunteet Reflektiofasilitaattorin avulla, jolloin voi alkaa työstämään niitä.

Opiskelijan sanoittamat havainnot omasta oppikokemuksesta kuuluvat autenttisuuden metadiskurssin alle. Sanavalinnat *epämukavat*, *ahdistuksen*, *epäonnistumisen*, *pelon*, *tunteet* sekä *jäädyttävät* rakentaa diskurssia, jossa on mahdollista jakaa epämiellyttävyyteen ohjaavia sanoja. Kirjoitukset epämukavuuksista tässä kontekstissa ohjaa tulkitsemaan sitä, että opiskelija on diskurssiivisesti auki myös epämiellyttävien tunteiden sanoittamiselle.

- (27) Itselleni heräsi - tai oikeastaan vahvistui - ajatukseni siitä, että ihmisenä kasvu tapahtuu 'epämukavuusalueella'. Tämän oikeastaan jo tiesinkin, mutta sain kyllä uusia työkaluja siihen, miten seuraavan kerran voin haastaa automaattista ajattelua ja käsitellä sitä. :)

Esimerkissä (27) opiskelija sanoittaa oppimiskokemustaan pätevyyden metadiskurssista. Opiskelijan kirjoituksessa korostuu oman osaamisen ja pätevyyden sanoittaminen ja korostaminen, erityisesti lauseessa "tämän oikeastaan jo tiesinkin". Myös sanoitus *oikeastaan vahvistui* korostaa sitä, että opiskelija sanoittaa jotain, jonka on jo tiennyt. Opiskelijan asenne tekstiään ja tehtävää kohtaan osoittaa, että hän tietää jo aiheesta. Tämä ei edusta autenttisuuden metadiskurssin asennetta auki olemisesta uudelle.

Opiskelija kuitenkin luo toteuttamisen diskurssia pätevyyden metadiskurssista. Opiskelija kirjoittaa ihmisenä kasvusta ja tunnistaa diskursiivisesti epämukavuusalueen. Opiskelija kirjoittaa siinä diskurssissa, että hän harjoittaa reflektiota. Tämä tulee esiin sanavalinnoista *seuraavan kerran*. Omien toimintatapojen reflektioimisen sanoittaminen luo tässä vastauksessa toteuttamisen diskurssia, koska opiskelijan sanoituksesta näkyy työkalun hyödyn sanoittaminen hyvinvoinnille.

Esimerkin (27) opiskelijan kirjoituksessa esiintyy myös hymynaama, joka ilman kontekstia voitaisiin tulkita ilon symboliksi. Tämän akateemisessa ympäristössä esiintyvän pätevyyden metadiskurssista käsin kirjoitetun tekstin kohdalla hymynaama ohjaa tulkitsemaan opiskelijan asennoitumista arvioijaksi. Opiskelijan asenteesta välittyy se, että hän on arvioinut ja reflektoinut fasilitaattorin ohjaamaa harjoitusta, ei niinkään omaa kokemustaan, johon harjoitus ohjasi keskittymään. Teksti antaa ymmärtää, että ikään kuin opiskelijan olisi arvioinut Reflektiofasilitaattorin onnistumista ja toimivuutta työkaluna. Opiskelija asettuu ylästatukseen suhteessa tehtävään, ja kirjoitettu hymynaama edustaa oman tulkintani mukaan enemmän arvioinnin perään laitettavaa kannustusta symboloivaa merkkiä.

#### 4.5.2 Äänimaailman vaikutukset

Toteuttamisen diskurssia rakennettiin myös äänimaailman ymmärtämisen sanoituksilla. Opiskelijoiden vastauksissa esiintyi kirjoitusta äänimaailman vaikutuksesta kokemuksen kokonaisvaltaisuudessa.

(28) Opin äänimaailman vaikutuksesta tunnetilaan, joita tilanne aiheutti.

Esimerkissä (28) opiskelija kirjoittaa, että on oppinut äänimaailman vaikutuksesta tunnetilaan, jota tilanne aiheutti. Sanoitus *äänimaailman vaikutus tunnetilaan* ei kerro vaikutuksen laadusta, mutta kuitenkin kirjoitus kuvailee sitä, että vaikutusta on. Äänimaailman vaikutuksen huomaamisen sanoittaminen rakentaa käsitystä äänimaailmaa huomioivasta opiskelijasta, joka tiedostaa vaikutukset tunnetiloihinsa. Puhe siitä, että jollakin on vaikutusta omaan tunnetilaan, luo toteuttamisen diskurssia. Kun tiedostaa, että jollakin on vaikutusta omaan tunnetilaan, voi sitä sen perusteella arvioiden hyödyntää tai vähentää. Omiin tunnetiloihinsa vaikuttavien tekijöiden arvioiminen luo diskurssia hyvinvoinnista.

(29) Ihmettelin kuinka vaikeaa nauhan seuraaminen ja kuuntelu rauhassa oli. Musiikki kuitenkin auttoi tässä.

Esimerkissä (39) opiskelija kirjoittaa, että musiikki *auttoi* kokemuksessa. Musiikki auttaa-lause rakentaa toteuttamisen diskurssia. Kun jostain on apua tilanteen kokemiseen, rakentaa se toteuttamisen diskurssia siinä mielessä, että pohdintaa siitä mistä voi olla apua, on näkyvissä. Musiikin auttavan voiman ilmentäminen tekstissä luo puhetta siis siitä, että jostain on ollut apua, mikä rakentaa avun saannin ja sen vastaanottamisen maailmaa. Tämän avun maailman diskurssi edustaa toteuttamisen diskurssia tämän tutkimuksen yhteydessä sekä autenttisuuden metadiskurssia.

(30) Huomaan, että musiikki ja puhe virittää minua ja auttaa keskittymään. Mielikuvaharjoitukset ovat hankalia, koska en "nääh" kuvittelemiani asioita.

Esimerkissä (30) opiskelija sanoittaa, että musiikki ja puhe *virittävät* ja *auttavat* keskittymään. Kuten aiempikin esimerkki (29), myös tämä esimerkki sanoittaa musiikin auttavaksi voimaksi. Musiikin auttamiskyvyn sanoittaminen rakentaa toteuttamisen diskurssia auttamisulottuvuuden kautta. Auttava voima ja sen hyödyntäminen ja vastaanottaminen voidaan ajatella olevan oman hyvinvointinsa huolehtimisen diskurssia. Esimerkin (30) opiskelija kirjoittaa myös, että mielikuvaharjoitukset ovat vaikeita, koska ei näe kuvitelmiaan asioita. Kuvitelmiensa visualisoimisen hankaluuden kirjoittaminen ohjaa tulkitaan opiskelijan omien heikkouksiensa paljastamisesta, mikä osoittaa haavoittuvaisuutta ja autenttisuutta vastauksessa. Autenttisuuden voidaan katsoa olevan jollain tasolla itselleen rehellisenä olemista. Itselleen rehellisenä oleminen luo toteuttamisen diskurssia sekä autenttisuuden metadiskurssia.

#### 4.5.3 Toteuttamisen vaikeudet

Opiskelijoiden vastauksissa nousi esiin puhetta toteuttamisen vaikeuksista. Kirjoitusta siitä, että Reflektiofasilitaattorin harjoitus tuntui vaikealta, esiintyi jonkun verran. Omien toimintamallien ja ikävien tuntemuksien tiedostamisen kirjoitettiin olleen ihmettelyn arvoista ja hankalaa. Toteuttamisen vaikeuden sanoittamisella rakennettiin toteuttamisen diskurssia, koska vaikeuksien tunnistamisen voidaan katsoa olevan väylä vaikeuksien voittamiseen.

(31) Opin, miten hankalalta ja epämurkavalta jo omien toimintatapojen tietoinen tunnistaminen tuntui.

Esimerkissä (31) opiskelija käyttää sanavalintoja *hankala* ja *epämukava* omien toimintatapojen tunnistamisen yhteydessä. Opiskelija kirjoittaa nämä kuvailevat sanat *tietoisen* tunnistamisen yhteyteen. Tämänlainen kerronta luo kuvaa siitä, että omien tapojen tietoinen tunnistaminen ja hankaluus yhdistettynä kontekstiin oppikokemuksesta kirjoittaessa ohjaa tulkitsemaan, että kokemuksen ilmaisemisessa on oman haavoittuvaisuuden osoittamista. Hankaluuksien ja epämurkavuuden ilmaiseminen ja niistä kirjoittaminen rakentaa autenttisuuden kautta toteuttamisen diskurssia. Kirjoitus edustaa myös autenttisuuden metadiskurssia autenttisen asenteen kautta ilmenevän sanaston kautta.

- (32) Ihmeteltävänä ja voisi sanoa myös opittavana ainakin esiintyi se, että kuinka syvällä jotkut tuntemukset ja toimintatavat ovat sisälläni. Ja ehkä kuinka epämukavaa ja rauhatonta niitä on lähteä miettimään ja selvittämään.

Esimerkissä (32) opiskelija kirjoittaa autenttisuuden metadiskurssista käsin, että koki opivansa, kuinka syvällä jotkin tuntemukset ja toimintatavat hänessä ovat sekä kuinka *rauhatonta* niitä on lähteä käsittelemään. Opiskelijan sanavalinta *rauhatonta* on vastakohta sanalle *rauhallista*. Opiskelija luo vastakohtaista kuvaa rauhallisuuden mielenmaisemasta. Rauhattomuuden tietoinen sanoittaminen tarkoittaa, että on olemassa tieto tai tietämys myös rauhallisuudesta ja sen mahdollistamasta olotilasta. Sanojen *epämukava* ja *rauhaton* rinnastaminen opiskelijan kirjoituksessa rakentaa puhetta siitä, että tuntemuksien selvittäminen yhdistetään näihin adjektiiveihin. Epäsuotuisien olosuhteiden tiedostaminen rakentaa tässä toteuttamisen diskurssia sen vuoksi, koska voidaan ajatella, että kun tiedostaa mikä on huonosti, tietää silloin myös sen, miten asia tai olosuhteet olisivat paremmin tai miten niiden kuuluisi olla.

- (33) reklektiotyökalun aiheuttama fyysinen paha olo tuli ihan uutena asiana. En ole aiemmin tiennyt kehon reaktioiden noin voimakkaasta vaikutuksesta ajatuksiin

Esimerkissä (33) opiskelija kirjoittaa, että *fyysinen paha olo tuli ihan uutena asiana*. Fyysisen pahan olon mainitsemisen voidaan katsoa rakentavan toteuttamisen diskurssia, koska opiskelija puhuu olotilastaan. Toteuttamisen diskurssissa omasta olotilastaan kirjoittamisen voidaan ajatella rakentavan omasta voinnista keskustelemisen kulttuuria, mikä kuuluu toteuttamisen diskurssiin.

Opiskelijan kirjoitus edustaa autenttisuuden metadiskurssia, koska tekstin tasolla on nähtävissä, että opiskelija on antautunut täysin uudelle ja vieraalle tunteelle ja tapahtumalle. *En ole aiemmin tiennyt* lauseena ohjaa tulkitsemaan opiskelijan asennetta siten, että hän myöntää, että ei ole tiennyt. Kirjoitus ei yritä todistella osaamista ja pätevyyttä. Tekstistä huomaa avoimuuden asenteen auki olevalle ilman oman pätevyyden todistamispyrkimyksiä.

- (34) Ihmetystä herätti se, kuinka pelottavalta tuntui lähteä tarkastelemaan omaa ajatuksenjuoksua. Harvemmin ehkä pysähdyn kyseenalaistamaan oletukseni tilanteiden kulusta ja luon suojakseni tarkoin rakennetun muurin selityksistä.

Esimerkissä (34) opiskelija kirjoittaa, että ihmetystä herätti oman ajatuksenjuoksun tarkastelun pelottavuus. Opiskelijan kirjoituksessa näkyy aidon hämmentyneisyyden kuvailu prosessin pelottavuudesta. Opiskelija kirjoittaa, että tiedostaa luovansa tarkoin rakennetun muurin selityksistään. Muuri-metafora luo tulkintaa siitä, että muurin takana on jotain, mitä pitää varjella ja suojella – opiskelijan oletukset. *Kuinka pelottavalta tuntui lähteä tarkastelemaan omaa ajatuksenjuoksua* rakentaa autenttisuudellaan toteuttamisen diskurssia sekä autenttisuuden metadiskurssia. Opiskelija kirjoittaa pelostaan, mikä ohjaa tulkitsemaan hänen ilmaisunsa luonteeltaan haavoittuvaisuuden osoitukseksi. Opiskelijan kirjoituksen asenne heijastelee avoinna olemista vaikeille tunteille, kuten pelolle.

- (35) Harjoituksen aikana oli vaikeaa keskittyä vain yhteen kokemukseen tai tilanteeseen. Uskon, että harjoitusta toistaessa oppii keskittymään vain yhteen kokemukseen.

Esimerkin (35) opiskelija kirjoittaa, että hankaluutta aiheutti vain yhteen kokemukseen keskittyminen. Tämä kirjoitus edustaa avoimuutta ja rakentaa autenttisuuden metadiskurssia asenteella, että kaikki ei ole vielä helppoa, vaan hankaluuksiakin saa olla. Opiskelija kirjoittaa, että hän *uskoo*, että harjoituksen toistaminen auttaa oppimaan keskittyä vain yhteen kokemukseen. Uskomisen on vahva sanavalinta kuvailemaan tekemistä. Opiskelija näin ikään luo diskurssia vahvasta tekemisestä, uskomisesta. Opiskelijan kirjoituksen voidaan tulkita rakentamaan positiivista areenaa myös itseensä uskomisen puolelle, minkä voidaan ajatella rakentavan toteuttamisen diskurssia tässä kontekstissa.



#### 4.6 Tuttuuden diskurssi

Aineistossa esiintyi jonkun verran opiskelijoiden puhetta siitä, että reflektioharjoitus ei ollut aivan uusi kokemus. Joissakin oppimiskokemuksissa reflektiota verrattiin terapiassa vastaan tulleisiin menetelmiin ja joissakin vastauksissa harjoitusta rinnastettiin meditatiivisiin itsensä kuuntelemisen menetelmiin. Useimmiten vastaukset alkoivat johdatteulla, että harjoitus ei ollut vieras, tai että opiskelija oli tehnyt vastaavanlaisia harjoitteita aiemminkin. Pääosin tämän diskurssin rakentama puhe oli myös pätevyyden metadiskurssin rakentamista.

Koska kysymys, johon aineistoni koostavat vastaukset vastaavat oli muotoiltu: ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen tekemisen myötä?”, kysymys ikään kuin olettaa, että jotain uutta on opittu. Tähän voi olla luonnollista lähteä vastaamaan, että on aikaisempaakin kokemusta jonkin sortin reflektiosta, eli kaikki ei ole aivan uutta.

- (36) Reflektiotyökalu oli hyvin toteutettu ja tehtävä oli miellyttävä, mutta en ehkä koe oppineeni mitään uutta. Käyn jo terapiassa ja minulla on meditatiokokemusta, joten harjoitus tuntui melko tutulta.
- (37) Opin kuitenkin myös sen, että itsereflektioni on ollut ihan mukavalla mallilla, ja olen omaehtoisesti ja psykoterapiasta oppimillani tavoilla päässyt jo syvälle motiiveihini.

Esimerkeissä (36) ja (37) opiskelijat kirjoittavat, että reflektio on heille jo tuttu, terapiassa opittu menetelmä. Esimerkissä (36) opiskelijan vastauksen sanoituksesta selviää, että hän ei koe oppineensa mitään uutta, koska käy *jo* terapiassa, jonka vuoksi harjoitus tuntui *melko tutulta*. Sanasta *jo* tulee vaikutelma, että opiskelija olisi *jo* tehnyt tämän läksyksi annetun harjoituksen, eikä ehkä sen vuoksi ehkä koe tarpeelliseksi syventyä harjoituksen pariin. Esimerkissä (36) on myös huomattavissa se, että opiskelija korostaa omaa kokeneisuuttaan reflektion äärellä, mutta kuitenkin sanoittaa, että ”en ehkä koe oppineeni mitään uutta”, mikä viittaa siihen, että opiskelija ei ole oikein varma, oppiko jotain uutta vai ei.

Esimerkissä (37) opiskelijan vastauksessa korostuu se, että hän on reflektoinut systemaattisesti, ja on sillä tavoin päässyt syvälle motiiveihinsa. Opiskelija sanoittaa, että hänen itsereflektionsa on ollut *ihan mukavalla mallilla*, mikä vastaustekstinä paljastaa hänen refleктоivan omia reflektointitottumuksiaan, koska ei kirjoita itse harjoituksen tehtävästä. Arvoitukseksi jää, onko opiskelija syventynyt reflektioharjoituksessa ohjeistetun oman häirinneen kokemuksen reflektoinnin pariin, vai onko hän sen sijaan reflektoinut harjoitusta verraten sitä omiin reflektionharjoittamismenetelmiinsä.

- (38) Itse asiassa olen tehnyt saman tyylisiä harjoituksia mielenterveystyön erikoistumisopintojeni aikana ja koen ne lisäarvoa tuottavina.

Esimerkissä (38) opiskelija taustoittaa, että hän on *itse asiassa* tehnyt tyyliltään samantlaisia harjoituksia opintojensa aikana. Sanavalinnalla *itse asiassa* opiskelija haluaa ehkä korostaa, että oikeastaan hän tietää jo mistä on kyse. Opiskelija mainitsee oman koulutuksensa erikoistumisopintonsa, jolla saattaa tavoitella diskursiivista uskottavuutta omille lauseilleen. Vastauskirjoituksesta voidaan päätellä, että opiskelija kirjoittaa kokemuksensa, että hän tietää jo aiheesta niin paljon mielenterveystyön erikoisopintojensa ansiosta, että harjoite ei tuonut niin paljon uutta. Tästä herää huomionarvoinen ajatus – onko niin, että aikaisempi perehtyneisyys ja tieto aiheesta on saattanut olla esteenä sille, että antaisi reflektioharjoitukselle täyden mahdollisuuden? Tuntuuko harjoitus luotaantyöntävältä, jos aiheesta tietää etukäteen?

- (39) Huomasin, että olen tietämättäni kenties alitajuisesti harjoittanut vastaavaa reflektioharjoitusta tässä ainakin muutamien vuosien myötä.

- (40) Olen aiemminkin työstänyt vääränlaisia käyttäytymismallejani erilaisilla työkaluilla. Tässä harjoitteessa oli joitain minulle tuttuja elementtejä, mutta pilven ajatteleminen kohteena ja sen muokkaaminen oli uutta.

Esimerkeissä (39) ja (40) opiskelija sanoittavat, että ovat aiemminkin työstäneet ajatuksiaan refleктоimalla. Esimerkissä (39) harjoittaminen on tapahtunut tiedostamatta *ainakin muutamien vuosien myötä*, eli refleктоiminen on hänen kirjoituksensa mukaan tuttua

jo vuosien ajalta. Hän sanoittaa oppineensa, että on jo reflektoinut, eli ehkäpä hän on reflektoinut omia tottumuksiaan. Esimerkki (40) osoittaa, että harjoituksen tutuista elementeistä huolimatta, opiskelija kirjoittaa oivaltaneensa Reflektiofasilitaattorista pilviajattelu-tekniikan. Esimerkin (39) ja (40) opiskelijoiden kirjoitukset tulevat esiin pätevyyden metadiskurssissa. Molemmissa esimerkeissä opiskelijat nostavat sanoilla esiin omaa pätevyyttään aihetta kohtaan. Opiskelijat ikään kuin diskursiivisesti todistelevat sitä, että aihe on tuttua. Tämä rakentaa tuttuuden diskurssia.

- (41) Sinänsä aivan uutta asiaa ei tullut, mutta reflektiotyökalu toi syvyyttä omien tuntemusten ymmärtämiseen ja hallintaan. Asiasisältö oli tietyllä tapaa samanlainen kuin joogassa tai meditaatiossa: oman mielen ja kehon yhdistäminen, uusien näkökulmien löytäminen ja vaikeiden tilanteiden käsitteleminen aiemmasta poikkeavalla tavalla.

Esimerkissä (41) opiskelija aloittaa oppimiskokemuksensa sanoittamisen lauseella ”sinänsä aivan uutta asiaa ei tullut”. Lauseen sanavalinnoista voi huomata pientä ehdottomuuden lievennystä sanojen *sinänsä* ja *aivan*. Näistä sanavalinnoista voidaan päätellä kerronnan yhteydessä, että aihe on tuttu, mutta jotakin oivalluksia kuitenkin saattoi olla diskursiivisella tasolla, oikeista oivalluksista ei voida tietää. Opiskelija vertaa harjoitetta joogaan ja meditaatioon, jolla halutaan tässä kontekstissa ehkä osoittaa sanoittamisellaan omaa perehtyneisyyttään aiheeseen. Opiskelijan oman pätevyyden todisteleminen asennoituva kirjoitus muodostaa pätevyyden metadiskurssia.

- (42) Reflektio on sinänsä tuttu käsite ja kuulunut sanavarastooni vuosikaudet. Tämän harjoituksen myötä tulin taas miettineeksi, että mitä se oikein tarkoittikaan (ajatus: olenko käyttänyt termiä väärissä asiayhteyksissä?).

Esimerkissä (42) opiskelija kertoo, että reflektio on kuulunut hänen sanavarastoonsa jo vuosikaudet, joka kirjoituksena korostaa sitä, että aihepiiri on tuttua. Opiskelija on kuitenkin käsitteen tuttuudesta huolimatta tullut kirjoittaneeksi, että onko hän sittenkään osannut käyttää käsitettä. Tästä huomiosta on pääteltävissä kirjoituksesta, että ehkäpä

reflektion käsitteessä on ollut jotain uutta tavoitettua tietoa ja opiskelija on aiheen tuttuudesta huolimatta kirjoittanut syventäneensä oppimistaan Reflektiofasilitaattorin harjoituksen parissa.

Tuttuuden diskurssin rakentajien ryhmä on mielenkiintoinen. Opiskelijat selkeästi kokevat olevansa jatkuvan oppimisen diskurssissa, koska harjoittavat reflektiota ja se on heille tuttua. Tuttuuden diskurssissa tulee kuitenkin esiin, että opiskelijat eivät ole oikeastaan oppineet mitään uutta harjoituksen aikana. Tässä on ristiriita, koska heidän juuri ajattelisi osaavan heittäytyä oppimisprosessiin ja avautua uudelle tiedolle, joka piilee reflektion takana. Hyväksi havaitun menetelmän muuttaminen on saattanut tuntua vaivalloiselta tai jopa turhalta. Ylimääräisen analysoinnin vaatima työ ei välttämättä ole houkutelut, vaan tuttuus on saattanut ajaa alitajuntaa tyytymään aiemmin opittuun, turvalliseen menetelmään.

Tuttuuden diskurssin rakentajat siis haluavat vastauksessaan osoittaa lukijalle olevansa päteviä sillä diskurssialueella, johon tulkitsevat harjoituksen liittyvän. He haluavat osoittaa, että he kykenevät arvioimaan harjoitusta pätevyytensä pohjalta, osoittaen olevansa jatkuvan oppimisen diskurssissa päteviä. Paradoksaalisesti tämä pätevyyden osoittaminen ja arvioiva ote näyttää poissulkevan mahdollisuuden saada itselleen hyötyä harjoituksesta jatkuvan oppimisen diskurssin tavoin.

#### **4.7 Yhteenveto**

Hahmotin aineistosta neljä temaattista diskurssia, jotka olivat jatkuvan oppimisen diskurssi, itsemyötätunnon diskurssi, toteuttamisen diskurssi sekä tuttuuden diskurssi. Jatkuvan oppimisen diskurssissa kirjoitettiin ymmärryksen syvenemisestä sekä siitä, että prosessiluontoisuus oli hyväksytty. Kokemuksissa esiin nousseiden voimakkaiden tunteiden pitelemättömyys sekä kokemuksessa esiintyneiden voimien tunnistamattomuus tuli esiin sanoituksissa. Yhdessä vastauksessa oppimista sanoitettiin metaforalla *päästä perille*, joka kuvaili oppimistapahtumaa ikään kuin matkantekona.

Oman subjektiivisuutensa ymmärtäminen nimittäin liitetään kokemuksiin vapautumisesta, voimaantumista, itseohjautuvuudesta, autonomisesta ajattelusta sekä vastuunottamiseen omasta elämästään (Mezirow 1996; Ahteenmäki-Pelkonen 1997; Mälkki 2011).

Jatkuvan oppimisen diskurssissa myös ajattelun rajallisuus tuotiin esiin kirjoituksissa. Pelot erityisesti kontrollin menettämisestä osoittivat diskursiivisella tasolla hyväksyntää prosessiluonteesta. Reunatuntemusten sanoittamisella rakennettiin myös jatkuvan oppimisen diskurssia. Vastustuksen omakohtainen tunnistaminen ja sen kanssa työskenteleminen ovat avaimia reflektion onnistuneeseen toteuttamiseen (Mälkki 2011; 2019; Mälkki ja muut 2021). Jatkuvan oppimisen diskurssin sanoitukset edustivat autenttisuuden metadiskurssia, koska niissä korostui avoimuus ja emergenttisyys kokemukselle.

Itsemyötätunnon diskurssissa opiskelijoiden sanoituksissa esiintyi puhetta tunteiden luonnollisuudesta ja niiden hyväksymisestä sekä itsensä armahtamisesta. Puhetta luotiin sekä autenttisuuden että pätevyyden metadiskurssista käsin riippuen siitä, korostuiko tekstissä opiskelijan aiemman osaamisen korostaminen vai avoimuus uudelle. Itsemyötätunnon diskurssia rakennettiin lempeyteen ohjaavilla sanavalinnoilla.

Toteuttamisen diskurssia rakennettiin omien toimintatapojen sanoittamisella. Diskurssia rakennettiin sanoituksilla sekä autenttisuuden että pätevyyden metadiskurssista. Myös äänimaailman vaikutuksia huomioitiin ja sanoitettiin kirjoituksissa. Näiden lisäksi kirjoituksissa esiintyi puhetta harjoituksen toteuttamisen vaikeudesta. Työkalu koettiin sanoituksissa hyvinvointia lisäävänä reflektion mahdollistajana. Reflektion hyödyntäminen arjessa ja siitä saatu mahdollinen apu olivat myös sanoituksissa esiintyviä teemoja. Omiin toimintatapoihin kohdistunut arviointi sekä kokemukset vaikeuksista kohdata vaikeita tunteita tai toteuttaa harjoitusta rakensivat myös toteuttamisen diskurssia. Omien ajatuksetjujen seuraamisen pelottavuus voi johtua siitä, että se tuntuu vieraalta. Itsensä tarkkaileminen ja itsensä subjektiivisena näkeminen edellyttää Mezirowin (1996) mu-

kaan reflektion luonteen ymmärtämistä. Mälkin (2011) mukaan reunatuntemukset voivat olla myös pelon tunnetta. Mälkki korostaakin sitä, että reflektion mahdollistamat uudet oivallukset voivat jäädä toteutumatta, koska reunatuntemusten kohtaaminen ja niiden tunteminen vaatii rohkeutta ja päättäväisyyttä tuntea ne, jolloin syyt reunatuntemuksille alkavat hahmottua paremmin. Kun tunne otetaan vastaan lempeästi, se tulee kohdatuksi ja nähdyksi, eikä välttämättä tunnu sen jälkeen enää vieraalta ja pelottavalta.

Tuttuuden diskurssia rakennettiin kirjoituksessa aiemmasta perehtyneisyydestä kertomalla. Opiskelijoiden kirjoituksissa korostui oman aikaisemman kokemusten sanoittaminen ja niiden vertaaminen reflektiotyökaluun. Jotkut kirjoitukset, jotka rakensivat tuttuuden diskurssia, nostivat esiin työkalua arvioivaa puhetta. Tekstistä välittyi asennoituminen ylästatukseen, arvioijan rooliin. Tuttuuden diskurssia rakentavat tekstit hahmottivat lähes kaikki pätevyyden metadiskurssia esiin. Kirjoituksissa korostui oman pätevyyden sanoittaminen ja sen korostaminen. Tuttuuden diskurssissa esiintyi myös kirjoituksia, joissa sanoitettiin sitä, että mitään uutta ei koettu opittavan. Tämä ohjasi mielenkiintoisten pohdintojen äärelle, joista kerron lisää Päätäntö-luvussa.

## 5 Päätäntö

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli kuvailla Reflektiofasilitaattorin käyttöön liittyviä oppimiskokemuksia ja niissä esiintyviä diskursseja. Tutkimusaineistona käytettiin Tampereen yliopiston vuoden 2020 yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan ensimmäisen vuoden opiskelijoiden vastauksia Ihminen ihmettelee -kurssilla Reflektiofasilitaattorin ohjaaman reflektioharjoituksen jälkeen esitettyyn kysymykseen ”Mitä uutta opit tai mitä uutta ihmeteltävää heräsi harjoituksen myötä?”. Analyysissa kysyttiin, miten opiskelijat sanallistavat oppimiskokemustaan sekä millaisia diskursseja heidän sanoitetuissa kokemuksissaan esiintyy.

Tutkimusmenetelmänä käytettiin diskurssianalyysia, jota terävöitettiin diskursiivisen psykologian teorian huomioilla. Analyysissa tärkeää oli merkityksen neuvottelu, siihen liittyvät jännitteet, käytänteet ja ehdot. Nämä ovat Pietikäisen ja Mäntysen (2019, s.14) mukaan diskurssitutkimuksen ydinaluetta. Diskursiivisen psykologian teoriaa hyödynnettiin aineiston analyysin teoriakehyksissä, koska aineistoni koostui ihmisen sisäisten, henkisten ja kognitiivisten oppikokemusten sanoituksista. Vastaavanlaisten kokemusten merkityksellistäminen kielenkäytössä on Potterin (1997) ja Edwardsin (1997) mukaan diskursiivisen psykologian tutkimuksen aihepiiriä.

Teoria metadiskurssista huomioitiin myös analyysissa. Ymmärrys metadiskurssista perustui analyysissa näkökulmaan kielenkäytöstä sosiaalisena toimintana ja viestinnällisenä sitoutumisena, joka valaisee tapojamme tuoda itseämme ja asenteitamme esiin tekstissä, jotta onnistuisimme viestinnällisissä aikomuksissamme (Hyland, 2005, s. 14). Metadiskurssien hahmottaminen osoittautui tärkeäksi Reflektiofasilitaattorin hyödyntämisen kannalta. Opiskelijoiden oppimiskokemusvastauksista löytyneiden diskurssien ymmärtäminen osana laajempaa diskurssia suhteessa jatkuvaan oppimiseen tuo näkyviin abstraktin tason ulottuvuuksia, esimerkiksi asenteita, joita kartoittamalla voidaan ajatella olevan yhteys siihen, mitä Reflektiofasilitaattorista saadaan irti. Ihmisen todellisesta

ajattelusta ei kuitenkaan diskurssintutkimuksen avulla päästä selville, mutta diskursiivisen tason ymmärryksen valossa voidaan tehdä havaintoja, voisiko työkalusta olla hyötyä organisaatioviitekehyksessä.

Aineistostani nousi esille kaksi hallitsevaa metadiskurssia, jotka hahmottuivat esiin tekstissä kirjoittajan sanoittamasta asennoitumisesta harjoitetta kohtaan. Kaksi metadiskurssia, joista käsin opiskelijat sanoittivat oppikokemuksiaan, olivat autenttisuuden metadiskurssi sekä pätevyyden metadiskurssi. Autenttisuuden metadiskurssi edusti tehtävään asennoitumista avoimena muutokselle ja yrityksille ymmärtää muutosta. Autenttisuudesta käsin opiskelijoiden kirjoituksessa korostui puhe siitä, että aiempaa tietoa jostain kokemuksen kautta esiinnousseesta asiasta ei ollut. Autenttisuutta edusti vastauksissa avoimuus ja vaikeiden tunteiden vastaanottaminen. Pätevyyden diskurssi tuli esiin vastauksissa, joissa opiskelijan asennoituminen edusti oman osaamisensa korostamista. Vastauksissa tuli esiin, että opiskelija sanoitti asioita, jotka *jo* kuuluivat hänen osaamisensa piiriin. Useista vastauksista oli nähtävissä, että opiskelija sanoitus keskittyi reflektoimaan omia tottumuksiaan, ei häiritsemään jäänyttä kokemusta, kuten Reflektiofasilitaattori ohjeisti.

Reflektiofasilitaattori ei digitaalisena työkaluna odota mitään tiettyjä tuloksia, vaan sen päätehtävä on tarjota tukea jatkuvalle oppimiselle. Reflektiofasilitaattori pyrkii siis tarjoamaan tukea ihmiselle käydä dialogia itsensä kanssa. Pätevyyden metadiskurssin kirjoituksista nousi esiin havaintoja, että tarjottu apu jatkuvan oppimisen dialogin käymiselle jäi joltain tasolta hyödyntämättä, koska opiskelija päätyi etsimään ja keskittymään vain niihin piirteisiin oppimisessaan, jotka *jo* osaavat. Toisen ääripään metadiskurssi, autenttisuuden metadiskurssi, sen sijaan korosti avoimuutta kokemuksellisuudelle ja jatkuvalle oppimiselle.

Tutkimuksen aineistosta löytyi neljä temaattista diskurssia, jotka olivat jatkuvan oppimisen diskurssi, itsemyötätunnon diskurssi, toteuttamisen diskurssi sekä tuttuuden diskurssi. Diskurssien eroavaisuus tuli esiin suhteessa siihen, miten sanoituksessa tuli esiin



se, miten työkalu koettiin. Jatkuvan oppimisen diskurssin vastaukset lähestyivät harjoitusta oppimisen työkaluna, kun taas toteuttamisen diskurssin vastausten sanoituksissa korostui ajatus hyvinvoinnin työkalusta. Itsemyötätunnon ja tuttuuden diskursseissa kokemukset työkalusta edustivat kirjoitettua kokemusta sekä oppimisen että hyvinvoinnin työkalusta. Tutkimukseni diskursiivisen analyysin tulosten kautta voidaan ajatella, että Reflektiofasilitaattori on työkaluna paradigmojen välissä, koska opiskelijat sanoittamissa kokemuksissa tuli esiin niin suurta vaihtelevaa diskursiivista ymmärrystä työkalun tarkoituspäristä.

Diskursiivisella tasolla pätevyyden metadiskurssista orientoituneet opiskelijat sanoittivat oppimiskokemuksissaan niitä asioita, joita jo osaavat. Tämän valossa voidaan päätellä, että työkalun tarjoama tuki uusille oivalluksille on vaarassa jäädä hyödyntämättä, eikä työkalu tule siten palvelleeksi tarkoitustaan käyttäjälle, jos siihen asennoituu pätevyyden metadiskurssista. Toki tulee ottaa huomioon, että diskurssianalyysin avulla ja pätevyyden metadiskurssin sanoitusten perusteella ei voida sanoa varmaksi, ovatko he todellisuudessa oppineet jotain. Työkalu ei tässä tapauksessa kuitenkaan näytä diskursiivisesti hyödylliseltä.

Tämä Reflektiofasilitaattorin ominaisuus ei kuitenkaan automaattisesti avaudu hyödyksi käyttäjälle, mikäli ihminen orientoituu pätevyyden metadiskurssista käsin. Kuten Mälkki ja muut (2021) kuvaavat, aineiston pohjalta ei voida tietää missä määrin opiskelijoiden kuvaukset ovat Reflektiofasilitaattorin aikaansaamia ja missä määrin on kyse siitä, että Reflektiofasilitaattori on mahdollistanut opiskelijan aiemman kokemuksellisen ymmärryksensä akateemiseen kontekstiin. Myöskään autenttisuuden metadiskurssista käsin puhuvien opiskelijoiden diskursiivisen valikoiman varmuutta ei saada selville, eli sitä auttoiko Reflektiofasilitaattori autenttisuuden diskurssin äärelle, vai oliko se olemassa jo en-tuudestaan opiskelijoiden sanavarastoissa akateemisessa kontekstissa.

Näiden kahden metadiskurssin löytymisestä herää kiinnostavia kysymyksiä jatkotutkimuksen osalta. Reflektiofasilitaattorin voidaan ajatella olevan jatkuvaa oppimista tukeva

työkalu, koska se on rakennettu tieteellisen tiedon pohjalta tukemaan jatkuvaa oppimista. Kysymys herää, onko Reflektiofasilitaattorissa jotain sellaista, joka tekee siitä luotaantyöntävän pätevyyden diskurssilla orientoituville ihmisille, jolloin työkalun hyödyt jäävät saamatta? Pätevyyden metadiskurssi tekee näkyväksi diskursiivisen todellisuuden siitä, että Reflektiofasilitaattori esiintyi kirjoituksissa jonkinlaisena vastareaktiona jatkuvalle oppimiselle. Jatkotutkimus voisi valottaa sitä, onko mahdollista kehittää muita tapoja tukea jatkuvaa oppimista ja reflektointia pätevyyden diskurssista asemoituville henkilöille opiskelukontekstissa organisaatioissa.

Psykologinen turva on Baerin ja Fresen (2003) mukaan organisaatioyhteisössä työntekijän kokemuksellinen ulottuvuus siitä, että voi huoletta olla oma itsensä ilman nöyryytetyksi tulemisen pelkoa. Psykologisella turvalla on Baerin ja Fresen mukaan suuri vaikutus tiimin oppimistapahtumissa, työyhteisön innovatiivisuudessa sekä työn laadussa. Reflektiofasilitaattorin yksi tarkoitus on tarjota psykologisen turvan tilaa, jossa käyttäjä voi olla oma itsensä omien tunteidensa äärellä ilman nöyryytetyksi tulemisen pelkoa. Kokemuksellisuuteen ja Reflektiofasilitaattorin luomaan tilaan heittäytyminen vaatii avoimuutta ja kykyä autenttiseen dialogiin itsensä kanssa, jos työkalusta toivoo saavansa sen tarjoaman hyödyn irti.

Pätevyyden metadiskurssia rakentaneet kirjoitukset kuitenkin paljastavat diskursiivisella tasolla, että oppimista ei juuri tapahtunut, koska menetelmä oli tuttu. Pätevyyden metadiskurssista käsin kirjoitukset ohjaavat siihen tulkintaan, että psykologisen turvan tunnetta ei tavoitettu, koska kokemukseen ei pystytty antautua. Turvallista tilaa kohdata uutta ei saavutettu, koska pätemisorientoituminen jollain tasolla torjui sitä. Diskursiivisella tasolla vaikuttaisi siis siltä, että psykologisen turvallisuuden muodostumisen keskeinen este on pätevyyden osoittamisen diskurssi.

Löydettyjen metadiskurssien ja diskurssien kautta voidaan hahmottaa Reflektiofasilitaattorin käyttäjäkokemusten diskursiivista kenttää. Hylandin (2005) mukaan kielenkäyttäjän

kirjoittaminen, puhuminen ja merkityksen sanoittaminen ovat aina osoituksia kiinnostuksista, asemista, näkökulmista ja arvoista. Analyysin tulosten huomioimisessa tulee muistaa, että mitään varmaa ei voida asioiden todellisesta luonteesta sanoa. Voi olla, että psykologisen turvan kokemus onnistui, mutta sitä ei kirjoituksessa tuotu esiin. Diskursiiviset huomiot kuitenkin tekstin tasolla ohjaavat tulkitsemaan, että pätevyyden metadiskurssia rakentamissa kirjoituksissa uuden oppimista ei juuri esiintynyt, toisin kuin autenttisuuden metadiskurssissa. Reflektiofasilitaattorin kautta avautuu siis tilaa teemaattisille diskursseille. Tutkimukseni valossa näyttäisi siltä, että metadiskurssi näyttäisi määräävänsä sen, saako työkalusta hyödyn irti.

Digitaalisten työkalujen kehittäminen ja tutkiminen on digitalisoituvassa maailmassa ajankohtaista. Kyky reflektoida omia tottumuksiaan ja tapojaan jatkuvan muutoksen yhteiskunnassa on tarpeellinen ja reflektiokyvyn kehittämiseen olisi siksi hyvä kehittää ratkaisuja ja menetelmiä sekä tutkimustietoa aiheesta. Autenttisuuden metadiskurssia rakentaneet tekstit sisälsivät paljon kirjoitusta oivaltamisesta ja oppimisesta. Avoimuus ja autenttisuus näyttäisivät siis diskursiivisesti hyödyllisiltä asennoitumisilta digitaalista työkalua ja sen kautta tarjottua oppimismahdollisuutta kohtaan. Kuinka pitkälle digitaalisuutta voi autenttisuuden tavoittamiseen hyödyntää?

Pätevyyden ja autenttisuuden metadiskurssien keskeisyys reflektioprosessin kontekstina nostaa myös esiin tärkeän yhteiskunnallisen kysymyksen reflektiota tukevista olosuhteista: missä määrin organisaatiot tuottavat taipumusta pätevyysdiskurssiin, joka tulosten valossa ehkäisee reflektiota, ja missä määrin keskeneräisyyden lempeää hyväksymistä, joka tulosten valossa on otollinen olosuhde reflektiolle. Vaikka reflektiossa on kyse yksilöllisestä ajattelu- ja kokemustottumuksia muovaavasta prosessista, prosessin tukeminen on vahvasti yhteisöllinen ja yhteiskunnallinen asia.

## Lähteet

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. (1997). *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä*. [Väitöskirja, Helsingin yliopisto].
- Ala-Mutka, J. (2019). *Johtajuuden rakentajat. Edelläkävijöiden kertomuksia itseohjautuvuudesta ja kokeilukulttuurista*. Premedia Helsinki Oy.
- Alvesson, M. & Willmott, H. (1996). *Making Sense of Management*. Sage.
- Baer, M. & Frese, M. (2003). *Innovation is not enough: climates for initiative and psychological safety, processinnovations, and firm performance*. *Journal of Organizational Behavior*. *Organiz. Behav.* 24, 45–68. Noudettu 11.3.2021 osoitteesta <https://doi.org/10.1002/job.179>
- Belzunegui-Eraso, A., & Erro-Garcés, A. (2020). Teleworking in the Context of the Covid-19 Crisis. *Sustainability*, 12(9), 3662. MDPI AG. Noudettu 4.3.2021 osoitteesta <http://dx.doi.org/10.3390/su12093662>
- Burr, V. (1998) Overview: Realism, Relativism, Social Construction and Discourse. Teoksessa Parker Ian (toim.) *Social Constructionism, Discourse and Realism*. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Clark, R. & Ivanič, R. (1997). *The Politics of writing*. Routledge.
- Cunliffe, A. & Eriksen, M. (2011). Relational leadership. *Human Relations*. 2011;64(11): 1425–1449. doi:10.1177/0018726711418388
- Damasio, A. (1999). *The feeling of what happens. The Body and Emotion in the Making of Consciousness*. Grosset/Putnam.
- Damasio, A. (2010). *Self Comes to Mind. Constructing the Conscious Brain*. Pantheon Books.
- Dewey, J. (1916). *Democracy and Education*. MacMillan: Teoksessa *Organizing Reflection*. Taylor & Francis Group.
- Edwards, D. (1997) *Discourse and Cognition*. London. Thousand Oaks. SAGE Publications.
- Edwards, D. (1999). *Emotion Discourse*. Culture Psychology. Sage Publications. Noudettu 1.3.2021 osoitteesta DOI: 10.1177/1354067X9953001
- Edwards, D. & Potter, J. (1992) *Discursive Psychology*. NewburyPark. SAGE Publications

- Erra, S. (2020). Lukiolaisten kirjoittajaidentiteetit ja itsen ymmärtämisen prosessi: reflektiivinen kirjoittaminen lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa. *Ainedidaktiikka*, 4(2), 25-43. DOI: 10.23988/ad.84774
- Fairclough, N. (1992). *Discourse and Social Change*. Polity Press.
- Fairclough, N. (1997). *Miten media puhuu*. Vastapaino
- Forsström, E. (2008). *Asiantuntijayhteistoiminnan johtaminen*. [Pro gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Noudettu 26.11.2020 osoitteesta <http://urn.fi/urn:nbn:fi:uta-1-17901>
- Giddens, A. (1992). *The Consequences of Modernity*. Polity Press.
- Greenberg, L. & Päiviö, S. (2003). *Working with emotions in psychotherapy*. The Guilford Press.
- Haapakoski, K. & Niemelä, A. & Yrjölä, E. (2020). *Läsnä etänä. Seitsemän oppituntia tulevaisuuden työelämästä*. Alma Talent.
- Hakkarainen, K. & Lonka, K. & Lipponen, P. (2001). *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. WSOY.
- Hildén, Tikkamäki, Pekkola, Saunila & Ukko. (2014). *Vauhtia pysähtymisestä*. Tampereen teknillinen yliopisto. Noudettu 19.10.2020 osoitteesta [https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116776/vauhtia\\_pysahtymisesta.pdf?sequence=2&isAllowed=y](https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/116776/vauhtia_pysahtymisesta.pdf?sequence=2&isAllowed=y)
- Huuhka, M. (2010). *Luovan asiantuntijaorganisaation johtaminen*. Talentum.
- Illeris, K. (2004). Transformative learning in the perspective of a comprehensive learningtheory. *Journal of Transformative Education*, 2, 79–89.
- Ivanič, R. (1998). *Writing and identity. The discorsal construction of identity in academic writing*. John Benjamins.
- Jorgensen, M. & Phillips, L. (2002). *Discourse Analysis as Theory and Method*. Sage Publications.
- Karjalainen, A. L. (2012). *Elettyä ymmärtämässä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen ja teksti reflektiona sosiaalialan ammattikorkeakouluopinnoissa*. [Väitöskirja, Itä-Suomen yliopisto]. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-493-174-8>

- Kegan, R. (2000). What “form” transforms? A constructive-developmental approach to transformative learning. In J. Mezirow & Associates (toim.), *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. (s. 35–70). JosseyBass.
- Kemmis, S. (1985). *Action research and the politics of reflection*. teoksessa D. Boud, R. Keogh & D. Walker. *Reflection: Turning Experience into Learning*. Kogan Page.
- Lindeman, E. (1947). *Methods of Democratic Adult Education*. Brookfield 1987. Learning Democracy: Eduard Lindeman on Adult Education and Social Change. Croom Helm.
- Kotimaisten kielten keskus (2020). *Autenttinen*. Noudettu 11.5.2021 osoitteesta <https://www.kielitoimistonsanakirja.fi/autenttinen>
- Luukka, M. (1992). *Akateemista metadiskurssia. Tieteellisten tekstien tekstuaalisia, interpersoonalisia ja kontekstuaalisia piirteitä*. [Korkeakoulujen kielikeskuksen julkaisu nro 46, Jyväskylän yliopisto]
- Martela, F. & Jarenko, K. (2017). *Itseohjautuvuus – miten organisoitua tulevaisuudessa?* Alma.
- Mauranen, A. & Ädel, A. (2010) Metadiscourse: Diverse and Divided Perspectives. Metadiscourse: *Special Issue of The Nordic Journal of English Studies* 9, 2, s. 1-11.
- Mezirow, J. (1978). *Perspective Transformation*. Adult Education. doi:10.1177/074171367802800202
- Mezirow, J. (2000). *Learning as Transformation: Critical Perspectives on a Theory in Progress*. The Jossey-Bass Higher and Adult Education Series. Jossey-Bass Publishers.
- Mezirow, J. (1996). *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. Jossey-Bass Inc Publisher.
- Mälkki, K. (2010). Building on Mezirow’s theory of transformative learning: Theorizing the challenges to reflection. *Journal of Transformative Education*, 8(1), 42–62. doi:10.1177/1541344611403315
- Mälkki, K. (2011). *Theorizing the nature of reflection* [Väitöskirja, Helsingin yliopisto]. Studies in Educational Sciences 238, Institute of Behavioural Sciences.
- Mälkki, K. (2019). *Coming to grips with edge-emotions. The gateway to critical reflection and transformative learning*. Teoksessa T. Fleming, A. Kokkos, & F. Finnegan

- (toim.), *European perspectives on transformative learning* (s. 59–73). Palgrave Macmillan. doi:10.1007/978-3-030-19159-7\_5
- Mälkki, K., Mäkinen, M. & Forsell, J. (painossa). *Revitalizing Reflection in Teacher Education: A Digital Tool for Reflection as a Gentle Trigger for Transformation*. In: The Palgrave Handbook of Learning for Transformation. Nicolaides, A., Eschenbacher, S., Buergelt, P., Gilpin-Jackson, Y., Welch, M. & Misawa, M. (toim.). Palgrave Macmillan.
- Mälkki, K. & Green L. (2014). *Navigational Aids: The Phenomenology of Transformative Learning*. *Journal of Transformative Education*. 2014;12(1):5-24. doi:10.1177/1541344614541171
- Mälkki, K. (2020). *Fasilitaattorin käyttökerrat. Henkilökohtainen tiedonanto saatu 29. lokakuuta 2020*
- Mälkki, K. & Mansikka-aho, A. (2020). *Kasvatustieteen Taskutuutori – raketti ajattelun avaruuteen!* Tampereen yliopisto: kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunta.
- Nissi, R. & Hirsto, H. (painossa). *Policing language in the world of new work: The commodification of workplace communication in organizational consulting*. *Applied Linguistics Review*.
- Ollila, S. (2006). *Osaamisen strategisen johtamisen hallinta sosiaali- ja terveysalan julkisissa ja yksityisissä palveluorganisaatioissa: johtamisosaamisen ulottuvuudet työnhajauksellisena näkökulmana*. Noudettu 26. marraskuuta 2020 osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:952-476-129-7>
- Pietiläinen, V. & Syväjärvi, A. & Salmi, I. (2016). *Muuttuvien vuorovaikutustilanteiden haaste – Integroiva näkökulmadiskursiiviseen johtamiseen*. Teoksessa *Inhimillinen ja tehokassosiaali- ja terveysjohtaminen*. Noudettu 11.12.2020 osoitteesta <https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/31909/622450.pdf?sequence=1#page=31>
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2009). *Kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino
- Pietikäinen, S. & Mäntynen, A. (2019). *Uusi kurssi kohti diskurssia*. Vastapaino.
- Potter, J. & Wetherell, M. (1987). *Discourse and social psychology. Beyond attitudes and behaviour*. Sage publications.

- Potter, J. (1997) *Discourse Analysis as a Way of Analysing Naturally Occurring Talk*. Teoksessa Silverman, D. *Qualitative Research, Theory, Method and Practice*. Thousand Oaks. SAGE Publications
- Raelin, J. (2001). *Public reflection as the basis of learning*. *Management Learning*. Vol. 32. Teoksessa *Organizing Reflection*. Taylor & Francis Group.
- Raudankoski, S. (2001). *Mieli ei löydy aivoista. Systemisen ja diskursiivisen psykologian teorioiden tarkastelua*. [Pro Gradu -tutkielma, Tampereen yliopisto]. Noudettu 28.1.2021 osoitteesta <https://trepo.tuni.fi/bitstream/handle/10024/88765/RaudankoskiSanna.pdf?sequence=1>
- Reynolds, M. (1997). *Towards a critical management pedagogy*. Teoksesta Burgoyne J. & Reynolds, M. *Management learning: Integrating Perspectives in Theory and Practice*. Sage.
- Reynolds, M. ja muut. (2004). *Organizing Reflection*. Taylor & Francis Group.
- Reynolds, M. (1998). *Reflection and Critical Reflection in Management Learning*. *Management Learning*, 29(2), 183–200. <https://doi.org/10.1177/1350507698292004>
- Ricœur, P. (1992). *Oneself as another*. [Soi-même comme un autre] Engl.K. Blamey. The University of Chicago Press.
- Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. (2006). *Analyysi. KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoaarkisto. Noudettu 29.10.2020 osoitteesta [https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7\\_3\\_6\\_3.html](https://www.fsd.tuni.fi/menetelmaopetus/kvali/L7_3_6_3.html)
- Schön, D. (1983). *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. Maurice Temple Smith.
- Seppänen, J. & Väliverronen, E. (2013). *Mediayhteiskunta*. Vastapaino.
- Stewart, R. (1983). *Managerial behaviour: How research has changed the traditional picture*. *Perspectives on Management: A Multidisciplinary Analysis*. s. 82–98. Oxford University Press.
- Swan, E. & Bailey, A. (2004). *Thinking with Feeling: The Emotions of Reflection*. Teoksessa *Organizing Reflection*. Taylor & Francis Group.



- Tampereen yliopisto. (2020). *Optimo. Jatkuvan oppimisen pilottihanke*. Haettu 28. lokakuuta 2020 osoitteesta <https://projects.tuni.fi/optimo/esittely/>
- Tieteen termipankki (2016). *The Helsinki Term Bank for the Arts and Sciences*. Noudettu 18.2.2021 osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Filosofia:reflektio>
- Tieteen termipankki (2021): *The Helsinki Bank for the Arts and Sciences. Kielitiede: metadiskurssi*. Noudettu 13.4.2021 osoitteesta <https://tieteentermipankki.fi/wiki/Kielitiede:metadiskurssi>
- Vince, R. (2002). *Organizing reflection*. Management learning vol. 33, s. 63-78.
- Wetherell, M. & Potter, J. (1992). *Mapping the language of racism. Discourse and the legitimation of exploitation*. Harvester Wheatsheaf.
- Wetherell, M. ja muut. (2001). *Discourse Theory and Practice*. Sage Publications.
- Welsh, M. & Dehler, G. (2004). *P(1)aying Attention: Communities of Practice and Organized Reflection*. Teoksessa *Organizing Reflection*. Taylor & Francis Group.
- Willmott, H. (1994). *Management education: Provocations to a debate*. Management Learning, vol 25, s. 105–136.
- Wittgenstein, L. (1953). *Filosofisia tutkimuksia*. WSOY.
- Yliruka, L. (2015). *Itsearviointi reflektiivisenä rakenteena. Kuvastin-menetelmän toimivuus, käyttöönotto ja kehittäminen*. Unigrafia.