

URVALSPROVETS MATERIAL

URVALSPROV E 2025

Materialet omfattar tre artiklar utan källförteckningar.

Originalartiklarna har förkortats för provmaterialet.

Artiklarna är:

1. Tuominen, H., Kuusi, A., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Niemivirta, M. (2021). Strävan efter fulländning och oro för egna prestationer? Gymnasiestuderandes perfektionism och välbefinnande i studierna. *Kasvatus*, 52(2), 209–222.
2. Hanhimäki, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. (2021). Individuella och sociala betoningar av aktörskap och identitet i högskoleutbildades karriärbäror. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 319–332.
3. Kauppi, V.-M., & Pettersson, H. (2023). John Deweys reflektiva tänkande och det rådande pedagogiska idealet för kritiskt tänkande. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 28–49.

Strävan efter fulländning och oro för egna prestationer? Gymnasiestuderandes perfektionism och välbefinnande i studierna

Inledning

Det finns tecken på att perfektionism har blivit vanligare bland unga (Curran & Hill 2019). Å andra sidan har man konstaterat att finländska ungdomars upplevda utmattning och otillräcklighet som studerande har ökat under de senaste åren, särskilt i gymnasier (THL 2019). Eftersom gymnasietiden för en del ungdomar är en tid som präglas av dels höga förväntningar och hög stressnivå, dels att studierna upplevs som belastande (se Otus 2019), är det viktigt att utreda perfektionismens roll i gymnasiestuderandes välbefinnande.

Perfektionism kännetecknas å ena sidan av högt ställda krav och strävan efter fulländning, och å andra sidan av både oro och missnöje över de egna prestationerna (Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). De här dimensionerna av perfektionism – strävan och oro – accentueras på olika sätt hos olika individer, och de olika betoningarna, det vill säga perfektionismprofilerna, har konstaterats vara på olika sätt kopplade till bland annat välbefinnande (t.ex. Lee & Anderman 2020; Wang, Slaney & Rice 2007).

Perfektionism bland elever och studerande har hittills inte i hög grad varit föremål för forskning i Finland, i synnerhet inte i relation till välbefinnande i studierna. Eftersom perfektionism är kopplad till en benägenhet att ställa särskilt höga mål, kan man anta att de här förväntningarna också gäller studierna och att de är kopplade till intresse för och engagemang i studierna (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Băban 2017; Kljajic, Gaudreau & Franche 2017; Zhang, Gan & Cham 2007). Eftersom perfektionism å andra sidan också kännetecknas av oro och missnöje över de egna prestationerna, kan sådan hård självkritik och rädsla för att göra fel avspeglas som upplevd belastning, studietrötthet och känsla av otillräcklighet (se Hill & Curran 2016; Zhang m.fl. 2007). Syftet med denna studie var därför att analysera hurdana perfektionismprofiler som kan identifieras bland gymnasiestuderande, samt att analysera sambanden mellan de här profilerna och gymnasiestuderandes studieintresse och studierelaterade utmattning.

Perfektionism: dimensioner och profiler

Perfektionism är ett mångfacetterat personlighetsdrag som kännetecknas av *perfektionistiska strävanden* (perfectionistic strivings), det vill säga exceptionellt höga förväntningar och strävan efter fulländning, och *perfektionistisk oro* (perfectionistic concerns), det vill säga överdriven självkritik mot egna prestationer, upplevd skillnad mellan egna standarder och prestationer samt oro för att göra misstag (Damian m.fl. 2017; Frost m.fl. 1990; Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Perfektionism sågs tidigare huvudsakligen som ett negativt drag, kopplat till neurotiskhet och psykopatologi (Horney 1950; se Stoeber & Otto 2006).

Numera är det vanligare att tolka perfektionism som ett mångfacetterat personlighetsdrag med både positiva (strävanden) och negativa (oro) aspekter (t.ex. Hewitt & Flett 1991). Därmed är också perfektionismens olika uttrycksformer och konsekvenser varierande (Hanchon 2010; Stoeber & Otto 2006).

Perfektionism har studerats främst ur två olika perspektiv: antingen genom att analysera sambanden mellan perfektionismens två dimensioner och olika faktorer (dimensional approach) eller genom att analysera skillnaderna mellan grupper med olika betoning av dimensionerna (group-based approach) (se Stoeber & Otto 2006). Studierna i den förstnämnda kategorin har visat att det finns ett samband mellan perfektionistiska strävanden och exempelvis självkänsla, möda, studiemotivation och goda prestationer, medan perfektionistisk oro korrelerar med främst negativa faktorer som rädsla för att misslyckas, depression och svag självkänsla (Accordino, Accordino & Slaney 2000; Stoeber & Rambow 2007).

Eftersom perfektionismens dimensioner inte utesluter varandra har man tillämpat en personinriktad approach för att kunna analysera olika kombinationer av de två dimensionerna och hur de tar sig i uttryck hos olika individer. Kombinationer av perfektionismens dimensioner har studerats både genom regressionsanalys med interaktionseffekter (t.ex. Gaudreau & Thompson 2010) och med hjälp av klusteranalys (t.ex. Sironic & Reeve 2012). Den senare metoden fokuserar snarare på betoningarna av olika dimensioner än på sambanden mellan variablerna, där det centrala är att identifiera grupper med olika perfektionsprofiler och analysera skillnaderna mellan dem (t.ex. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; se även Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen 2019, 567–569). Trots att till exempel perfektionistiska strävanden ofta har associerats med positiva följder kan deras betydelse förändras beroende på hur stor oro som förekommer samtidigt.

I metoden som baserar sig på klusteranalys studerar man med andra ord perfektionistiska strävanden och oro samtidigt genom att skapa grupper av deltagarna i studien, beroende på vilka dimensioner som är mer framträdande hos dem. Inom ramen för modellen med tre perfektionistiska typer (Rice & Ashby 2007; Rice, Ashby & Gilman 2011) skiljer man mellan adaptiva eller sunda perfektionister (höga strävanden, lite oro), maladaptiva eller osunda perfektionister (höga strävanden, stor oro) och icke-perfektionister (låga strävanden, men samtidigt liten oro) (Grzegorek, Slaney, Franze & Rice 2004; Hanchon 2010; Lo & Abbott 2013; Rice & Ashby 2007; Rice m.fl. 2011; Rice & Slaney 2002). I enlighet med både 2 x 2-modellen som tillämpar regressionsanalys med interaktionseffekter (Gaudreau & Thompson 2010) och studier som tillämpar klusteranalys (Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2019; Wang m.fl. 2007) kan man förvänta sig att det också finns en grupp av oroliga, som kännetecknas av låga strävanden och stor oro. Därför har det hävdats att *a priori*-modellen med tre profiler inte täcker de olika kombinationerna av perfektionistiska dimensioner tillräckligt väl, och att skillnaderna mellan individer kan eventuellt förklaras bättre genom en mer mångdimensionell empirisk klusterindelning (Hill & Madigan 2017).

Välbefinnande i studierna: studieintresse och studieutmattning

Välbefinnande i skolan eller studierna har i tidigare litteratur definierats på varierande sätt, men ofta har det föreslagits att välbefinnande i studierna bör ses som ett mångdimensionellt fenomen som har både en positiv och en negativ dimension samt en emotionell och en kognitiv sida (se Hascher 2008). Det är med andra ord fråga om mer än att bara trivas i skolan. Ett sätt är att definiera välbefinnande i studierna med hjälp av två centrala begrepp – studieintresse och studieutmattning – av vilka den ena uttrycker välbefinnande och den andra indikerar brist på välbefinnande (se t.ex. Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro 2020; Zhang m.fl. 2007). *Studieintresse* avser en positiv inställning till studierna och i det förenas en upplevelse av entusiasm, beslutsamhet och hängivenhet i anslutning till studierna (Salmela-Aro & Upadaya 2012). *Studietrötthet* utvecklas däremot som ett resultat av konstant stress på grund av studierna och innefattar följande tre faktorer: emotionell trötthet, en cynisk inställning till studierna och en

känsla av otillräcklighet som studerande (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Studieintresse korrelerar negativt med studieutmattning (Tuominen m.fl. 2020). Studieintresse har ett samband med god studieframgång, medan studietrötthet har ett samband med sämre skolprestationer (Lee & Anderman 2020; Tuominen m.fl. 2020). Å andra sidan har man genom tillämpning av en personinriktad approach kunnat visa att det exempelvis i gymnasiet finns studerande som är samtidigt både intresserade av studierna och studietrötta, samt presterar bra (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014).

I Finland rapporterar gymnasiestuderande något lägre studieintresse än studerande vid yrkesläroanstalter (THL 2019). I fråga om studieutmattning är skillnaden mer påtaglig; gymnasiestuderande är klart oftare utmattade av studierna än studerande vid yrkesläroanstalter. Därtill har studieutmattning, och särskilt känslan av otillräcklighet som är ett utmattningssymptom, ökat bland gymnasiestuderande under de senaste åren (THL 2019). Det har konstaterats att gymnasiestudier ökar risken för utveckling av studieutmattning, medan yrkesstudier verkar skydda mot utmattning, särskilt när det gäller flickor (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012).

Perfektionism och välbefinnande i studierna

Enligt forskning finns det ett samband mellan perfektionistisk strävan och bland annat studieintresse och studiemotivation samt positiva känslor för studierna och goda studieprestationer (Damian m.fl. 2017; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007; Zhang m.fl. 2007). Perfektionistisk oro är däremot förknippad med negativa känslor för studierna, trötthet, cynism, rädsla för att göra fel och provångest (Eum & Rice 2011; Lee & Anderman 2020; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007).

Av perfektionismprofilerna har adaptiv perfektionism¹, såsom benämningen antyder, ansetts vara den mest positiva, eftersom den har ett samband med bland annat målsättningar för lärande (Hanchon 2010), studieintresse (Shih 2012), låg ångest och goda betyg (Rice & Slaney 2002), belåtenhet över de egna betygen (Grzegorek m.fl. 2004), positiva känslor (Lee & Anderman 2020) och låg cynism (Shih 2012). Maladaptiv perfektionism är däremot kopplad till vissa positiva drag, som effektiv självreglering (Sironic & Reeve 2012), strävan efter goda betyg (Ståhlberg m.fl. 2019) och god studieframgång (Lee & Anderman 2020), men även mer negativa drag som dåligt självförtroende (Rice & Ashby 2007), negativa känslor relaterade till studierna (Rice & Slaney 2002), missnöje med betygen (Grzegorek m.fl. 2004), cynism (Lee & Andermann 2020) och stress, särskilt i situationer där man förväntas prestera väl (Lo & Abbott 2013).

Trots att icke-perfektionister har mindre oro än i genomsnitt, har en tendens till undvikande beteende konstaterats hos dem (Ståhlberg m.fl. 2019), samt även ångest och svag motivation (Wang m.fl. 2007), ökad stress (Lo & Abbott 2013) och sämre framgång i studierna än hos genomsnittet (Grzegorek m.fl. 2004). Mest cynism (Lee & Anderman 2020), undvikande beteende (Ståhlberg m.fl. 2019), ångest (Wang m.fl. 2007), missnöje (Rice m.fl. 2011) och stress (Sironic & Reeve 2012), och å andra sidan minst studieintresse (Shih 2012), finns ändå hos den oroliga gruppen. Därför kan den profilen anses vara den mest skadliga av de ovannämnda (Sironic & Reeve 2012; se även Gaudreau & Thompson 2010). Identifiering av den profilen visar också på begränsningarna i modellen med tre perfektionistiska typer och därmed även på mervärdet av en mer mångdimensionell analys (Gaudreau & Thompson 2010; Hill & Madigan 2017).

Studiens målsättningar och antaganden

Gymnasiestuderandes upplevda belastning, välbefinnande och i synnerhet studieutmattning har väckt mycket diskussion och även oro i Finland på senare tid. Denna studie utgår från tanken att perfektionistiska tendenser kan vara en förklaring till den studietrötthet som gymnasiestuderande känner och till skillnaderna i välbefinnande bland studerande.

Det centrala antagandet i vår studie är att perfektionistiska strävanden och perfektionistisk oro accentueras på olika sätt hos de studerande, och att man utifrån detta kan identifiera olika grupper av studerande. Vår första målsättning var att med hjälp av personfokuserade metoder granska hurdana perfektionistiska profiler vi kan identifiera hos gymnasiestuderande. Utifrån tidigare forskning i studiekontext (t.ex. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg m.fl. 2019; Wang m.fl. 2007) och den så kallade 2 × 2-modellen (Gaudreau & Thompson 2010) förväntade vi oss åtminstone fyra profiler, nämligen profiler som uttrycker bägge dimensionerna, ingendera dimensionen eller endera dimensionen. Det finns relativt lite forskning om könsskillnader när det gäller könens placering i perfektionistiska profilgrupper och resultaten är inte entydiga. En del studier har inte fått fram några skillnader (Grzegorek m.fl. 2004; Rice & Slaney 2002), medan andra studier har visat på en eventuell överrepresentation av kvinnor i gruppen med hög strävan och stor oro (Rice, Ray, Davis, DeBlaere & Ashby 2015). På grund av brist på belägg gör vi inga särskilda antaganden vad gäller könsskillnader.

Vår andra målsättning var att klarlägga hur väl olika perfektionismprofiler predicerar gymnasiestuderandes välbefinnande i studierna. Välbefinnande i studierna operationaliserades som studieintresse (Salmela-Aro & Upadaya 2012) och studieutmattning (Salmela-Aro m.fl. 2009). Studieintresse och -utmattning beskriver både närvaro och avsaknad av välbefinnande, vilket gör dem särskilt lämpade för utformningen av denna studie. Utifrån tidigare forskning antar vi att det finns ett samband mellan ambitionsnivå och studieintresse (Damian m.fl. 2017; Kljajic m.fl. 2017; Zhang m.fl. 2007) samt, i kombination med oro, även ett samband mellan ambitionsnivå och åtminstone trötthet som ett symptom på utmattning (Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Låg ambitionsnivå i kombination med lite oro predicerar sannolikt lågt studieintresse och eventuellt även cynism, men inte trötthet (Lee & Anderman 2020). Mycket oro i kombination med låg ambitionsnivå har däremot sannolikt ett samband med både lågt studieintresse och relativt hög grad av utmattning (Lee & Anderman 2020; Hill & Curran 2016; Shih 2012). Detta under förutsättning att de nämnda profilerna går att identifiera i datamaterialet.

Genomförande av studien

Deltagarna i studien

Underlaget för studien var enkätdata som insamlades i ett gymnasium i södra Finland under åren 2013–2014. I studien deltog totalt 434 gymnasiestuderande, av vilka 53 % gick första året på gymnasiet, 25 % gick andra året, 19 % tredje året och cirka 2 % fjärde eller femte året. Av deltagarna i studien var 41 % flickor ($n = 179$) och 59 % pojkar ($n = 255$), med andra ord var andelen flickor proportionellt sett något mindre och andelen pojkar något större än i gymnasierna i genomsnitt. Genomsnittsåldern var 16,7 år ($sd = 0,94$). Studerandena besvarade den digitala enkäten under lektionstid, och endast studerande som var frånvarande fyllde i den på sin fritid.

Mätinstrument och inledande analyser

Perfektionism mättes med påståenden för att klarlägga studerandens uppfattningar om sig själva och om sina målsättningar och prestationer baserat på mätinstrumentet The Short Almost Perfect Scale (SAPS; Rice, Richardson & Tueller 2014). Ett motsvarande mätinstrument har även använts tidigare för bedömning av perfektionism bland ungdomar i gymnasieåldern (Sironic & Reeve 2015; Ståhlberg m.fl. 2019). *Perfektionistisk strävan* kartlades genom fyra påståenden som beskrev höga målsättningar och strävan efter fulländning (t.ex. "Jag ställer ofta höga krav och standarder för det jag gör"); *perfektionistisk oro* utreddes med fem påståenden som beskrev kritisk bedömning av egna prestationer och upplevd skillnad mellan egna målsättningar och prestationer (t.ex. "Jag oroar mig ofta för att jag inte kan uppfylla mina förväntningar"). Svarspersonerna tog ställning till påståendena på en sjugradig Likertskala (1 = helt

av annan åsikt, 7 = helt av samma åsikt). I enlighet med den teoretiska referensram som vi tillämpat anger mätinstrumentet individens förväntningar på sig själv (self-oriented perfectionism), inte de förväntningar som individen uppfattar från omvärlden (socially prescribed perfectionism).

Den strukturella validiteten gällande perfektionismens dimensioner testades med konfirmatorisk faktoranalys i programmet Mplus (Muthén & Muthén 2012–2017), med vilken modellens lämplighet för datamaterialet kan bedömas med hjälp av olika statistiska mått. Modifikationsindexen i den preliminära modellen visade att en av de frågor som mäter perfektionistisk oro ("Jag känner ofta att inte ens det bästa jag förmår räcker till för mig, att det alltid går att prestera bättre") korsladdade på faktorn för perfektionistisk strävan. Efter att denna korsladdade fråga tagits bort lämpade sig den tvådimensionella modellen väl för datamaterialet. Slutligen fanns det alltså fyra frågor som mätte såväl perfektionistisk strävan som perfektionistiska bekymmer.

Studieintresse mättes med Salmela-Aros och Upadyayas (2012) mätinstrument Schoolwork Engagement Inventory (9 frågor, t.ex. "Jag känner intresse för studierna"). Studiedeltagarna tog ställning till påståendena på en sjugradig Likertskala (0 = aldrig, 6 = varje dag). *Studietrötthet* mättes med School Burnout Inventory (Salmela-Aro m.fl. 2009), som omfattar följande tre dimensioner: *emotionell trötthet* (4 frågor, t.ex. "Det känns om att jag drunknar i skolarbetet/studierna"), *cynism* (3 frågor, t.ex. "Det känns som att jag håller på att tappa intresset för att studera") och *känsla av otillräcklighet som studerande* (3 frågor, t.ex. "Jag känner mig ofta otillräcklig i samband med studierna"). Påståendena betygsattes på en sexgradig Likertskala (1 = helt av annan åsikt, 6 = helt av samma åsikt). En konfirmatorisk faktoranalys gjordes även för de frågor som mätte välbefinnande.

I enlighet med de konfirmatoriska faktoranalyserna skapades sedan summavariabler. Beskrivande statistik, reliabilitetskoefficienter och korrelationer för samtliga variabler presenteras i tabell 1. Perfektionistisk strävan och perfektionistisk oro korrelerar positivt, även om korrelationen är relativt svag. Perfektionistisk strävan korrelerar positivt med studieintresse och emotionell trötthet, och negativt med cynism och otillräcklighet. Perfektionistisk oro hade inget samband med studieintresse, men en positiv korrelation med samtliga frågor som gäller utmattning.

Tabell 1. Variablernas korrelationer, medelvärden (m), standardavvikelser (sd) och Cronbachs alfa (α)

Varier	1.	2.	3.	4.	5.	6.
1. Perfektionistisk strävan	–					
2. Perfektionistisk oro	0.25**	–				
3. Studieintresse	0.50**	–0.00	–			
4. Utmattning: emotionell trötthet	0.23**	0.49**	0.02	–		
5. Utmattning: cynism	–0.26**	0.31**	–0.43**	0.44**	–	
6. Utmattning: känsla av otillräcklighet	–0.12**	0.52**	–0.27**	0.58**	0.69**	–
m	4.29	3.69	3.23	3.17	2.79	3.12
sd	1.29	1.40	1.34	1.08	1.22	1.05
α	0.84	0.85	0.92	0.78	0.83	0.71

** $p < .01$.

Analys av data

För identifiering av perfektionismprofiler användes latent profilanalys (LPA) i programvaran Mplus (Muthén & Muthén 2012–2017). LPA är en modellbaserad klusteranalys som används för att hitta en lösning som förklarar datamaterialet så väl som möjligt (Vermunt & Magidson 2002). Den används med andra ord för att analysera studiepopulationens heterogenitet så att man tar fram ett så litet antal grupper som möjligt

av personer med en sinsemellan likartad, men i jämförelse med de övriga grupperna olikartad, svarsprofil gällande de variabler som analyseras (i detta fall de frågor som mäter perfektionism). En väsentlig fördel med latent profilanalys, jämfört med traditionell klusteranalys, är att den möjliggör användning av olika statistiska index för bestämning av det lämpligaste antalet latent profiler utifrån de data som analyseras. Utöver statistiska index togs vid bestämning av antalet latent profiler även hänsyn till att lösningen ska vara enkel (parsimony), tolkningsbar samt innehållsmässigt och teoretiskt meningsfull. Kön lades till i modellen som ett kovariat genom kommandot R3STEP (se Asparouhov & Muthén 2014), för att granska hur väl kön predicerar profiltillhörighet.

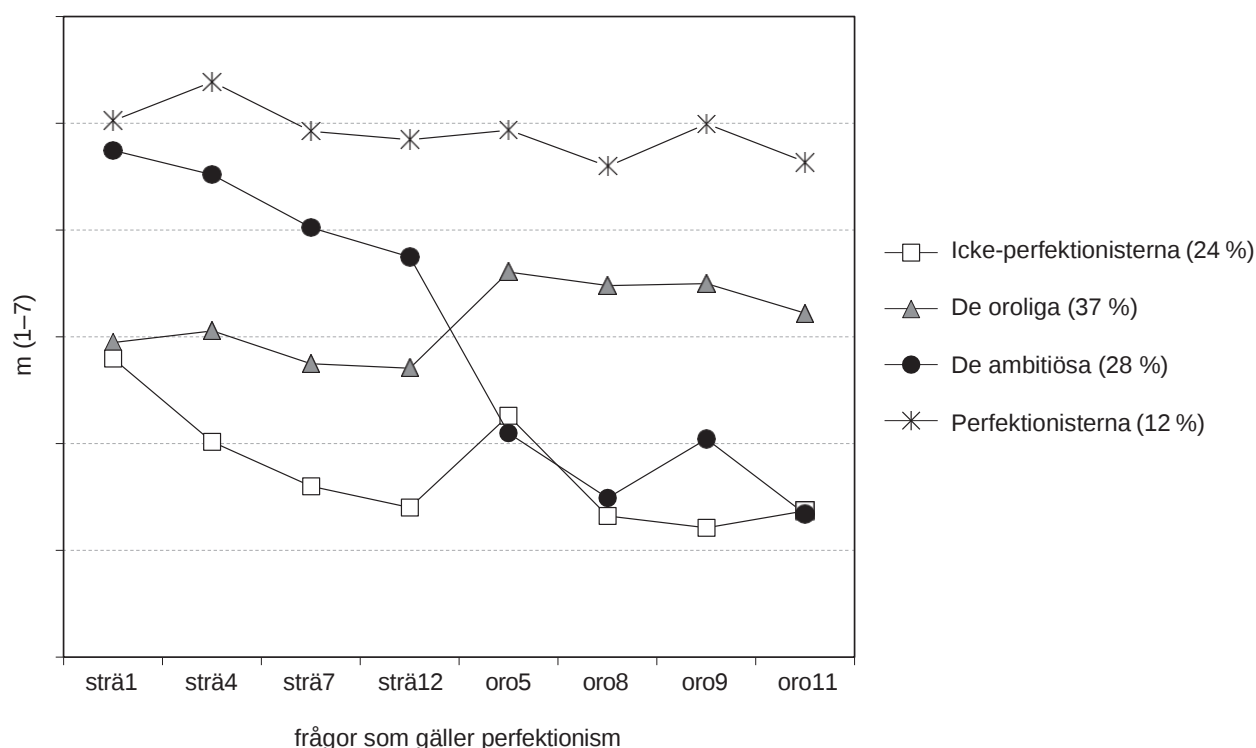
Efter fastställande av det slutliga antalet profiler granskades i enlighet med studiens andra huvudmålsättning hur väl olika perfektionismprofiler predicerar studieintresse och studietrötthet. Detta gjordes med hjälp av BCH-metoden (Bolck-Croon-Hagenaars-metod; Bolck m.fl. 2004) i mixture-modellen i Mplus, som tar fram varje profils medelvärden för de kriterievariabler som undersöks och jämför dem med Walds test (se Asparouhov & Muthén 2020).

Resultat

Perfektionismprofiler

Studiens första målsättning var att klarlägga hurdana perfektionismprofiler som kan identifieras hos gymnasiestuderande. De latent profilanalyserna gav statistiska index som visade att värdena för AIC, BIC och SABIC sjönk ju fler profiler modellen omfattade, men att nedgången minskade och planade sedan ut efter fyra profiler. Dessutom visade den statistiska signifikansen av lösningen med fyra profiler i VLMR- och LMR-testerna att modellen förklarade datamaterialet bättre än treprofilslösningen. Däremot var motsvarande jämförelser inte signifikanta för lösningar med fem och sex profiler. Eftersom även entropin var högst i lösningen med fyra profiler (.849) och grupperna var såväl rimligt stora som lätta att tolka och meningsfulla, blev valet fyra latent profiler.

Perfektionismprofilerna (latent medelvärden per fråga för varje profil) åskådliggörs i figur 1, och skillnaderna mellan gruppernas perfektionismvariabler presenteras i tabell 2. I profilen för den största gruppen, *de oroliga* ($N = 158$, 37 %), accentuerades perfektionistisk oro som högre än genomsnittet, medan perfektionistisk strävan var lägre än genomsnittet. I profilen för följande grupp accentuerades omvänt relativt hög perfektionistisk strävan och låg oro. Genom att den här gruppen karaktäriserades särskilt av höga målsättningar fick den benämningen *de ambitiösa* ($N = 120$, 28 %). Profilen för den tredje gruppen, *icke-perfektionisterna* ($N = 103$, 24 %), kännetecknades av relativt låg perfektionistisk strävan och oro, medan den fjärde gruppen ($N = 51$, 12 %) hade i jämförelse med de övriga grupperna relativt hög perfektionistisk strävan och oro. Den sistnämnda gruppen benämndes *perfektionisterna*, eftersom perfektionism per definition är en kombination av höga målsättningar och hög oro. Utifrån multinomial logistisk regression (se tabell 3) hörde flickor mer sannolikt än pojkar till *perfektionisterna* än till *icke-perfektionisterna* ($B = 0.748$, $p = .049$, OR = 2.113) eller *de oroliga* ($B = 0.754$, $p = .039$, OR = 2.126).



Figur 1. Perfektionismprofiler bland gymnasie-studerande

Perfektionistisk strävan mäts genom påståendena strä1 = "Jag har ställt tydliga och höga mål (t.ex. för studierna)", strä4 = "Jag har höga förväntningar på mig själv", strä7 = "Jag ställer ofta höga krav och standarder för det jag gör", strä12 = "Jag har ett starkt behov av att prestera utmärkt". Perfektionistisk oro mäts genom påståendena oro5 = "Mina prestationer når endast sällan upp till mina höga målsättningar", oro8 = "Jag är nästan aldrig nöjd med mina prestationer", oro9 = "Jag oroar mig ofta för att jag inte kan uppfylla mina förväntningar", oro11 = "Jag känner nästan aldrig att det jag åstadkommer är tillräckligt bra".

Tabell 2. Skillnader mellan perfektionismprofilernas variabler som gäller perfektionism och välbefinnande (BCH-metoden)

	De oroliga		De ambitiösa		Icke-perfektionisterna		Perfektionisterna		χ^2	p
	m	SE	m	SE	m	SE	m	SE		
Perfektionism:										
Perfektionistisk strävan	3.81	0.06	5.42	0.07	2.80	0.09	6.19	0.11	929.891	< .001
Perfektionistisk oro	4.60	0.07	2.62a	0.08	2.39a	0.09	5.94	0.14	798.966	< .001
Välbefinnande i studierna:										
Studieintresse	2.77a	0.10	4.06b	0.11	2.65a	0.15	3.88b	0.20	100.497	< .001
Emotionell trötthet	3.60a	0.08	2.88	0.10	2.43	0.09	3.96a	0.19	112.955	< .001
Cynism	3.44	0.09	1.98	0.10	2.72a	0.14	2.82a	0.20	117.736	< .001
Känsla av otillräcklighet	3.78a	0.07	2.34	0.08	2.77	0.10	3.60a	0.17	173.608	< .001

m = medelvärde, SE = medelfel. Medelvärden som står på samma rad och är märkta med samma bokstav skiljer sig inte signifikant från varandra på signifikansnivå $p < .05$ (Walds test).

Tabell 3. Kön som predicerande faktor för profiltillhörighet

	B	SE	p	OR
De oroliga vs icke-perfektionisterna	-0.006	0.305	0.984	0.994
De ambitiösa vs icke-perfektionisterna	0.205	0.311	0.509	1.228
Perfektionisterna vs icke-perfektionisterna	0.748	0.380	0.049	2.113
De ambitiösa vs de oroliga	0.211	0.281	0.452	1.235
Perfektionisterna vs de oroliga	0.754	0.363	0.038	2.126
Perfektionisterna vs de ambitiösa	0.543	0.372	0.144	1.721

Effekterna av multinomial logistisk regressionsanalys av en latent kategorivariabel bygger på metoden R3STEP i Mplus; referenskategori är pojkar. SE = medelfel, OR = odds ratio.

Skillnader mellan profilerna med avseende på välbefinnande i studierna

Vi analyserade även hur väl olika perfektionismprofiler predicerar gymnasiestuderandes studieintresse och studieutmattning. Med hjälp av Walds test noterades statistiskt signifikanta skillnader mellan grupperna gällande samtliga variabler (se tabell 3). Enligt resultaten hade *de ambitiösa* och *perfektionisterna* mera studieintresse jämfört med *de oroliga* och *icke-perfektionisterna*. *Perfektionisterna* och *de oroliga* rapporterade mer emotionell trötthet än *de ambitiösa* och *icke-perfektionisterna*, av vilka den senare gruppen rapporterade allra minst trötthet. *De oroliga* hade en mer cynisk inställning till studierna än de andra grupperna, medan *de ambitiösa* var minst cyniska. *Icke-perfektionisterna* och *perfektionisterna* förhöll sig lika cyniskt till studierna. *De oroliga* och *perfektionisterna* upplevde oftare känslor av otillräcklighet än *icke-perfektionisterna*, vilka å andra sidan rapporterade mer otillräcklighet än *de ambitiösa*.

Diskussion

Syftet med denna studie var att granska hurdana perfektionismprofiler som kan identifieras hos gymnasiestuderande och hur olika profiler avspeglas på ungdomars studieintresse och studietrötthet. Den lämpligaste lösningen med tanke på datamaterialet utgick från fyra grupper och den genererade profiler som stämde väl överens med resultaten av tidigare studier (t.ex. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg m.fl. 2019; Wang m.fl. 2007). Det bör ändå noteras att perfektionism hos ungdomar har hittills studerats i mycket liten omfattning i Finland (se dock Ståhlberg m.fl. 2019). Oss veterligen är denna studie den första som granskar sambanden mellan perfektionism och välbefinnande i studierna hos gymnasiestuderande i Finland.

Grupperna benämndes utifrån sina respektive svarsprofiler som "de oroliga", "de ambitiösa", "icke-perfektionisterna" och "perfektionisterna". *De oroliga* kännetecknades av något större perfektionistisk oro och lägre perfektionistisk strävan än genomsnittet; denna grupp var den största och representerade den vanligaste perfektionistiska profilen bland gymnasiestuderande. Den näst största gruppen, *de ambitiösa*, kännetecknades av höga målsättningar utan någon stark oro eller något stort missnöje över de egna prestationerna. Vi ville genom benämningarna på grupperna betona höga målsättningar (se även Ståhlberg m.fl. 2019) och undvika det ofta använda (t.ex. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012), men begreppsligt motsägelsefulla uttrycket "adaptiva perfektionister" (se not 1). I likhet med tidigare forskningsresultat kännetecknas *icke-perfektionisterna* av både låg perfektionistisk strävan och lite oro (t.ex. Hanchon 2010; Rice m.fl. 2011). *Perfektionisterna* karaktäriserades däremot enligt definitionen av hög perfektionistisk strävan samtidigt med oro, kritiskhet och missnöje över den egna prestationen. I tidigare

forskning har benämningar som "maladaptive perfectionists" (Rice & Slaney 2002), "mixed perfectionists" (Lee & Anderman 2020) eller "perfectionists" (Ståhlberg m.fl. 2019) använts om motsvarande grupper.

Kön hade endast en liten predicerande funktion i grupperingen: flickor hörde med större sannolikhet till *perfektionisterna* än till *icke-perfektionisterna* eller *de oroliga*. Resultatet kan inte jämföras direkt med tidigare forskning, eftersom skillnader mellan könen inte egentligen har studerats, i synnerhet inte hos ungdomar i gymnasieåldern och i Finland. Det ligger dock i linje med de stereotypiska observationerna att den ofördelaktiga kombinationen av framgångsaspirationer och därav följande oro och stress är vanligare hos flickor (se Pomerantz, Altermatt & Saxon 2002; Rice m.fl. 2015). Detta är någonting som bör noteras i fortsatta studier.

Skillnaderna mellan de perfektionistiska profilerna vad gäller välbefinnande i studierna var likartade med tidigare forskningsresultat (Damian m.fl. 2017; Shih 2012; Wang m.fl. 2007; Zhang m.fl. 2007) och i linje med våra antaganden. Både *de ambitiösa* och *perfektionisterna* förhöll sig målmedvetet och intresserat till studierna, visserligen med den skillnaden att hos *perfektionisterna* var studieintresset oftare kopplat till emotionell trötthet och känsla av otillräcklighet som studerande, medan *de ambitiösa* sällan var studietrötta trots de egna höga målsättningarna. *Icke-perfektionisterna* och *de oroliga* hade lika litet intresse för studierna, med den skillnaden att *de oroliga* studerandena hade en mer cynisk inställning till studierna och kände oftare trötthet och otillräcklighet gällande studierna. *Icke-perfektionisterna* hade en medelhög cynisk inställning och känsla av otillräcklighet, och upplevde mest sällan emotionell trötthet. Våra resultat visar med andra ord att *ambitiösa* studerande har högt studieintresse och låg studietrötthet, medan de som är mer missnöjda med sina prestationer känner oftare av trötthet och otillräcklighet – även då oron kombineras med höga målsättningar. Eftersom *perfektionisterna* ändå var intresserade av studierna, och de mest framträdande trötthetssymptomen bland dem endast var trötthet och otillräcklighet, visar våra resultat i enlighet med antagandet på basis av 2 × 2-modellen (Gaudreau & Thompson 2010) att *de oroliga* hade mest problem med välbefinnande i studierna, eftersom deras studieintresse var rätt så lågt och trötthetssymptomen var relativt höga (se även Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Detta är ett oroväckande resultat med tanke på att denna grupp var den största. Mot bakgrund av detta är det således mycket förståeligt att ungefär var tredje gymnasiestuderande, enligt andra studier, upplever att studierna är belastande (Otus 2019) och rapporterar studietrötthet (THL 2019).

De slutsatser som läggs fram här bör utvärderas med hänsyn till vissa begränsningar. För det första bygger vårt material på ett tvärsnittsupplägg, och trots att studiepopulationen bestod uttryckligen av gymnasiestuderande var materialet selektivt i jämförelse med åldersgruppen (som helhet); det vore viktigt att studera perfektionism och välbefinnande hos finländska ungdomar i ett longitudinellt upplägg och med mer heterogena urval ur olika studiekontexter, såsom yrkesläroanstalter och högskolor. I fortsatt forskning bör man också med fördel använda registerdata om studieprestationer och vitsord, vilket gör det möjligt att analysera sambanden mellan perfektionistiska drag och studieframgång och deras växelverkan i utvecklingen. Framöver bör man utöver individens egna målsättningar, även ta hänsyn till de förväntningar som individen uppfattar från omvärlden, eftersom socialt föreskriven perfektionism har konstaterats vara förenad med lågt studieintresse och hög studietrötthet (Kljajic m.fl. 2017).

Vår forskning visar att studier av perfektionism genererar mervärde för analyser av gymnasiestuderandes målmedvetenhet, inställning till egna prestationer och välbefinnande i studierna, vilket kan vara synnerligen betydelsefullt, särskilt nu när god framgång i gymnasiestudierna och studentproven spelar en allt större roll för antagningen till fortsatta studier. Ett centralt resultat var att oro för och missnöje över de egna prestationerna var förenade med studieutmattning, även då oron härrörde från – i sig positiva – höga målsättningar. Det är med andra ord viktigare än tidigare att studera perfektionismens roll i gymnasiestuderandes välbefinnande i dagens läge, då såväl reformen av högskolornas urvalsprov, som den ökade distansundervisningen med anledning av bland annat coronapandemin, inverkar på prestationskraven och på utmattningen bland gymnasiestuderande. Den information som inhämtats kan användas som underlag för metoder för att stödja gymnasiestuderandes välbefinnande och utveckling av

tjänsterna inom studerandevården. I praktiken bör såväl lärarna och föräldrarna som ungdomarna gärna ibland stanna upp och se över den ungas målsättningsnivå och den belastning som oro kan leda till, samt inse att välbefinnande bygger på realistiska mål, glädje över de egna prestationerna och acceptans för misslyckanden. En lärmiljö som tillåter fel och en uppmuntrande atmosfär, mindre prestationsfokus i undervisningen och studierna samt tillräckliga tjänster för studiehandledning och studerandevård kan vara metoder som stödjer detta.

Noter

¹ Trots att indelningen i adaptiv och maladaptiv perfektionism är utbredd i litteraturen har termen "adaptiv perfektionism" också ansetts vara vilseledande och den har kritiserats för att utgå från en feltolkning av tidiga studier (t.ex. Hamachek 1978) som blandar samman perfektionism och strävan efter fulländning (se t.ex. Greenspon 2000). Därför undviker vi att använda denna term i våra resultat.

Individuella och sociala betoningar av aktörskap och identitet i högskoleutbildades karriärbanor

Högskoleutbildning har respekterad status i Finland, eftersom den anses förbättra individens möjligheter att nå framgång i karriären och anpassa sig till förändringar i arbetslivet. Ur samhällsperspektiv främjar en hög utbildningsnivå bland annat den allmänna välfärden och stärker den nationella konkurrenskraften. (Rouhelo 2009.)

Trots att högskoleutbildade fortfarande har det lättare att hitta anställning jämfört med personer med en lägre utbildning, försvåras också deras sysselsättning genom den kraftiga strukturomvandlingen inom arbetslivet och det stora antalet personer med högskoleexamen jämfört med under tidigare årtionden. Antalet högskoleutbildade har ökat i Finland sedan millennieskiftet, så att vid utgången av 2019 hade en tredjedel av befolkningen tagit högskoleexamen (Findikaattori 2021). Samtidigt har arbetslösheten ökat inom alla högskolenivåer och högskoleområden (Arbets- och näringsministeriet 2016).

Bland högskoleutbildade drabbar sysselsättningsproblem oftare kvinnor och personer med yrkeshögskoleexamen, än män och personer med universitetsexamen (Vuorinen-Lampila 2014; Ojala, Isopahkala-Bouret & Haltia 2018). Problem med att hitta anställning har observerats särskilt bland nyligen utexaminerade och personer med examen inom ett generalistområde, såsom humanister (Rouhelo 2009). Inom internationell forskning har motsvarande utveckling setts bland annat i Storbritannien, där ökningen av mängden högskoleutbildade har gjort det svårare för denna grupp att få anställning (Tomlinson 2008).

Till följd av coronaviruspandemin ökade långtidsarbetslösheten i alla utbildningskategorier åren 2020 och 2021; bland högskoleutbildade var ökningen proportionellt störst bland personer med högre högskoleexamen. I april 2021 uppgick antalet arbetslösa högskoleutbildade till 40 306, av vilka 14 803 var långtidsarbetslösa. (Akava Works 2021.) Kraven på att upprätthålla sin anställbarhet och ständigt utveckla sin kompetens gäller också dem som har anställning (Mauno, Minkinen & Auvinen 2019; Rantanen m.fl. 2021). Även kön, samhällsklass och ålder är faktorer som definierar arbetssökandes status på arbetsmarknaden (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016).

Då yrkeskarriären för högskoleutbildade har blivit osäkrare, har en identitet som sträcker sig över hela karriären, det vill säga karriäridentiteten, blivit viktigare för individen. Karriäridentiteten avser hur individens utbildnings- och arbetskarriär gestaltas och hur hen ser på sina mål, förväntningar och intressen i karriären (Carruthers & Uzzi 2000; Terrén 2002; Anttila 2011). Osäkerheten på arbetsmarknaden kräver starkt aktörskap av individerna (Eteläpelto ym. 2013), vars egna beslut och val är avgörande för hur karriärbanan utformas (LaPointe 2014). Aktörskap ses som någonting som byggs upp och möjliggörs i interaktiva relationer, såväl inom arbetslivet som på andra livsområden (Åkerblad 2014; LaPointe 2014; de Vos m.fl. 2020).

Forskarna Katja Vähäsantanen, Susanna Paloniemi, Eija Räikkönen, Päivi Hökkä och Anneli Eteläpelto (2017), som forskat i aktörskap inom vuxenutbildning, har tagit fram en teori i vilken yrkesmässigt aktörskap har följande tre dimensioner: 1) påverkan i arbetet, 2) utveckling av arbetspraxis, och 3) förhandling om

yrkesidentiteten. I synnerhet när arbetet och arbetsmiljön förändras ser man på identiteten även i relation till aktörskap, vilka mål och handlingar som är förenliga med identiteten samt hur yrkesidentiteten ska utformas och bearbetas med hänsyn till förändringarna (Vähäsantanen m.fl. 2017, 18). Identitet och aktörskap är samtidigt separata och sammanflätade. Detta kan beskrivas i mer vardagliga termer som att identiteten, med dess karriärmål och -drömmar, fungerar som en kompass för individen när hen orienterar sig fram i egenskap av en aktör som fattar beslut och gör val i utbildning och arbetsliv.

Samhällsförändringarna och de ständigt tilltagande kraven i arbetslivet uppmanar oss att studera högskoleutbildades karriärbanor ur ett aktörskaps- och identitetsperspektiv. På så sätt kan vi identifiera både hur högskoleutbildades karriärbanor byggs upp och vilken roll individens och samhällets förväntningar och målsättningar spelar för dessa.

Vi studerade högskoleutbildades aktörskap och identitet genom deras karriärberättelser utifrån följande forskningsfrågor:

- Hurdana karriärbanor kan vi identifiera i högskoleutbildades karriärberättelser?
- Vilka individuella och sociala tyngdpunkter gällande aktörskap och identitet finns i högskoleutbildades karriärberättelser?

Genom den riksomfattande webbtjänsten Töissä.fi, som riktar sig till studerande vid universitet och yrkeshögskolor, fick vi ett datamaterial bestående av 462 karriärberättelser av högskoleutbildade personer. Det omfattande datamaterialet möjliggjorde en mångstämmig narrativ analys av de många olika sätt på vilka högskoleutbildade stakar ut sina karriärbanor då osäkerheten kring karriären ökar. Vi granskar de individuella och sociala tyngdpunkterna för aktörskap och identitet för varje karriärtyp. Därmed teoretiserar vi karriärbanorna för högskoleutbildade på ett nytt sätt.

Karriärteoriernas nya formuleringar och utmaningar

Begreppet "karriär" kan gestaltas utifrån dess bakgrund i latinets *carraria*, som betyder vagnväg. Mot den bakgrunden kan en karriär ses som ett tydligt utstakat levnadslopp och en arbetshistorik. (Onnismaa 2011.) De traditionella karriärteorierna förklarar följaktligen individens yrkesinriktning, yrkesvalsprocesser och karriärutveckling bland annat genom åldersbaserade utvecklingsstadier och personlighetsdrag (t.ex. Super 1954; Holland 1985).

Som en följd av ekonomiska, tekniska och kulturella förändringar på 1980–1990-talen antog uppfattningarna om karriär nya former (Onnismaa 2003) och man började omformulera begreppet (Arnold & Jackson 1997). Man började se karriären som någonting fragmenterat och identifierade ett behov av stöd för karriärplanering, särskilt vid övergångarna mellan utbildning och arbetsliv. Samtidigt blev den subjektiva karriärens roll viktigare, eftersom det var svårt att hitta objektiva karriärmätare då individer skapade egna karriärberättelser.

I de nyare karriärteorierna (t.ex. Lent m.fl. 1996; Savickas 2005; Niles 2011; de Vos m.fl. 2020), som uppstod som en följd av förändringarna på 1980–1990-talen, betonades stark självkännet, individuella levnadshistorier, växelverkan mellan individ och miljö samt hur dessa inverkar på individens aktörskap och karriärval. De avspeglar på olika sätt det osäkra och ständigt föränderliga utbildnings- och arbetslivet samt betonar bland annat slumpens roll (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999) och hoppfokuserad karriärvägledning (Niles 2011). Individens upplevelse av aktörskap utformas å ena sidan genom proaktiv handling, och å andra sidan när hen anpassar sig, beroende på situation eller behov, till olika livskontexter, dit även arbetslivets olika skeden hör (bl.a. de Vos m.fl. 2020). Karriärer har också indelats i olika typer. Exempelvis proteansk karriär betonar individens roll i utvecklingen av sig själv, i stället för organisationens roll (Hall

1976). Gränslös karriär handlar däremot om att individer rör sig smidigt från en arbetsuppgift till en annan och nätverk garanterar individens karriärutveckling (Arthur & Rousseau 2000).

Utbildnings- och arbetslivets samt den snabbt föränderliga omvärldens omvälvningar har utmanat de nya karriärteorierna. För det första har frågeställningarna kring karriär- och livsplanering blivit mer komplexa. För det andra uppkommer olika betydelser som anknyter till karriären genom relationer och dialoger, vilket gör att analys av karriär- och livsplanering alltmer ska utgå från teori samt dynamiken mellan individen och arbetet. För det tredje fortsätter karriärplaneringen livet ut. (Onnismaa 2003; de Vos m.fl. 2020)

Aktörskap och identitet i karriärberättelser

Inom arbetslivsforskning och vuxenpedagogik har aktörskap studerats ur olika perspektiv under 2010-talet (t.ex. Eteläpelto m.fl. 2014; Goller & Paloniemi 2017). Begreppet aktörskap härstammar från samhällsvetenskaperna, men det har senare använts även inom andra vetenskapsområden, såsom antropologi och psykologi (Eteläpelto m.fl. 2013, 2014).

"Aktörskap" kan uppfattas som förmåga och egenskaper samt även som handlingar. I denna studie tar vi fasta på definitionen av aktörskap utifrån en subjektfokuserad sociokulturell approach (Eteläpelto m.fl. 2014) och livsförlopps forskning (Vanhalakka-Ruoho 2014). I den subjektfokuserade sociokulturella approachen uppfattas aktörskap i yrket som en process som framträder då arbetstagare individuellt eller i grupp påverkar, väljer och fattar beslut samt tar ställning till sitt arbete och sina yrkesidentiteter. Approachen bygger på aktörskap i livet genom att aktörskapet ses som ett kontinuum av individuell utveckling över tid, vars grund är i det förflutna och orientering är i framtiden. Aktörskap tar sig i uttryck som handling och engagemang, som bestäms av de faktorer som hör ihop med kontexten och tiden i livsförloppets olika skeden (Biesta & Tedder 2007; de Vos m.fl. 2020).

Vi undersöker högskoleutbildades identitet särskilt genom karriärvägsberättelser. "Identitet" är individens självuppfattning som förändras på ett processartat sätt över tid, och i likhet med aktörskap utformas den genom den sociala verkligheten och växelverkan (Butler 1990; Burr 2003; LaPointe 2011). Vi använder "identitet" parallellt med "yrkesidentitet"; bägge begreppen placerar sig inom karriärberättelsens kontext.

Karriäridentiteten beskriver vad en individ är eller vill vara i sitt arbete (Meijers 1998). Den bygger på individens värderingar, värdesättning och meningssökande i sitt eget liv. Med andra ord uttrycker karriäridentiteten på vilket sätt individen behöver värdesätta sig själv och handla utifrån sina värderingar i sitt arbete (Hall 1976; Martela & Pessi 2018).

Livsriktningen realiserar mer allmänt för en individ vad och hur hen vill vara i sin relation till andra genom sitt arbete (Meijers 1998; Martela & Riekkö 2018). De sociala handlingsramarna skapar ramarna för individens aktörskap och identitet, så att individen positionerar sig själv i förhållande till både sig själv och dessa ramar (Eteläpelto m.fl. 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014).

Forskningsmaterial och narrativ analys

Studien genomfördes under projektet "Töissä.fi-nättjänsten som stöd för studerande och handledare" som finansierades av Europeiska socialfonden (ESF) under åren 2015–2018. I Helsingfors universitets och Jyväskylän universitets gemensamma projekt utarbetades webbaserade tjänster för karriärvägledning. Tjänstens användare beskrev sitt arbete och sin karriär i ett webbformulär. I formuläret efterfrågades bland annat bakgrundsinformation om svarspersonen samt vilka vägar personen hade kommit till sitt nuvarande arbete och vilka studier som upplevts som nyttigast i arbetet. Svarspersonerna var högskoleutbildade och

de deltog frivilligt. De högskoleutbildade uppmuntrades att lämna in beskrivningar bland annat genom skrivkampanjer under projektet och med nyhetsbrev.

Våren 2017 samlades alla utexaminerades bidrag per utbildningsområde in från Töissä.fi, sammanlagt 462 inlägg. Totalt omfattade materialet 380 sidor, och de enskilda bidragens längd varierade mellan en halv och två A4-sidor. Inläggen kallas "karriärberättelser", eftersom skribenterna berättar i dem om sina karriärbånar från utbildning till arbetsliv. Skribenterna hade tagit examen under åren 1974–2017 och representerade samtliga 14 universitet och samtliga 23 yrkeshögskolor i Finland (Undervisnings- och kulturministeriet 2017).

De narrativa metoder som användes för att analysera materialet har många gemensamma drag med analys av aktörskap och identitet. För det första fokuserar narrativ analys på övergångarna och vändpunkterna i berättandet, i vilka individens aktörskap aktivt utmanas genom exempelvis interna och externa hinder (Elder m.fl. 2003; Hitlin & Elder 2007). För det andra framhäver narrativ analys tanken om individens identitetsbygge genom narrativa erfarenheter (Hyvärinen 2006), vilka betonas särskilt i livslopps forskning och en subjektfokuserad approach till aktörskap. För det tredje spelar kontexten alltid en central roll för både aktörskap och narrativ metod; berättandet hänför sig alltid till en viss tid, plats och social struktur (Tökkäri & Perttula 2010; Eteläpelto m.fl. 2014).

Den aktuella studiens kontext utgörs av den finländska högskoleutbildningen och den efterföljande arbetskarriären med alla dess möjligheter och utmaningar. Narrativ metod har tidigare tillämpats i Finland i forskning om högskoleutbildades karriärer, bland annat i studier av samhällspedagogers pedagogiska kompetens och etablering av yrkesidentitet (Virkkala 2020), yrkeshögskolelärares karriärberättelser (Marttila 2015) och kvinnliga chefers karriärutveckling (Ekonen 2007).

När individen skapar sin karriäridentitet reflekterar hen över sina arbetsrelaterade erfarenheter och deras innebörder och dessa bildar ett kontinuum (Meijers 1998; Adamson m. 1998; Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Framväxten av den egna identiteten stärker individens självförtroende och uppmuntrar till att se på olika framtida möjligheter (Murray 2004) som bygger upp hens karriäridentitet (Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Den narrativa metoden har tidigare betonat individens behov av en sammanhängande framställning som strukturerar individens identitet och plats i världen (Hyvärinen 2006). Senare har det sammanhängande och samtidigt linjära och kronologiskt framskridande berättandets ideal blivit föremål för kritisk granskning, eftersom det bland annat förminskar många narrativa fenomen och traumatiska upplevelser som inte faller inom koherensens ramar (Hyvärinen m.fl. 2010, 1–15).

Berättelserna uppkommer i en viss kontext, men samtidigt omformar och skapar de nya kontexter och praxis (de Fina & Georgakopoulou 2015, 3). Den metodologiska diskussionen inom narrativ forskning är således tudelad gällande bland annat om man betonar den sociala eller den individuella aspekten. Hanteringen av begreppen "aktörskap" och "identitet" i narrativ forskning anknyter till denna diskussion. Då anses aktörskap och identitet vara centrala, i synnerhet för forskning som fokuserar på individens erfarenheter, medan aktörskap uppmärksammas i lägre grad i forskning som fokuserar på händelser. (Squire m.fl. 2013, 7.)

Berättandet kan ses som en process av meningsgivande. I den tilldelar man mening till erfarenheter och bygger upp sin identitet som utformas genom social växelverkan. Enligt socialpsykologen Vilma Hänninen (1999) byggs identiteter upp av kulturella element. Hon har utvecklat en teori om ett narrativt kretslopp där människor knyter element från en social berättelseresurs till sin inre berättelse. Till berättelseresursen hör kulturella modellberättelser som förmedlas bland annat genom social växelverkan och medier. Den inre berättelsen är utformad som en process, och människan kan ha flera sinsemellan hierarkiska, parallella och även motstridiga inre berättelser. (Hänninen 1999.) Enligt litteraturforskaren Shlomith Rimmon-Kenan (2002) utformas personliga berättelser oftast så att de överensstämmer med de kulturella, stora berättelserna eller är diametralt motsatta till dem. Modellberättelserna kan vara begränsande då de definierar hur man ska handla i enlighet med kulturella regler och förväntningar. Samtidigt kan de ge befriande idéer för att göra andra val och bygga upp berättandet på ett nytt sätt. (Hänninen 1999; LaPointe 2011.)

Vi analyserade materialet först med Amia Lieblich, Rivka Tuval-Mashiachs och Tamar Zilbers (1998, 62–63) modell för narrativ holistisk innehållsanalys. I den väljer man ett riktmärke och centrala teman för varje berättelse och följer dessa från början till slut. Karriärberättelserna studerades också genom narrativ holistisk formanalys, som hjälpte till att identifiera dynamiken i berättelsens handling som till exempel stilistiskt framskridande eller böljande (Lieblich m.fl 1998, 89–91).

I analysens andra steg använde vi oss av Donald Polkinghorns (1995) modell för hur berättelsematerial genom narrativ analys omvandlas till en ny berättelse. Vid utformningen av en berättelse är det avgörande att man definierar det slutliga avgörandet, vilket i vår studie är sättet på vilket svarspersonerna bygger upp sin karriärbana och gör karriärval. Utifrån den första och andra analysen framträdde sju karriärtyper, som benämndes enligt ett sätt som beskriver karriärbanans utformning: 1) de metodiska, 2) kompetenskännarna, 3) de aktiva, 4) de slumpdrivna, 5) de passionsstyrda, 6) de vindlande och 7) entreprenörerna. Varje skribents karriärberättelse placerades under en karriärtyp, beroende på vilken typ den motsvarade bäst.

Resultaten av den första och den andra analysfasen presenteras i form av karriärtypsberättelser som svar på den första forskningsfrågan om hurdana karriärbanor vi kan identifiera i högskoleutbildades karriärberättelser. På så sätt får läsaren en så mångsidig beskrivning av de olika karriärtyperna som möjligt, eftersom karriärtypsberättelserna sammanställdes utifrån flera karriärberättelser i samma grupp. Det rikliga och omfattande berättelsematerialet gjorde det möjligt att ta fram typberättelser (se även Virkkala 2020; Ekonen 2007). Med hjälp av typberättelser kan materialet bearbetas till en syntes av berättelsernas handlingar (Polkinghorne 1995) och sammanfattas utifrån specifika teman (Hänninen 1999).

Ur ett etiskt perspektiv skyddar typberättelserna studiedeltagarnas integritet (Hänninen 2010). Visserligen separerar de karriärberättelserna från den exakta kontexten, men i analyskedet fastställde vi att det slutgiltiga avgörandet ska vara sättet på vilket karriärbanan byggs upp, vilken inte verkade ha något starkt samband med till exempel kön, utbildningsområde eller högskolenivå.

I den tredje analysfasen analyserade vi de tidigare utformade karriärtypsberättelserna ur ett teoristyrkt perspektiv. Med hjälp av tidigare forskning utformade vi teoretiska definitioner, så kallade analysfönster, av studiens centrala begrepp, det vill säga aktörskap och identitet. Genom analysfönstren granskade vi i enlighet med den andra forskningsfrågan vilka individuella och sociala markörer för aktörskap och identitet som fanns i högskoleutbildades karriärtypsberättelser. För den teoristyrda analysen definierades "aktörskap" som en process som förändras över tid och som framträder när en individ påverkar, gör val och fattar beslut samt tar ställning till sitt arbete och sin yrkesidentitet i den sociala verkligheten (Eteläpelto m.fl. 2014). 'Identitet' definierades som det som en individ är eller vill vara i arbetet i förhållande till sig själv och andra människor (Hall 1976; Meijers 1998).

Eftersom de högskoleutbildades aktörskap och identitet betonades på olika sätt individuellt och socialt i karriärtypsberättelserna, och definierade berättelserna starkt, presenterar vi för beskrivningen av karriärtypsberättelserna en sammanfattning av hur vanliga de olika karriärtyperna är i datamaterialet och hur de positionerar sig med avseende på de individuella och sociala betoningarna av aktörskap och identitet (**tabell 1**). De individuella eller sociala betoningarna av aktörskap och identitet avspeglade hur individuellt och självständigt, respektive socialt och influerat av omvärlden, de olika karriärtyperna å ena sidan som aktörer gjorde egna val gällande sin karriär, och å andra sidan definierade sin identitet.

Tabell 1. Förekomst av högskoleutbildades karriärtyper i datamaterialet och karriärtypernas positionering med avseende på individuella och sociala betoningar av aktörskap och identitet.

Karriärtyp	Förekomst i datamaterialet (antal och procentandel)	Individuellt betonat aktörskap	Socialt betonat aktörskap	Individuellt betonad identitet	Socialt betonad identitet
De metodiska	148 (32 %)	x		x	x
Kompetenskännarna	82 (18 %)	x	x		x
De aktiva	81 (18 %)	x			x
De slumpdrivna	53 (11 %)		x		x
De passionsstyrda	47 (10 %)	x		x	
De vindlande	28 (6 %)		x	x	x
Entreprenörerna	23 (5 %)		x	x	

Karriärtyperna (**tabell 1**) är positionerade på olika sätt beroende på de individuella eller sociala identitets- eller aktörskapsbetoningarna. De metodiska och de vindlande representerade identitetsdrag med både individuella och sociala betoningar. Kompetenskännarna beskrev däremot drag av aktörskap med både individuella och sociala betoningar. De aktiva, de slumpdrivna, de passionsstyrda och entreprenörerna hade en tydligare positionering beroende på de individuella eller sociala betoningarna av aktörskap och identitet. Karriärtyperna beskrivs från den mest vanliga till den minst vanliga.

De metodiska: "Det skulle vara bra om man kunde välja karriär genast efter examen"

De metodiska hade följt en rätlinjig och målinriktad karriärbana genom utbildning och arbetsliv, vilket avspeglade deras individuellt betonade aktörskap och identitet. De upplevde att de hade beslutat om sin karriär i sina egna händer, och de ville uttryckligen ha just det arbetet. Samtidigt resonerade de mycket kring det omgivande samhället och realismen i det, exempelvis gällande möjligheter att hitta arbete, vilket i sin tur definierade den sociala aspekten av deras identitet:

"Jag studerade huvudämnet litteratur på universitetet. När min pojkvän, numera min man, bestämde sig för att bli en fri konstnär, behövde jag ett yrke som vi kunde försörja oss på. Först ringde jag runt till alla förlag och frågade om de vill anställa mig. När det visade sig att personalomsättningen var en person om året i hela landet, så började jag studera finska som biämne. Jag siktade väl redan då på att bli modersmåls lärare. När jag hade tillräckligt med ämnesstudier gjorde jag undervisningspraktik. Jag tog examen i slutet av 1980-talet som lärare i modersmål och litteratur, fick anställning på universitetets övningsskola och vid slutet av innevarande månad går jag i pension."

De metodiska lade stor vikt vid att förbinda sig till studierna och arbetet, och även vid utbildnings- och arbetslivets kontinuum:

"Det är klokt att förbinda sig till studierna. Det är enda sättet att ta examen och gå vidare. Det skulle vara bra om man direkt efter examen kunde välja sin egen karriär och fördjupa sina kunskaper inom den."

De metodiska betonade kontinuerlig reflektion i olika skeden av utbildnings- och arbetskarriären. Över lag representerade de mest den traditionella typen med en enda karriär.

Kompetenskönnarna: "Att veta vad man kan är viktigare än vad man har studerat"

Kompetenskönnarna betonade i sina berättelser förmågan att verbalisera och marknadsföra sin kompetens och på så sätt komma vidare i arbetslivet, vilket avspeglade deras individuellt betonade aktörskap.

"Studierna har inte gett mig ett visst yrke, men den allmänbildande helheten har gett många färdigheter som behövs i arbetslivet. Det lönar sig att bygga upp ett kompetent varumärke redan under studierna, och tänka på jobbsökande som en marknadsföringskampanj där man säljer sina kunskaper och färdigheter."

Kompetenskönnarna såg det som viktigt att känna av samhällsläget och kompetenstrenderna i samhället, vilket gjorde att deras sociala aktörskap betonades. De underströk vikten av reflektion över de egna styrkorna med hjälp av andra personer, och definierade på så sätt i sin socialt betonade identitet hur den egna kompetensen är beroende av andra och av kraven i arbetslivet:

"Jag hörde om min nuvarande arbetsplats av min jobbcoach, som också var bekant med min arbetsgivare. Att anlita en jobbcoach utgjorde en tydlig vändpunkt i mitt jobbsökande. Jag uppmuntrades av coachen att marknadsföra min kompetens och reflektera över min jobbsituation. I slutändan är det så, att viktigare än vad man har studerat är att veta vad man kan."

Att identifiera de egna kompetenserna var med andra ord viktigast för dem när det gäller att göra egna karriärval. Kompetenskönnarna kännetecknades framför allt av ihärdighet och förmåga att sälja vidare den egna kompetensen.

De aktiva: "Uthållighet och ett aktivt förhållningssätt belönas alltid, förr eller senare"

De aktiva avancerade aktivt i den egna karriären, vilket var beskrivande för deras individuellt betonade aktörskap: de sökte och använde sig på eget initiativ av de möjligheter utbildning och arbetsliv erbjöd. De aktiva hade arbetat redan under studierna, och många hade varit på studentutbyte:

"Jag kom ursprungligen till min nuvarande arbetsplats för att avlägga praktik under andra studieåret och för att sommarjobba. Det tredje året kom jag igen för att sommarjobba, och då fick jag möjlighet att fortsätta över vintern. På den tiden var studierna flexibla och jag kunde kombinera jobb och studier. Jag gjorde också mitt lärdomsprov på den här arbetsplatsen, vid sidan av arbetet. Det hjälper att vara internationellt aktiv under studierna, och att över huvud taget vara aktiv under studietiden i olika organisationer och grupper är till hjälp, särskilt i början av arbetskarriären. Det viktigaste är att själv vara aktiv och utföra varje arbetsuppgift så bra man kan."

I de aktivas berättelser upprepas ord som aktivitet, uthållighet och mod. Nätverk och relationer framträdde i deras socialt betonade identitet, och dessa hade haft en stor betydelse för de aktiva vad gäller att hitta möjligheter både i utbildnings- och arbetslivet och i karriären:

"Uthållighet och ett aktivt förhållningssätt belönas alltid, förr eller senare. Mod är att man gör någonting, trots att man är rädd. Dessutom kan man få hjälp från nätverken, riktigt snabbt till och med."

De aktiva lyfte fram att man med fördel ska ta alla chanser och se vilka nya vägar som öppnar sig. De kommenterade också att det nuförtiden finns alternativa vägar till många arbetsuppgifter, om man ursprungligen inte har förstått att ta den rätta vägen.

De slumpdrivna: "Kanske det slutligen bara handlade om en planerad slump"

De slumpdrivna talade ofta om slumpen i sina berättelser, exempelvis "slumpen spelade in". Slumpen tog sig ofta i uttryck i deras karriärbånar genom att någon annan person, till exempel en bekant eller en chef, identifierade deras kunskaper och de hamnade den vägen i en utbildning eller ett jobb. Detta var beskrivande för den sociala betoningen i deras aktörskap, där karriärvalen styrdes främst av externa faktorer:

"Jag hamnade i min nuvarande anställning via ganska långa omvägar. Jag arbetade i flera år i Ryssland och i Finland. Efter lite sökande och några arbetsuppgifter på prov sökte jag till min nuvarande uppgift. Här hamnade jag, även om vägen till den här punkten mest har gått via slumpen och plötsliga infall. Kanske det slutligen bara handlade om en planerad slump, det vill säga att människan omedvetet söker sig till en karriär som motsvarar hennes intressen."

De slumpdrivna nämnde ofta betydelsen av nätverk, vilket avspeglade den sociala betoningen i deras identitet, där relationerna till andra var primära för definitionen av den egna karriäridentiteten:

"Den bästa vägen till drömjobbet går ofta via många krokar. Man gör klokt i att etablera nätverk genast från start, både på arbetsplatsen och med eventuella samarbetsparter, och se till att folk även framöver kommer ihåg en som en "bra typ".

De slumpdrivna beskriver ofta i sina berättelser hur slumpen, helt enligt namnet på gruppen, har inverkat på deras liv via just nätverk och relationer.

De passionsstyrda: "Min passion har blivit mitt jobb"

De passionsstyrda avancerade i karriären styrda av en ledande tanke. Att handla utifrån passion var beskrivande för deras individuellt betonade aktörskap:

"Jag skrev min pro gradu-avhandling i en forskningsgrupp och blev då intresserad av forskning, så jag fortsatte till en doktorsexamen i samma team. Jag slutförde doktorsavhandlingen och filosofie doktorsexamen med en liten fördröjning på grund av tillökning i familjen, och året därpå fick jag en tidsbunden tjänst som överassistent. Några år senare gick vår lektor i pension, och eftersom den uppgiften fokuserade på undervisning och utveckling av utbildningen, var jag mycket intresserad av den. Erfarenheterna av arbete med undervisningsplaner hade gett mig

färdigheter som behövdes i uppgiften, och den hösten började jag sedan i min nuvarande befattning som universitetslektor.”

Medvetenheten om värderingar och den egna passionen avspeglade den individuellt betonade identiteten hos de passionsstyrda, som baserade sig på de egna värderingarna och intressena genom djupgående reflektion:

”Jag har kommit långt genom att jag har varit mina förmågor, mina önskemål och min person trogen och litat på min instinkt. Min passion har blivit mitt jobb.”

De passionsstyrda betonade att det är viktigt att skissa upp en bild för sig själv på drömarbetsplatsen. De upplevde att man då ofta styrs i riktning mot drömmen.

De vindlande: ”Det är få som jobbar hela sin karriär inom en enda bransch och för en enda arbetsgivare”

De vindlande hade följt en slingrande väg genom sin utbildnings- och arbetskarriär. Deras karriärbana markerades av bland annat byten av arbetsplats, uppsägningar och arbetslöshet. I de vindlandes socialt betonade aktörskap hade i synnerhet utbildnings- och arbetslivets realiteter, såsom läget på arbetsmarknaden, en stor och inte alltid önskvärd inverkan på karriärvalen:

”Jag började i praktiken söka jobb på allvar först när jobbet som forskare tog slut och jag hade tid att fokusera på jobbsökande. Jag tog tid på mig att skriva och finslipa ansökningar och kom under våren vidare till arbetsintervju i sex företag, efter att ha skickat över tjugo ansökningar. Jag lät mig inte nedslås av att få ett ”nej” en gång eller ens tio gånger, utan fortsatte att söka. Efter att ha sökt jobb i knappt fyra månader började jag på min nuvarande arbetsplats i forsknings- och utvecklingsuppgifter med titeln software engineer. Allt ordnade sig, trots att jag hängde på lösa boliner, när jag slutade med forskarjobbet.”

De vindlandes steg på karriärbanan kännetecknades av överlevnad och uthållighet. Relationerna med andra och till utbildnings- och arbetslivets verklighet hade bestämt deras plats, vilket hade påverkat deras delvis socialt betonade identitet. Samtidigt har de på grund av den slingrande karriärbanan reflekterat över sina värderingar och sitt välbefinnande, vilket var kännetecknande för den individuellt betonade identiteten:

”Det är alltså värt att vara nyfiken, ta risker och kliva in i det okända. Det är bra att komma ihåg att man inte genast behöver veta vad man ska bli efter utbildningen – stegmärkena blir nog tydligare under studierna. Det är få som jobbar hela sin karriär inom en enda bransch och för en enda arbetsgivare. Korta anställningar, som vikariat och projekt, är inget problem, förutsatt att man tar hand om sig själv.”

De vindlande betonade det egna välbefinnandet, även för att många av dem hade snuttjobbat, och då hade ingen annan någon helhetsbild av när de senast haft semester.

Entreprenörerna: "Att vara företagare är ett äventyr med bra och dåliga dagar"

Entreprenörerna utgjordes av personer från olika högskoleområden som blivit företagare. Deras val förklarades bland annat av strukturella förändringar inom den egna branschen. Genom sin företagarkerksamhet var de i hög grad beroende av sitt team och av arbetsbeställningarna. De här faktorerna var beskrivande för entreprenörernas socialt betonade aktörskap, där samhällskonjunkturerna och nätverken hade en stor styrande effekt på aktörskapets ramar och intensitet:

"Jag arbetade länge i ett privat företag, tills jag beslutade att starta eget efter att min tidigare arbetsgivare fusionerades och min uppgiftsbeskrivning förändrades. Jag jobbar när det finns jobb – ofta också nattetid och under veckoslut. Mitt jobb är mycket självständigt, men det slutliga resultatet beror alltid på att hela teamet lyckas. Ekonomin är ibland kärv."

Entreprenörerna hade mångsidig kompetens och deras berättelser beskrev möjligheterna att göra verklighet av sin egen kompetens som företagare. Djupgående reflektion över den egna riktningen, utvecklingen och förmågan att förverkliga sig själv definierade entreprenörernas individuellt betonade identitet:

"Att vara företagare kräver förnyelseförmåga och tillit till att morgondagen blir bättre genom att vi idag gör saker rätt i företaget. Som företagare kan jag förverkliga mig själv på ett helt annat sätt än 'i ett riktigt jobb'. Att vara företagare är ett äventyr med bra och dåliga dagar."

Trots att entreprenörerna berättar att de får mindre i lön än som anställda, värdesätter de friheten att förverkliga sig själv högre än pengarna.

Diskussion

Utifrån vår analys av de individuella och sociala betoningarna i aktörskap och identitet i högskoleutbildades karriärberättelser, utformade vi sju karriärtypsberättelser och namngav dessa enligt hur karriärbanan var uppbyggd. Karriärtypsberättelserna svarade på den första forskningsfrågan om hurdana karriärbanor vi kan identifiera i högskoleutbildades karriärberättelser. Karriärtyperna var 1) de metodiska, 2) kompetenskönnarna, 3) de aktiva, 4) de slumpdrivna, 5) de passionsstyrda, 6) de vindlande och 7) entreprenörerna. Genom en teoristyrd analys granskade vi i enlighet med den andra forskningsfrågan vilka individuella och sociala betoningar av aktörskap och identitet som fanns i högskoleutbildades karriärberättelser.

De högskoleutbildades aktörskap och identitet hade olika individuella eller sociala betoningar i karriärberättelserna, vilket vi beskrev som karriärtypsberättelser. De individuella betoningarna framhäver tydliga och medvetna karriärambitioner som utgår från personen själv och som styr individernas val och beslut på självständigt utstakade karriärbanor. På motsvarande sätt understryker den sociala betoningen betydelsen av andra människor och den sociala kontexten, både när det gäller formulering och uppbyggnad av en egen karriärbana. Till exempel hos de metodiska avspeglade den rätlinjiga och målinriktade karriärbanan individuella betoningar av aktörskap och identitet. Karriärvalen hos de slumpdrivna styrdes däremot i hög grad av externa faktorer, såsom rekommendationer från bekanta och chefer, och av nätverk, vilket var beskrivande för de sociala betoningarna av både aktörskap och identitet.

Våra resultat bekräftar den tidigare uppfattningen om hur aktörskap och identitet är sammanflätade. För det första kan identitet uppfattas som riktgivande för aktörskap (t.ex. Eteläpelto m.fl. 2013; Eteläpelto m.fl. 2014). För det andra ger resultaten nya insikter i växelverkan mellan aktörskap och identitet i karriärforskningens kontext (t.ex. LaPointe 2014; de Vos m.fl. 2020; Rantanen m.fl. 2021). Samtidigt

belyser de individualiteten och variationen av hur aktörskap och identitet betonas, och deras kopplingar till den sociala verkligheten. Aktörskap och identitet ger hos olika människor upphov till olika kombinationer av individuella och sociala betoningar i karriären och karriärplaneringen.

De individuella och sociala betoningar av aktörskap och identitet hos de karriärtyper som vi identifierat i resultaten ligger i linje med de drag som lyfts fram i de senaste karriärteorierna (t.ex. Lent m.fl. 1996; Savickas 2005; Niles 2011) och karriäruppfattningarna (t.ex. Hall 1976; Arthur & Rousseau 2000). Hit hör t.ex. uppbyggnaden av individuella livsberättelser samt växelverkan mellan individen och den sociala omvärlden (t.ex. de Vos m.fl. 2020).

Genom att granska aktörskap och identitet i karriärtypsberättelserna kan vi reflektera över hur vi i praktiken kan svara på utmaningarna med att tillämpa de nya karriärteorierna (Onnismaa 2003; de Vos m.fl. 2020). För det första synliggör karriärtypsberättelserna hur komplexa frågeställningarna inom karriär- och livsplanering är, och därigenom ger positioneringen av aktörskapets och identitetens individuella och sociala betoningar preciserande information för beslut och vägledning i karriären. För det andra är de individuella och sociala betoningarna samtidigt närvarande i aktörskapet och identiteten, vilket skapar en grund för mångsidig analys av karriär- och livsplaneringen. För det tredje ger tillämpning av narrativa metoder på karriärberättelserna en möjlighet att se på individens livsområde och levnadslopp som en helhet. Karriärtypsberättelserna som utformats utifrån karriärberättelserna beskriver de typiska strukturerna hos högskoleutbildades karriärbanor, samtidigt som de lyfter fram den stora variationen av banor där aktörskap och identitet yttrar sig på olika sätt. Variationen gäller såväl aktivitet som tillbakadragenhet (jfr Vanhalakka-Ruoho 2014), eller de metodiska, vindlande eller slumpmässigt drivna perspektiven (jfr Mitchell m.fl. 1999). Största delen (32 %) av karriärberättelserna i materialet var skrivna av de metodiska. Deras berättelser kan ses som narrativ som ligger i linje med den kulturella, traditionella modellberättelsen (Hänninen 1999; Rimmon-Kenan 2002) om hur personer studerar för ett visst yrke och sedan följer en yrkeskarriär tills de går i pension (t.ex. Super 1954; Holland 1985). Att de metodiska utgör en så stor grupp kan bero på begränsningar som följer av materialets tidsspann, genom att skribenterna hade tagit sin examen 1974–2017 och många representerade tiden före yrkeshögskolorna. Åldersfördelningen inverkar på sättet att berätta, där personer som tagit högskoleexamen tidigare vägleder yngre högskoleutbildade.

Ett mycket betydelsefullt resultat är ändå att de sex övriga karriärtyperna, som kan ses som delvis motsatta till berättelserna som skrevs av de metodiska, sammantaget utgjorde en majoritet, det vill säga ungefär två tredjedelar (68 %) av karriärberättelserna i materialet. Med hänsyn till materialets omfattning (N = 462) och bredd, synliggör detta den stora variationen av olika karriärbanor som det föränderliga samhället dels möjliggör, dels reglerar. Detta utmanar aktörerna, såväl inom utbildnings- och sysselsättningspolitiken som inom utbildning och vägledning, att reflektera över hur de ska identifiera och stödja de högskoleutbildades många karriärbanor (se även Rantanen 2018), samt betona olika kulturella modellberättelser om bland annat identifiering av kompetens och entreprenörskap hos högskoleutbildade (t.ex. Laalo & Jauhiainen 2019).

De högskoleutbildades karriärtyper som identifierades i materialet saknade ett tydligt samband med utbildningsområde eller kön, vilket också var anmärkningsvärt i resultaten. De olika karriärtyperna kunde identifieras i karriärberättelserna från olika utbildningsområden och från såväl kvinnor som män. I ljuset av resultaten skulle det vara viktigt att aktörskap och identitet analyseras med hänsyn till såväl individuella som sociala aspekter både i forskningen kring högskoleutbildades karriärbanor och anställbarhet, samt vid utarbetandet av praktiska riktlinjer för utbildnings- och sysselsättningspolitiken. (jfr Vuorinen-Lampila 2014.) Individer behöver stöd för sin karriärplanering både i olika livsskeden och i korstrycket från snabba karriärförändringar (Lampi m.fl. 2019; OECD 2021), för att lyckas med att bygga upp olika slags aktörskap och identiteter. Till exempel en vuxen som byter från en bransch till en annan behöver stöd för sitt personliga identitetsbygge, vilket kräver att de handledande experterna är lyhörda och kan identifiera dessa processer samt de individuella behoven och värderingarna (Heikkilä 2019; Lampi m.fl. 2019).

Vägledning som syftar till att ge den vägledde aktörskap och som genom delaktighet tar hänsyn till identiteten kan stödja både individen och samhället (LaPointe 2014; Vehviläinen 2014). Starkt och tydligt aktörskap samt en stark och tydlig identitet stödjer på ett betydande sätt såväl individens välbefinnande (se även Rantanen 2018; Järvensivu & Pulkki 2019) som organisationers framgång och förnyelseförmåga vid omställningar i arbetslivet (de Vos & van der Heijden 2017). Karriärvägledning som identifierar och accepterar mångfalden av karriärbenor stärker hela samhället och dess framtid.

John Deweys reflektiva tänkande och det rådande pedagogiska idealet för kritiskt tänkande

1. Inledning

Kritiskt tänkande har i flera årtionden varit en av de mest omdebatterade pedagogiska målen i vår tid, såväl inom den teoretiska forskningen, i utbildningspolitiken som i den pedagogiska litteraturen. En förklaring till den stora uppmärksamheten är att kritiskt tänkande förefaller vara oskiljaktigt inskrivet i de mest grundläggande värderingarna i vårt pedagogiska system: Å ena sidan anses kritiskt tänkande stödja utvecklingen av individens förmåga för rationellt självbestämmande, medan det å andra sidan förbereder framtida medborgare att utveckla förmågan att delta som aktiva medlemmar i det demokratiska samhället. I ett bredare perspektiv kan man även tänka sig att utan kritiskt tänkande som genomsyrar all pedagogik finns det en risk för att vi i vår verksamhet faller tillbaka till en påtvingad indoktrinering, om inte de som är föremål för verksamheten har en principiell möjlighet att alltid kunna begära och ta del av motiveringarna för de pedagogiska handlingar som berör dem. Teoretiska forskare som har analyserat kännetecknande drag för kritiskt tänkande har definierat det som ett kluster av mentala färdigheter och attityder, vars element får individen att aktivt och framgångsrikt engagera sig i skapandet av sina föreställningar och sitt beslutsfattande på ett väl underbyggt sätt. Det avgörande är med andra ord vår förmåga och motivation att i rationella handlingar sträva efter genomtänkta synpunkter och val, i stället för ogrundade åsikter. Samtidigt är dessa förmågor och attityder en slags intellektuell självförsvarsmekanism som, när det gäller påståenden som presenteras, hjälper den kritiska tänkaren att kunna identifiera och vid behov tillbakavisa ohållbara argument, outtalade dolda antaganden, ogiltiga argumentationsförskjutningar, blind auktoritetstro och orimliga generaliseringar. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.) Denna dimension av kritiskt tänkande har accentuerats ytterligare under de senaste åren, då stabiliteten i demokratiska samhällen har utmanats av politisk extremism och exempelvis konspirationsteorier om coronavaccinerna. Det verkar som om dagens medborgare mer än tidigare behöver kritisk läsförmåga, för att kunna skilja välgrundad information från vilseledande budskap.

I pedagogikens begreppsapparat är reflektivt tänkande nära besläktat med kritiskt tänkande, både till sin tillblivelsehistoria och till sitt innehåll. Det reflektiva tänkandets pedagogiska målsättning lanserades av den amerikanska pedagogiska filosofen John Dewey, som var verksam under förra seklets första hälft. Han brukar ofta benämnas som en tidig arkitekt bakom teorin om kritiskt tänkande. Enligt Deweys (1910, 185) definition utgör reflektivt tänkande "aktivt, ihållande och noggrant övervägande av varje föreställning eller förmodad form av kunskap i ljuset av de grunder som stöder den och de ytterligare slutsatser som den tenderar till". Den centrala tolkningen i denna artikel är att trots att reflektivt tänkande enligt Dewey ytligt sett är nästan identiskt med modernt kritiskt tänkande, framkommer det vid en närmare jämförelse betydande

skillnader mellan dem. En idealisk kritisk tänkares handlande beskrivs i den klassiska forskningslitteraturen på området huvudsakligen genom kunskapsteoretiska kriterier och genom att följa logiska regelsystem. Därmed abstraheras handlandet till ett teoretiskt ideal som är separerat från vår vardagsvärld. I Deweys verk beskrivs däremot en reflektiv tänkare på ett normativt sätt i ett positivt ljus, men utan att det leder till motsvarande teoretisk idealisering och abstrahering.

I denna artikel synliggör vi skillnaderna och likheterna mellan det rådande kritiska tänkandet och det tidigare reflektiva tänkandet. Trots att Dewey ingalunda kan sägas vara okänd inom pedagogisk forskning, har hans reflektiva tänkande studerats överraskande sparsamt i litteraturen på området. Såsom Carol Rodgers (2002, 843) konstaterar, kommer man visserligen ihåg att nämna Dewey då man diskuterar reflektionens roll i uppfostran, men de djuplodande filosofiska analyserna av vad fenomenet enligt Dewey verkligen inbegriper lyser med sin frånvaro. På motsvarande sätt lyfter historiska skildringar av kritiskt tänkande enkelspårigt fram Dewey som en fadersfigur för den moderna tolkningen av denna pedagogiska målsättning och förbiser hur långt den moderna synen på området har fjärmat sig från Deweys skrifter. Vi strävar efter att fylla denna lucka med vårt bidrag. Vi har kommit fram till följande fem avgörande skillnader mellan modernt kritiskt tänkande och Deweys reflektiva tänkande: 1) kritiskt tänkande är som en normativ teori i grund och botten en idealteori, medan Deweys modell snarare liknar en icke-ideal teori; 2) beskrivningen av tänkaren som subjekt har blivit idealiserad i teorin om kritiskt tänkande, medan detta inte är fallet hos Dewey; 3) modellen för reflektivt tänkande betonar tänkandets kroppsliga och upplevelsemässiga dimensioner, i motsats till den numera rådande synen på kritiskt tänkande; 4) Dewey skiljer mellan tänkandets process och resultat på ett sätt som är främmande för kritiskt tänkande; 5) vissa kunskapsteoretiska premisser i teorin om kritiskt tänkande gör denna oförenlig med modellen för reflektivt tänkande.

Vi anser att dessa analyser tillför mervärde i den aktuella debatten kring det pedagogiska målet för kritiskt tänkande, genom att Deweys idéer hjälper oss att precisera den rätta andemeningen för denna målsättning inom såväl pedagogiken som utbildningspolitiken. Det grundläggande problemet är att den filosofiska teoribildningen efter Dewey har för kritiskt tänkande angett som normativ måttstock en idealbild av den kritiska tänkaren som inte är rimlig i ljuset av dagens psykologi. Detta är följden av att teorin om kritiskt tänkande främst har skapats av logiker och filosofer utifrån sina respektive vetenskapsområden. Den normativa kärnan i teorin om kritiskt tänkande utgörs av den formella logikens principer samt av kunskapsteoretiska analyser av kriterierna för kunskap och berättigande. I stället för denna abstrakta beskrivning behövs en bild av den kritiska tänkaren med ett mer mänskligt ansikte, vilket den deweyiska synen ger. På så sätt kan vi undvika de fallgropar som den abstrakta modellen för kritiskt tänkande leder till både inom teorin och i pedagogiken. Vi föreslår följande symboliska förfarande: genom att på detta vis först ta ett steg bakåt, så kan forskningen i kritiskt tänkande ta två steg framåt.

Första hälften av den här artikeln innehåller tre kapitel om den allmänt rådande modellen för kritiskt tänkande: i kapitel två beskriver vi den allmänt rådande modellen för kritiskt tänkande, i kapitel tre går vi in på dess samtidshistoria och i kapitel fyra diskuterar vi några problem som förknippas med modellen. Därefter tecknar vi i kapitel fem en bild av Deweys modell för reflektivt tänkande, sådan som den framträder framför allt i de två olika upplagorna av boken *How We Think*. I kapitel sex analyserar vi sedan fem centrala skillnader i modellen i förhållande till det rådande pedagogiska idealet för kritiskt tänkande. Kronologiskt sett är dispositionen bakvänd, då dagens forskning i kritiskt tänkande bygger på Deweys arbete. Genom detta vill vi uttryckligen åstadkomma "kollisioner" mellan samtida synsätt och vad Dewey tänkte om dessa frågor i början av förra seklet. Utifrån detta diskuterar vi i kapitel sju vad denna analys har att ge det kritiskt tänkandets pedagogiska mål, vilket enligt vårt synsätt fortsättningsvis borde vara det odiskutabla övergripande målet för all fostran, oavsett de reservationer som vi riktar mot det i texten.

2. Den allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande

Även om teoretiker har i sina förslag till definition beskrivit de kännetecknande dragen för kritiskt tänkande på olika sätt, är det ändå möjligt att, i likhet med Kuhns paradigm, sammanställa en "allmänt rådande uppfattning" som beskrivs på ett etablerat sätt i encyklopediartiklar och motsvarande allmänna beskrivningar av begreppet (Bailin & Siegel 2003; Hitchcock 2018). Inom pedagogiken återfinns grunderna för denna modell oftast i högskoleutbildningens läroböcker om kritiskt tänkande (t.ex. Salmon 2012), och modellen tillämpas i anslutning till kunskapsbedömningstest (t.ex. Watson & Glaser 1980; Ennis, Millman & Tomko 1985). På den mer teoretiska sidan har den allmänt rådande uppfattningen beskrivits på ett tydligt sätt i ett konsensusuttalande (Facione 1990) på uppdrag av *Amerikanska filosofiska förbundet* (APA). Avsikten med uttalandet var att utifrån utlåtanden från en 45 medlemmar stark expertpanel sammanfatta den allmänt antagna kärnan i kritiskt tänkande. Dokumentets främsta syfte var uttryckligen att förenhetliga förståelsen av frågan ute på fältet och hitta en gemensam melodi i pedagogernas och utbildningsplanerarnas arbete. Den centrala sammanfattningen av uttalandet börjar så här (Facione 1990, 2):

Kritiskt tänkande är enligt vår förståelse målmedveten och självreglerad bedömning som leder till tolkning, analys, utvärdering och slutledning samt förklaring av de evidentiella, begreppsliga, metodologiska, kriteriologiska eller kontextuella överväganden som ligger till grund för bedömningen. Kritiskt tänkande är ett nödvändigt verktyg för forskning. Kritiskt tänkande är i sig en frigörande kraft i fostran och pedagogiken samt en betydande resurs för individen på det personliga planet och i samhället. Även om kritiskt tänkande inte är synonymt med gott tänkande, är det en övergripande och självkorrigerande mänsklig företeelse.

APA:s definition går vidare med en detaljerad beskrivning av karaktärsdragen hos den ideala kritiska tänkaren (Facione 1990, 2):

Den ideala kritiska tänkaren är till sin natur nyfiken, välinformerad, förnuftstillvänd, öppen, flexibel, jämlik i sina bedömningar, ärlig i förhållande till personliga fel och brister, eftertänksam i sina omdömen, villig att ompröva frågor, tydlig i sina ståndpunkter, organiserad i komplexa frågor, omsorgsfull med att ta fram relevant information, välgrundad vid val av kriterier, fokuserad på forskning och ihärdig med att hitta resultat som är så exakta som ämnet och omständigheterna tillåter. Att uppföstra goda kritiska tänkare innebär med andra ord att sträva efter detta ideal. Det kombinerar utveckling av färdigheter för kritiskt tänkande med förädling av sådana dispositioner som konsekvent ger upphov till sådana omdömen som utgör grunden för ett rationellt och demokratiskt samhälle.

Som man kan förvänta sig av ett konsensusuttalande av 45 experter är även "sammanfattningen" mångordig och invecklad. Pudelns kärna är ändå helt enkelt att en god kritisk tänkare skapar sina föreställningar och fattar sina beslut på ett väl underbyggt sätt. Den mer detaljerade förteckningen över det kritiska tänkandets delområden är endast avsedd för att namnge de olika fenomen som på olika sätt i praktiken bidrar till målet. I en mer detaljerad analys uppdelas också delområdena in i två kategorier beroende på deras funktion, vilket också görs i den ovannämnda APA-rapporten. De två kategorierna är färdigheter i och attityder till kritiskt tänkande. En tudelad disposition som bygger på just dessa element upprepas ofta av nutida teoretiker, även om dessa annars i sina texter föredrar att använda egna uttryck för färdigheterna och attityderna; till exempel idén om att den ideala kritiska tänkaren bör försöka bibehålla ett öppet sinne för nya synpunkter kan verbaliseras på många olika sätt.

Vid första anblicken verkar kritiskt tänkande helt tydligt vara en färdighet eller en samling färdigheter; det är någonting som vi gör mer eller mindre väl. Den tidiga teoribildning som gav upphov till den allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande fokuserade på att identifiera regler för logiska resonemang.

Om de bryts leder de till inkonsekvenser, som till exempel cirkelresonemang. Argumentationsteorins (dvs. informella logikens) principer spelar också en viktig roll. Om de åsidosätts, ger de upphov till olika slags argumentationsfel i debatter; ett mycket välkänt exempel på detta är *ad hominem*-argument, där en debattör fokuserar på motpartens person och inte på sakfrågan. Det bör noteras att kritiskt tänkande, utöver förmåga att föra giltiga logiska resonemang, även kräver ett kunskapsteoretiskt öga för att man ska kunna bedöma tillförlitligheten och betydelsen av de grunder som läggs fram för synpunkterna. Under det senaste halvseklekt verkar betoningen i allmänhet inom det kritiska tänkandets teoribildning och pedagogik ha förskjutits från logisk förmåga till mer kunskapsteoretiska frågor (Bailin & Battersby 2015).

Även om logiska och kunskapsteoretiska färdigheter är mer naturligt en del av kritiskt tänkande, har teoretikerna redan länge identifierat att en uttömmande beskrivning av kritiskt tänkande också ska omfatta tillämpning av färdigheter. Denna del av det kritiska tänkande innefattar element som inte egentligen hänför sig till vad den kritiska tänkaren kan, utan hurdan hen är (Holma 2013, 101). Denna senare del innehåller de faktorer som får individen att på eget initiativ använda sina färdigheter för deras specifika syfte.¹ Dessa faktorer har inom litteraturen begreppsliggjorts i form av handlingsprinciper som dispositioner. Dispositionerna påminner om karaktärsdrag och utgör individens benägenhet att handla på ett normativt lämpligt sätt. En kritisk tänkare kan därmed inte vara en sofist som tendensiöst försvarar sin egen ståndpunkt eller en försvarsadvokat som bevakar sin klients intressen med selektiva argument, utan hen måste ha förbundit sig till att sträva efter sanningen, även då det inte gagnar hen själv eller till och med är ofördelaktigt. I litteraturen tillskrivs den senare delen av kritiskt tänkande utöver dispositioner även andra goda egenskaper; i våra föreställningar är inte den ideala kritiska tänkaren en iskall logikmaskin som vetenskapsofficer Spock i tv-serien *Star Trek*, utan en människa som i kommunikativa sammanhang använder sin emotionella intelligens och tolkar sina diskussionspartners välvilligt, eftersträvar öppenhet och utövar självkritik, är förmögen att ta emot kritik, bekantar sig aktivt med nya alternativa synpunkter, är vid behov tillräckligt självsäker för att tala för saker hen tror på och så vidare (Scheffler 1973).

Tillsammans motsvarar dessa två delar av det kritiska tänkandets begrepp en beskrivning, som utanför den pedagogiska filosofin, bland annat inom kognitionsvetenskaperna, kallas *epistemisk* eller *evidentialistisk rationalitet* (Stanovich 2011). Bland pedagogiska teoretiker hävdar exempelvis Siegel (2017) att ordparet "kritiskt tänkande" helt enkelt råkar vara en etikett som genom ett antal slumpmässiga historiska faktorer har etablerat sig i språkbruket och med vars hjälp vi kan begreppsliggöra rationalitet inom en pedagogisk kontext – "kritiskt tänkande" och "rationalitet" är med andra ord termer vilka sist och slutligen till sin filosofiska innebörd är fullständigt utbytbara.

Det kritiska tänkande som på detta sätt beskrivs inom utbildningspolitiken verkar ha ett enhälligt understöd i både nationella och internationella forum. Det har skrivits in i flera länders läroplaner, högskolors värdegrunder samt i transnationella utbildningsorganisationers, som Unescos och OECDs, strategier.² Denna erkänsla blir förståelig, då vi ser hur de viktigaste övergripande pedagogiska målen i liberala demokratier efter upplysningstiden kan stödjas av kritiskt tänkande: Kritiskt tänkande utvecklar

-
- 1 Den tudelning i färdigheter och attityder som nämndes i samband med den rådande uppfattningen om kritiskt tänkande finns också hos Dewey (1933, 136), ibland i mycket direkta ordalag, som när han talar om "ett förbund mellan attityd och skicklig metod". En god reflektiv tänkare ska ha förmågan att redan i utgångsläget välja rätta saker som stödjer hens tänkande utifrån hur relevanta de här synpunkterna är med tanke på den aktuella problematiken. Att kunna tillämpa denna förmåga på lämpligt sätt kräver visserligen olika attitydmässiga faktorer, såsom självbehärskning som förhindrar oss att dra förhastade slutsatser, hur lockande det än må vara.
 - 2 Självfallet kan man fråga sig hur insatta de politiker och utbildningsplanerare som skrivit de här texterna är i den filosofiska litteraturen på området och om de använder termen i samma betydelse som forskarna. I synnerhet sättet på vilket OECD (Tremblay, Lalancatte & Roseveare 2012) framhäver kritiskt tänkande som en central arbetslivsfärdighet på 2000-talet begränsar kritiskt tänkande till skicklighet och bortser från strävan efter sanning som en del av fenomenets normativa dimension (se Holma 2015, 17). I Unescos (2007) texter betonas däremot det kritiska tänkandets potential som främjare av demokratiska medborgarfärdigheter.

å ena sidan rationell autonomi, det vill säga att individer som har förmåga att styra sig själva fattar självständiga val om sitt liv. Å andra sidan förbereder kritiskt tänkande medborgare för liv i demokratiska samhällen. Utöver dessa faktorer har förmågan till självständigt och kreativt tänkande också lyfts fram som en central arbetslivskompetens i postindustriella informationssamhällen, där arbetsbeskrivningarna för kunskapsintensiva yrken förändras i en allt snabbare takt och kräver livslångt lärande. De senaste årens aktuella fenomen verkar ha ökat vikten av någon form av kritisk litteracitet ytterligare, då det blivit viktigt för medborgarna att kunna särskilja mellan välgrundade synpunkter och bristfällig eller felaktig information. I det stora hela är det kritiska tänkandets mest värdefulla uppgift bland alla våra pedagogiska mål att utgöra ett slags klister som håller ihop hela det pedagogiska systemet; om vi stryker kritiskt tänkande ur ekvationen, har vi inget meningsfullt sätt att artikulera och försvara de övriga pedagogiska målen, oavsett om dessa är kunskapsbaserade, moraliska eller sociala till sin natur. Utan kritiskt tänkande går pedagogiken tillbaka till en indoktrinering, då de som är föremål för pedagogisk verksamhet saknar rättighet att begära och ta del av de grunder som innehållet, metoderna och målen i verksamheten baserar sig på. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.)

Trots att kritiskt tänkande framstår som ett pedagogiskt mål enligt ovannämnda beskrivning på alla utbildningsnivåer, från småbarnspedagogik till högskolor, implementeras det inom det pedagogiska fältet på olika sätt bland målgrupper i olika åldrar och med hänsyn till åldersgruppsrelaterade faktorer. Något förenklat kan man säga att det kritiska tänkandets roll förskjuts alltmer mot handling, ju högre upp på utbildningsstegen vi befinner oss: På andra stadiet är särskilt lektioner i ämnen som filosofi, samhällslära och livsåskådning utmärkta forum för klassrumsdiskussioner som uppmuntrar till formulering av egna, välgrundade synpunkter. Undervisningen i modersmål och litteratur kan i gengäld fokusera på medielitteracitet. I högskoleundervisningen, särskilt i dess humboldtska former som betonar sambandet mellan forskning och undervisning, finns kritiskt tänkande redan i kärnan av all verksamhet och kulminerar i examensarbeten som bygger på egen forskning. Man bör ändå notera att allt inte är rätlinjigt som det framstår i denna grova generalisering. Det kritiska tänkandets pedagogik har nämligen utvecklats också för yngre elever, särskilt genom Matthew Lipmans (2003) projekt *Filosofi för barn*. Med andra ord finns det inget som hindrar att kritiskt tänkande introduceras i undervisningen redan i ett tidigt skede av skoltiden.

3. Det kritiska tänkandets samtidshistoria

Om vi börjar spåra den egentliga tanken bakom etiketten "kritiskt tänkande", så finns idealet om att vi ska sträva efter att motivera våra synpunkter redan hos Sokrates – åtminstone så som Platon i sina dialoger beskriver hans sätt att diskutera. I denna breda lärdomshistoriska läsning kan nästan vilket försök som helst under århundradenas lopp, där man skissat upp principer för god förnuftsanvändning, ses som steg i riktning mot att förtydliga vägen till kritiskt tänkande.

Äran för att ha presenterat den pedagogiska målsättningen för kritiskt tänkande i dess nuvarande form tilldelas oftast den amerikanska pragmatisten John Dewey och hans bok *How We Think* (1910; Lipman 2003; Hitchcock 2018). Grunderna för att utse Dewey till det kritiska tänkandets fader verkar rätt obestridliga, eftersom det var just han som initierade ordparet i det pedagogiska språkbruket. I slutändan var det just exemplet från Dewey som inspirerade pedagogiska forskare och utbildningspolitiska aktörer att arbeta vidare på liknande idéer. Vidareutvecklingen av de teoretiska utgångspunkterna för kritiskt tänkande förblev fortsättningsvis ett utpräglat amerikanskt pedagogiskt projekt. Tidsandan var gynnsam för detta, i och med att den amerikanska pedagogiken i medlet av 1900-talet hade en tydlig strävan att likrikta de kunskapsmässiga målsättningar som ligger till grund för pedagogiken, med bland annat den välkända Blooms taxonomi som ett exempel. Kritiskt tänkande blev också en av de pedagogiska målsättningar som mätts med standardiserade test (Glaser 1941) och ett ämne för läroböcker (Black 1946).

Ansvar för att utveckla det kritiska tänkandets teoretiska utgångspunkter axlades av forskare som oftast hade skaffat sin grundutbildning inom filosofi och logik. I deras betoningar kan man se påverkan av analytisk filosofi, som var rådande i USA på den tiden, och det kritiska tänkandets kännetecken utformades primärt utifrån just kunskapsteoretiska analyser och logikens regelverk. Till exempel Robert H. Ennis presenterade på 1960-talet en kärnfull formulering som länge var den kändaste definitionen av kritiskt tänkande. I linje med tidsandans betoning av begreppsanalys meddelade Ennis i rubriken av sin skrift att hans ämne berör "begreppet kritiskt tänkande". Enligt Ennis' (1962) klassiska definition handlar kritiskt tänkande om "det korrekta sättet att utvärdera påståenden".

Under förra decenniets sista kvartal uppstod i USA till och med en separat rörelse för kritiskt tänkande, som ordnade årliga forskarkongresser och gav ut en tidskrift. Framstående namn i rörelsen har genom sina publikationer varit bland annat Richard Paul (1981), John McPeck (1981) och Harvey Siegel (1988; 1997; 2017). Av dessa har särskilt Siegel spelat en viktig roll i utvecklingen av de tekniska detaljerna i teorin om kritiskt tänkande, och vår framställning av det kritiska tänkandets "allmänt rådande modell" bygger i många avseenden på hans texter. Det bör ändå noteras att det inom och i närheten av rörelsen för kritiskt tänkande har rymts tänkare som utformat egna tolkningar av den grundläggande idén. Till exempel ovannämnda Lipmans teori är i många avseenden närmare Deweys vision av reflektivt tänkande än den i denna artikel presenterade, numera allmänt rådande uppfattningen av kritiskt tänkande som utformats av representanter för analytisk filosofi. Således skulle en "kollision" mellan Dewey och Lipman inte ge upphov till lika skarpa kontraster, utan snarare skapa kontinuitet (Kennedy 2012).

4. Utmaningar för den allmänt rådande uppfattningen

Trots att man som ovan kan säga att det finns en slags allmänt rådande uppfattning om kritiskt tänkande, har det självfallet också förekommit meningsskiljaktigheter inom forskningen på området. Mycket av kritiken och de alternativa synsätten visar sig ändå uttryckligen som reaktioner på den allmänt rådande uppfattningen. I en av de snävare uppfattningarna vill man begränsa kritiskt tänkande till endast färdigheter, utan moraliskt laddade attityder (Missimer 1990). I andra förslag vill man utvidga kritiskt tänkande utanför den tudelade allmänt rådande uppfattningen i nya riktningar, genom att också ta med exempelvis samhälleligt och politiskt laddade slutsatser (Davies & Barnett 2015). Den mest kända och upprivande kontroversen har handlat om frågan om huruvida det kritiska tänkandets färdigheter och attityder verkligen är allmänna verktyg som kan tillämpas i alla situationer, eller om de ändå är beroende av den kontext där de används (McPeck 1981). I vilket fall som helst går alla dessa alternativ ut på att först antingen begränsa eller utvidga den ovannämnda modellen med färdigheter och attityder, eller sedan lägga fram en ny och mer begränsad tolkning av samma grundläggande idé. I detta avseende är de här tolkningarna uttryckligen alternativa begreppsliga konstruktioner av den allmänt rådande modellen. I denna artikel koncentrerar vi oss på att kritiskt granska hur väl kritiskt tänkande fungerar som pedagogiskt ideal.

Ett pedagogiskt ideal är som fenomen någonting normativt som vi alltid ska eftersträva i vårt fostrande arbete, även om vi aldrig helt kan uppnå det. Förespråkare av det pedagogiska målet för kritiskt tänkande upphöjer det oftast just till ett sådant övergripande mål; inte ens de bästa tänkarna kan vara *fulländade* kritiska tänkare i *alla* sina medvetna handlingar. Trots denna brist bör vi ändå under alla omständigheter efter bästa förmåga eftersträva det kunskapsteoretiska och logiska ideal för den rationella utvecklingen av våra föreställningar och idéer som beskrivs i teorierna om kritiskt tänkande (se särskilt Siegel 1988; 1997; 2017). I och för sig är det fullkomligt befogat att ta hänsyn till en sådan kunskapsteoretisk fallibilism, men i den senaste litteraturen har det uttryckts oro över att ett pedagogiskt ideal som beskrivits på ett sådant sätt fortfarande till sin andemening ger en alltför idealiserande bild. Detta medför en oöverkomlig diskrepans mellan teoriernas ideala kritiska tänkare och människoindividerna som tillhör arten *homo sapiens* (Pettersson 2020).

Den grundläggande orsaken till ovannämnda tankesätt kan ses mot bakgrund av hur teorin om kritiskt tänkande har utarbetats främst av logiker och filosofer; de kännetecknande dragen för gott kritiskt tänkande har identifierats utifrån den formella logikens principer samt genom kunskapsteoretiska analyser av kriterierna för kunskap och berättigande. Sådan forskning är i grund och botten abstraherande och den framskrider med hjälp av begreppsanalyser och tankeexperiment, såsom hos ovannämnda Ennis och Siegel. Vad som lämnats utanför denna teorikonstruktion är empiriska upptäckter av människors faktiska kognitiva verksamhet och de mänskliga egenskaper som den innefattar. Dessa kan bli utmaningar och rentav hinder för att utveckla logiskt och kunskapsteoretiskt hållbara föreställningar och idéer. Flera experimentella studier har under de senaste femtio åren visat att människors kognitiva handlande allt som oftast inte följer det manus som beskrivits i olika principer för epistemisk rationalitet (Evans & Stanovich 2013).

Denna kritik mot det kritiska tänkandets överidealiserande teoribildning kan ses som en tillämpning av en mer generell kritik mot de så kallade idealteorierna som framförts i den filosofiska debatten under de senaste årtiondena, särskilt inom moralfilosofi och samhällsfilosofi (se t.ex. Anderson 2010; Jaggar, 2015; Stemplowska 2016). Enligt kritikerna (se t.ex. Anderson 2010, 3–5) är de teorier som bygger på idealiseringar problematiska som normativa mål, eftersom de inte tar hänsyn vare sig till hurdana varelser människorna i verkligheten är eller vad de är kapabla till. Om vi alltså konstruerar vår teori utifrån ett ideal är det möjligt att vi bortser från sådana faktorer i den icke-ideala världen som kan vara relevanta för vår teoretisering. Spänningen mellan ideala och icke-ideala teorier uppkommer i all sådan filosofisk teoretisering där det först framförs normativa krav och sedan frågas hur dessa krav bäst kan uppfyllas i den verkliga världen. Där som idealteorin fastställer normativa förpliktelser utifrån ett antagande om att omständigheterna för att tillgodose dem är ideala, tar icke-ideala teorier mera hänsyn till hurdan världen faktiskt är och vilka följder detta har för uppnåendet av de normativa kraven.

5. Deweys reflektiva tänkande

Vi ska härnäst granska Deweys modell för reflekterande tänkande, sådan som han presenterade den i boken *How We Think* från år 1910 och i den på många sätt omarbetade andra upplagan från 1933. I detta verk hänvisar Dewey till ämnet även med otaliga andra benämningar, bland annat under etiketten "kritiskt tänkande", som sedermera blivit ett etablerat begrepp i det pedagogiska språkbruket. I denna artikel håller vi oss endast till "reflektivt tänkande" när det gäller Deweys vision, vilket gör det lättare att hålla isär hans idéer från det ovan beskrivna pedagogiska målet för modernt kritiskt tänkande.

Enligt Carol Rodgers (2002, 843) bedömning är begreppet "reflektion" inom samtida pedagogik belastat av många och brokiga tolkningar; ordet används visserligen aktivt och i många olika sammanhang, men samtidigt verkar reflektion ha urvattnats till "lite av allting för alla" och på så sätt ha förlorat sin identitet. Om vi hoppas på att i Deweys skrifter kunna få vägledning i oklarheterna genom en enkel sammanfattande definition, blir vi tyvärr besvikna. Han erbjuder nämligen inte någon exakt definition av reflektion, utan förvärrar bara röran ytterligare med sina beskrivningar. Deweys bedrägligt tydliga och vardagliga skrivsätt uttrycker även omfattande tankar på ett klart sätt, men ändå så att de avgörande nyanserna förblir under ytan. Vår avsikt är att i detta kapitel i första hand skapa en historisk rekonstruktion av Deweys modell, sådan som han uppfattade den.

Reflektivt tänkande är nära besläktat med något som var ett återkommande tema i Deweys böcker under hela hans karriär, nämligen ett utforskande tänkande eller en utforskande attityd (inquiry). Därför anser Rodgers (2002, 844), som skrivit om Deweys reflektiva tänkande, att reflektivt och utforskande tänkande i grund och botten är ett och samma fenomen. Moderna tolkningar av Dewey är inne på samma linje, bland annat Kauppi (2022, 33) kombinerar hans beskrivningar av förnuft och forskning. Att dra likhetstecken mellan Deweys begrepp är såtillvida befogat att alla dessa fenomen i grund och botten handlar om

upplevelsen av lärande (eller "lärande tänkande") som enligt Deweys analys är en process som följer ett likartat mönster. Både reflektivt och utforskande tänkande syftar till att hitta välgrundade antaganden om världen, att tänka väl och lära sig; eller med Deweys (1938, 3) egna ord "förvandla en obestämd situation till något definierat". Detta sätt att tänka samt förmågan att styra den egna upplevelsen möjliggör utöver rationella individuella handlingar, även rationella kollektiva handlingar, vilket utgör grunden för Deweys teori om demokrati (Dewey 1916, 93; se även Rydenfelt 2020).

Processen för reflektivt tänkande har enligt Dewey mycket likartade steg, oavsett om den som tänker är ett barn som leker i sandlådan eller en forskare i sitt laboratorium. Enligt Dewey (1933, 109) kännetecknas denna aktivitet nämligen i grund och botten av "ivrig nyfikenhet, fruktbar kreativitet och experimentlust". Såväl reflektivt tänkande som forskning innehåller alltid likartade steg som utmynnar i lärande, tillväxt och någon slags förmåga att följande gång klara sig bättre i motsvarande situationer. Resultatet blir att den obestämda situation som vi ställts inför och som ursprungligen utlöste vårt reflektiva tänkande förvandlas till en situation som inte längre behöver bestämmas eller lösas. Om den obestämda situationen inte försvinner även om vi gör vårt bästa så kan ett alternativt resultat självfallet vara att reflektion och utforskande fortsätter; eller att det uppstår ett tredje alternativ, där en helt ny obestämd situation uppkommer under reflektionen och kräver ett nytt tankemässigt perspektiv.

Innan den reflektiva tankeprocessen kommer i gång är vår utgångspunkt alltid någon omedelbar upplevelse som stimulerar vårt tänkande. En omedelbar upplevelse är i vår kognitiva verksamhet också den impuls som över huvud taget väcker ett behov av reflektivt tänkande; på motsvarande sätt berättar också en omedelbar upplevelse när behovet av reflektion upphör. Kortfattat framskrider reflektion och forskning enligt Dewey (1933, 121) från (1) tvivel, tvekan, förvirring, och mental utmaning som en utgångspunkt för tänkande till (2) att söka, jaga och utforska för att hitta material som skingrar tvivlen och avhjälper förvirringen. Även i en sådan beskrivning av reflektion (och utforskande tänkande) som en stegvis process är det av största vikt att notera att processen inte behöver vara rätlinjig eller konsekvent enkelriktad. När vi reflekterar rör vi oss nämligen vid behov även av och an mellan olika tillstånd av tänkande. När vi till exempel fördjupar våra insikter i ett visst ämne, är det möjligt att våra preliminära hypoteser omkullkastas i förtid eller att vi märker att vår problemställning redan från början var felaktig. Därför kan numrerade listor över stegen i den reflektiva processen vara snarare vilseledande än åskådliggörande.

Då vi ser på helheten är det avgörande att vi utöver processens slingrande natur även lägger märke till att det obestämda som vi upplever och som kräver en lösning inte endast innebär enkelspårig problemlösning (jfr t.ex. Cavell 1990, 21). Hur ska jag trösta en vän som förlorat en närstående? Vem ska jag rösta på i presidentvalet? Hur ska jag reagera på en svår fråga som en studerande mejlade mig? Trots skillnaderna mellan de här situationerna är samtliga ändå i deweyiska termer omedelbart upplevda obestämda situationer som kräver någon form av reaktion av dem som tänker över dem. De ger upphov till preliminära förslag på hur situationen ska förstås och kräver att vi formulerar problem, inhämtar information, väger alternativ, resonerar och prövar olika idéer – och självfallet bedömer vilka intryck detta väcker hos oss i tänkandets olika skeden. Först när allt har hanterats färdigt på tankenivå blir resultatet av tänkandet (eventuellt) synligt i vår handling.

Trots den begreppsliga mångtydigheten i Deweys skrifter är den allmänna grundidén av reflektivt och utforskande tänkande relativt klar och tydlig. Den kan för våra ändamål sammanfattas med hjälp av följande, som är en av de många beskrivningarna i *How We Think* (1933, 200): Allra först i den omedelbara upplevelsen uppstår hos oss en allmän känsla av obestämdhet, det vill säga ett behov av att definiera någonting som fångat vår uppmärksamhet. Detta följs av ett antal tillstånd, av vilka de första utgör en kategori som Dewey kallar förslag, indikationer eller antydningar. I detta första steg av reflektion försöker vårt sinne greppa efter omedelbara möjliga svar på den obestämdhet som vi mött. Om en rätlinjig lösning inte fungerar, försöker vi rationalisera svårigheten eller oklarheten till ett problem som går att lösa. På så sätt blir den på sätt och vis en forskningsfråga, som vi kan försöka besvara. Med de här riktlinjerna som vägvisare kan vårt sinne gå vidare till att formulera ledande tankar och hypoteser, vilket på ett väsentligt

sätt styr vilka fakta vi plockar fram som stöd för vårt tänkande. Anmärkningsvärt här är att det är först nu som det reflektiva tänkandet förvandlas till ett slags resonemang (vilket man måhända vanligtvis brukar se det som). Slutledning ska med andra ord ses endast som en del av reflektivt tänkande och inte som en uttömmande beskrivning av det. När vi som tänkare har bearbetat de olika stegen av tänkandet (eventuellt i flera omgångar och även fram och tillbaka mellan stegen) kan vi gå vidare via egentlig reflektion och utforskande till det sista steget, där vi prövar den hypotes vi utformat i våra konkreta handlingar och vårt tänkande.

Trots att Dewey i sin omfattande skriftliga produktion använder olika benämningar på väldigt likartade saker, finns det ändå många likheter i definitionerna av de fenomen som han diskuterar. Om vi till exempel ser på hur Dewey (1916, 157–158) har satt ord på ovan nämnda process i klassikern *Democracy and Education*, låter det bekant: Den reflektiva erfarenhetens allmänna drag är förvirring (eller misstanke) som är en följd av att man har hamnat i en ofullständig situation vars hela natur man ännu inte har definierat. Efter förvirringen följer bedömning och förutsägelse samt preliminär tolkning av den ofullständiga situationen och övervägning av dess eventuella konsekvenser. Därefter tolkas, granskas och analyseras de faktorer som definierar och belyser det aktuella problemet. Härifrån kan man gå vidare till att målmedvetet utarbeta en preliminär hypotes för att uppnå ett så precist och konsekvent antagande som möjligt; ett antagande, som beaktar en möjligast stor mängd fakta som är relevanta för frågan. Slutligen väljs en lämplig hypotes som handlingsplan för att uppnå önskat resultat, och hypotesen kan prövas på olika sätt. Trots att de insikter som förvärvats genom försök och misstag har en egen roll i den reflektiva processen, är det framför allt analys, avvägning och målmedveten utveckling av idéer (som i mitten av den ovan beskrivna reflektiva processen) som på ett väsentligt sätt särskiljer det reflektiva tänkandet från planlöst testande av olika alternativ.

På vilket sätt kan sådant reflektivt tänkande stödjas med pedagogikens hjälp? Det säger sig självt att det är viktigt att stärka de färdigheter och attityder som denna handling kräver av utövaren. Dessutom bör pedagogiken göra dem som undervisas förtrogna med en tillräckligt bred vokabulär med vilket tänkarna kan uttrycka och förstå ett brett spektrum av tankar och synpunkter; Dewey anser nämligen att våra kunskaper är till sin natur sociala, vilket kräver smidigt tankeutbyte och samspel med andra människor. Därmed krävs att man i undervisningen använder sådana sätt att diskutera som genuint låter olika synpunkter komma fram. (Dewey 1933, 309–311.)

Med tanke på att undervisa sådana kunskaper och färdigheter är det enligt Dewey av avgörande vikt att uttryckligen öva dem i situationer som genuint upplevs som obestämda; Dewey (1933, 201) skriver att det för tänkande "är konstgjort att utgå från ett problem som är färdigtuggat eller har uppstått ur ett vakuum". Sådan övning för övningens skull är bara en uppgift som lagts framför oss utan anknytning till våra egna upplevelser, utan att personen som engagerar sig i reflekterande tänkande har ett motiverande personligt förhållande till den. En sådan här pedagogik som fjärrmar sig från elevens upplevelsevärld förbiser det faktum att den känsla av obestämthet som uppkommer från vår omedelbara upplevelse är en nödvändig impuls för lyckad reflektion. En utmaning som har begreppsliggjorts till ett problem är först en senare punkt på det reflektiva tänkandets långa stig, och att gå rakt in där då man ännu övar sig skulle innebära att man hoppar över många tankefärdigheter som är väsentliga delar av reflektionen.

Dewey (1933, 190) är visserligen också medveten om att det reflektiva tänkande han beskriver ställer höga krav på tänkaren: "I en reflekterande handling ställs människan alltid ansikte mot ansikte med en given, befintlig situation som hon måste komma fram till eller resonera sig till någonting som ännu inte existerar." Sådant icke-instinktivt tänkande är tungt och slitsamt för de mentala resurserna. Det kräver att beslutsfattande skjuts upp och "uppskjutandet är sannolikt i viss mån smärtsamt" enligt Dewey (1910, 191). Realistiskt sett kan reflektivt tänkande därför inte vara en modell eller ett ideal för allt vårt tänkande. Saker och ting som får en innebörd utan några större ansträngningar, utan att vi behöver justera våra rutiner, framkallar inte i oss något behov av att försöka hitta denna innebörd genom reflektivt tänkande (Dewey 1910, 263). Om vi inte för närvarande har någon obestämd situation som kräver reflektion, använder vi oss sannolikt av mindre

belastande sätt att tänka, det vill säga lutar oss tillbaka på befintliga rutiner och vanor. På dessa punkter verkar Deweys tänkande framsynt, genom att det påminner om de rådande dubbelprocessmodellerna inom kognitionsvetenskaperna som beskriver hur människans kognition ofta tillämpar instinktiva och snabba underliggande tankemönster och bromsar upp endast i undantagsfall för att använda de knappa resurserna av tid och energi för långsammare resonemang och utveckling av våra föreställningar och idéer (Evans & Stanovich 2013; Kahneman 2011).

6. Reflektivt tänkande och kritiskt tänkande går skilda vägar

Enligt föregående kapitel har Deweys reflektiva tänkande ytligt sett många likheter med den allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande. Det är lätt att lägga märke till hur Deweys iakttagelser av en utforskande attityd och resonerande reflektion möjliggör en senare vidareutveckling på den pedagogiska filosofins område, där kunskapsteoretiska analyser och logikens regelverk hjälper att skriva fram stegen i gott tänkande. I en mer djuplodande analys framträder ändå ett antal betydelsefulla skillnader mellan Deweys reflektiva tänkande och den mera moderna allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande. I detta kapitel fokuserar vi på fem av dem. Syftet med våra analyser är inte att hävda att den modell av reflektivt tänkande som Dewey presenterat i sina verk i sig skulle fungera bättre än den nuvarande allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande – eller att kritiskt tänkande i den gällande pedagogiska diskursen på stående fot borde ersättas med reflektivt tänkande. Däremot tror vi att det, genom att spegla det kritiska tänkandet mot Deweys modell, är möjligt att med nya ögon se på de problempunkter som hör ihop med det kritiska tänkandets pedagogiska mål.

Vår första iakttagelse gällande skillnaderna mellan Dewey och de moderna teoretikerna har att göra med tanken om de pedagogiska idealen och problematiken med dem som vi redan lyfte fram i kapitel fyra i samband med kritiskt tänkande. Dewey skrev sin bok långt före den idag aktuella filosofiska debatten om ideala och icke-ideala teorier. Han verkade ändå redan då vara medveten om klyftan mellan filosofiska teorier och verkligheten och vägrade därför ställa upp ett mera detaljerat idealiskt mål för fostran (eller för människors demokratiska samverkan) än kontinuerlig "tillväxt" ("growth"; se t.ex. Dewey 1916, 107). Tillväxt är ett av de vardagliga uttryck i Deweys vokabulär, som i hans filosoferande får en djupare innebörd än i det normala språkbruket. Han avser med det en socialt konstruerad fortlöpande process, som metaforiskt uttryckt öppnar fler dörrar än den stänger. Tillväxt möjliggör fler handlingsmöjligheter för oss i framtiden, vilket i sin tur skapar förutsättningar för ny tillväxt. Dewey anger ingen tydlig slutpunkt eller målsättning för denna tillväxt, för enligt hans teori går den inte att diktera på förhand; vi ska sträva efter tillväxt, men även de synbarligen bästa målsättningarna som vi har i dag kan visa sig vara helt fel när situationen förändras eller vårt omdöme utvecklas (Dewey 1917, 20; 1920, 134–135; 1927, 366; se även Scheffler 1973, 134). Trots detta anser även Dewey att en del dörrar absolut ska stängas och att vi ska ha ställt upp ett mål för oss som är realistiskt – eller som går att föreställa sig – för att över huvud taget kunna agera.

Vår andra iakttagelse om skillnaderna mellan kritiskt tänkande och reflektivt tänkande hör ihop med själva tänkaren och hans möjligheter i sammanhanget. Som vi nämnde i kapitel två kan man inte närma sig kritiskt tänkande som endast en lista över vad allt den ideala kritiska tänkaren kan göra. Lika central är tänkaren som person, det vill säga vilka grundläggande kunskapsmässiga attityder, värderingar och dygder hen har. Med tanke på att modellerna av kritiskt tänkande respektive reflektivt tänkande bägge primärt handlar om just pedagogiska målsättningar och tillämpad filosofi med anknytning till det konkreta, känns det som att följande centrala fråga aldrig ställs: Vad *klaras* tänkaren av att *uträtta* självständigt eller assisterad, men inte ensam, i en pedagogisk kontext. Möjligheterna i den processen är inte obegränsade, utan alltid förankrade i det konkreta.

Deweys yttersta mål med sin modell av reflektivt tänkande verkar vara att i stället för ett upphöjt ideal beskriva ett för människan artspecifikt och existerande sätt att tänka, som aktiveras i obestämda

situationer som kräver en reaktion. Dewey utgår med andra ord från mänskligt handlande och använder det som underlag för en teori om reflektivt tänkande. Han skapar inte ett normativt ideal utifrån ett abstrakt teoribygge för att sedan begrunda våra tillkortakommanden i förhållande till idealet. På så sätt undviker Dewey åtminstone en del av de problem som associeras till idealteorierna, även om han presenterar reflektivt tänkande i ett normativt positivt ljus. Deweys approach har också en nyttig pedagogisk dimension. Det viktiga i att utveckla vårt tänkande är inte att sträva efter en abstrakt teori om kritiskt tänkande, utan att hos de som fostras identifiera sådana naturliga former av reflektivt tänkande som kan tränas upp och bli en vana att utforska saker och ting på ett kritiskt och grundligt sätt.

Ifall vårt mål alltså är att med hjälp av pedagogikens metoder utveckla vår inneboende benägenhet att tänka, bör pedagogerna utifrån premisserna för reflektivt tänkande först försöka förstå vad *tänkande* i sig är – och inte skapa ideal som tänkandet borde uppnå utan att beakta vad som egentligen sker inom oss när vi tänker. Ur ett deweyiskt perspektiv verkar det uppenbart att det pedagogiska målet för kritiskt tänkande siktar på något slags idealmodell för föredömligt tänkande och samtidigt genom sina goda strävanden idealiserar tänkaren ("den epistemiska agenten") till någonting som hen egentligen aldrig kan vara på ett meningsfullt sätt eller som hen aldrig kan bli genom fostran.

Vår tredje iakttagelse från jämförelsen av det kritiska tänkandets och det reflektiva tänkandets modeller anknyter också till hurdan bild av den goda tänkaren vi slutligen baserar våra pedagogiska mål på, eller snarare: Vad allt anser man att processen för ett gott tänkande innefattar? Deweys ordval i beskrivningarna av reflektivt tänkande är påfallande erfarenhetsbaserade och kroppsliga. Saker och ting *känns* först och den känslan går inte att separera från beskrivningen av tänkande. Som vi såg ovan hävdar Dewey att reflektivt tänkande alltid börjar med en upplevd känsla av obestämdhet. Den känslan är också avgörande när vi konstaterar att obestämdheten har försvunnit: "Där skon klämmer, där behövs analytiskt utforskande", skriver Dewey (1910, 350). Efteråt, när en kunnig skomakare har lagt skon, kan vi inte genom att endast resonera komma fram till om slutresultatet är bra eller inte, utan vi måste erfara det med hjälp av våra egna fötter. Samma erfarenhetsbaserade anda som finns i det deweyiska sättet att tänka kan också utvidgas till andra områden, som till aktuella samhällsdebatter. Det centrala är hur de valda lösningarna eller alternativen *känns* efter alla de rationella resonemang som vi lagt ner på dem. Det kräver självfallet att vi speglar våra känslor och förnimmelser i förhållande till vad lösningarna eller alternativen resulterar i, bland människorna omkring oss, i samhället och på motsvarande sätt för oss själva. Processen är med andra ord inte självtillräcklig, utan omvärlden med sina sociala kontakter påverkar vår upplevelse och kan bidra att korrigera felbedömningar – eller likväl vilseleda våra resonemang. Vår upplevelse utlöser ett behov av reflektion och informerar oss också om när den obestämda situationen har lösts på ett tillfredsställande (eller inte tillfredsställande) sätt, och det går inte att avskilja vår ibland svårgripbara erfarenhetsmässiga värld från reflektionsprocessen.

Då vi jämför Deweys reflektiva tänkande och modellen av kritiskt tänkande, ter sig de verklighetsförankrade situationer som enligt Dewey kräver en reaktion inte i första hand som en samling premisser eller bevis, vars trovärdighet vi skulle väga ur ett kunskapsteoretiskt perspektiv. Detta är däremot ofta utgångspunkten för fall som exemplifierar det kritiska tänkandet. Enligt Dewey är dock merparten av våra tankar omedvetna och icke-verbala. I stället för ett slags formellt rationaliserande bör vi i vårt tänkande se dess "långa logik" (Garrison 2020), vilket Dewey strävar efter i sina processbeskrivningar, så att det egentliga resonemanget endast blir en del av en mer omfattande helhet. Ur ett deweyiskt perspektiv gör överdriven betoning av formellt rationaliserande det svårare att se hur det ska gå att implementera det reflektiva tänkandets färdigheter och dygder i våra handlingar i vardagen, om dessa handlingar ofta sker utanför formellt rationaliserande och utanför språket. Han anser att tänkande (inklusive reflektivt tänkande) också bör ses som en kroppslig, kvalitativ och estetisk process, åtminstone i en mycket högre grad än vad man vanligtvis ansett inom filosofiskt teoretiserande.

Vår fjärde synpunkt, som anknyter till de föregående iakttagelserna, är att enligt det deweyiska synsättet verkar den allmänt rådande uppfattningen om kritiskt tänkande primärt fokusera på *resultatet* av

tänkandet, till exempel en argumentationsanalys, i stället för den komplexa processen i tänkandet. Dewey (1933, 173–174) skriver så här:

[...] dessa formler lämpar sig inte för formulering av slutledningar, idéer eller kunskap, utan för att mest effektivt lägga fram det resultat som redan erhållits, så att andra blir övertygade om att resultatet är ändamålsenligt (eller för att övertyga sig själv, om man vill påminna sig om grunderna för resultatet). I det tänkande som leder till ett resultat gör vi i själva verket observationer som visar sig vara bagateller; vi följer fel ledtrådar; vi lägger onyttiga förslag på minnet; vi vidtar onödiga åtgärder. Just för att vi inte vet lösningen på problemet, är vi tvungna att famla efter den i mörkret eller åtminstone i dunklet; vi börjar följa forskningslinjer som vi senare överger. Då vi först söker sanningen, och utav nödtvång gör det i viss mån i blindo, befinner vi oss i grund och botten i en annan position än när vi redan har sanningen i händerna. [...] De logiska formler som kännetecknar formulerade och godkända slutledningar kan därför inte på förhand berätta för oss på vilket sätt vi bör komma fram till slutledningarna medan vi ännu befinner oss i tvivel och utforskning.

Ett genomgående tema i Deweys filosofi är en slags balansgång mellan två ytterligheter, nämligen att vårt tänkande och våra färdigheter är helt situationsberoende respektive att de är universellt tillämpbara på alla situationer. Överdriven allmängiltighet kan trots de goda föresatserna suddas ut de utgångsproblem som har att göra med tiden, rummet och den individuella erfarenheten, och som vårt tänkande skall erbjuda genuina lösningar till (Kauppi 2021, 390). Det som det kritiska tänkandets paradigm förefaller eftersträva med sina allmängiltigt formulerade principer är ingalunda värdelöst ur en deweyisk synvinkel – tvärtom är samma frågor centrala även för reflektivt tänkande. Däremot bör vi omvärdera de allmängiltiga principernas ställning i vårt tänkande och tilldela dem deras rättmätiga plats. Vi bör hålla i minnet att formell och informell logik i grund och botten endast handlar om ett slags test genom vilken resultaten av det egentliga tänkandet ställs fram för granskning (Dewey 1933, 172–173). De är med andra ord inget självändamål. Dewey jämför tänkande med kartritning och säger att en karta inte heller handlar om de upptäcktsresor som måste göras för att kunna rita kartan. Kartan är den slutliga produkten och resorna som behövdes för att utarbeta den är processer; kartan kan också användas utan att vi återkallar i minnet de ursprungliga expeditionerna. Då kartan används rätt kan den hjälpa människor att hitta rätt, men den berättar inte vart de ska gå. Det slutliga målet beror på personens egna önskemål och planer, precis som individens förflutna bestämmer varifrån hen beger sig iväg.

Vår femte och sista observation hänför sig till Deweys kunskapsteoretiska utgångspunkter. Detta perspektiv förefaller belysa alla ovan diskuterade aspekter och blir mer förståelig genom exemplen i dem. Dewey (1929, 18–20) anser att bortsett från alla oändliga strider om kunskapens villkor utgår de västerländska kunskapsteorierna nästan utan undantag från någon form av tudelning mellan ett kunskapsmässigt medvetande och förekomsten av kunskapselement som kan separeras från medvetandet. Enligt Dewey vilar denna konsensus på en allmänt antagen "betraktarens kunskapsteori", som utgår från tanken om ett kunskapsobjekt som betraktaren observerar och som betraktaren inte egentligen kan påverka (Dewey 1929, 19). Kunskap är någonting säkert, beständigt och oföränderligt, vilket gör den trygg och inger oss en känsla av visshet. Handlingen som leder till kunskap, såsom vi noterat i diskussionen om tänkandets resultat, är däremot väldigt annorlunda: den famlar i mörkret, är osäker och ständigt utsatt för förändringar. I betraktarens kunskapsteorier blandar betraktaren sig inte ihop med föremålet för kunskapen och kladdar inte ner den med osäkerheter eller, i bästa fall, med sannolikheter.

Dewey strävar i sin kunskapsteori efter att lösgöra sig från denna dualism mellan den som har kunskap och själva kunskapen, genom att hävda att kunskapen inte kan avskiljas från handlingen. Såsom Noddings (2016, 32 4) konstaterar använde Dewey hellre olika former av verbet "att veta" än av

substantivet "kunskap", eftersom verbet på ett bättre sätt än substantivet betonar utforskandets centrala roll för kunskapsbildningen. Dewey förstår kunskap så här enligt Noddings (2016, 32) sammanfattning;

den mängd av information och färdigheter som vi tillgodogör oss på ett intelligent sätt för forskning. När vi prövar våra hypoteser, kan vi släppa eller omvärdera det som vi utgick ifrån. Forskningens resultat är någonting som liknar sanning; med andra ord är det mycket likt det som vi traditionellt uppfattar som sanning. [...] Men alla de förslag och färdigheter som styr vår forskning är ändå förtjänta att betecknas som "kunskap" tills resultatet av vår forskning får oss att avstå från dem.

Ur Deweys perspektiv utgör de epistemologiska grunderna i betraktarens kunskapsteori också den kunskapsteoretiska kärnan för kritiskt tänkande. Många av de problematiska punkterna i kritiskt tänkande verkar anknyta till just kunskapsteorins tillämpningar, och det är möjligt att Deweys reflektiva tänkande slutligen just därför är i viss mån inkompatibel som underlag för fortsatt arbete som gjorts med en annan infallsvinkel. I ljuset av Deweys teser verkar den rätt begripliga strävan att nå en känsla av säkerhet, dvs. att befria oss från famlandet i mörker genom rengjord kunskap, som finns bakom de traditionella kunskapsteorierna leda till att vi formulerar allmängiltiga illusioner som ser stabila ut, i stället för att hitta nya och fungerande lösningar i olika situationer.

Utifrån det deweyiska synsättet kan till exempel de pedagogiska idealen utgöra problematiska, till synes stabila allmängiltiga, illusioner, som har rensats på all besvärlig realism (som vi noterade i den första observationen i detta kapitel, om idealteoriernas problematiska natur då idealet fjärrar sig alltför långt från verkligheten). Likväl kan man se samma grundläggande skillnad som en förklaring till varför vi lätt skapar sådana tänkar-ideal som tänkaren realistiskt sett inte kan uppnå. Vi hänvisade till detta i den andra observationen i detta kapitel där vi behandlade den pedagogiska handlingens utgångspunkter, och delvis även tidigare i vår kommentar om nya empiriska studier kring människans tänkande, som verkar skapa en klyfta mellan det kritiska tänkandets ideal och tänkandets biologiska realiteter. Vår tredje kommentar i detta kapitel handlade om vad allt som ingår i tänkandets "långa logik". I ljuset av Deweys kunskapsteoretiska kritik förefaller det att även detta kan delvis förklaras genom ett behov av att rensa tänkandet på allt non-verbalt, diffust och osäkert, det vill säga en stor del av det som till synes utgör tänkande som helhet. I vår fjärde observation verkar samma rensning och distansering smitta av sig på metodologin för hur kritiskt tänkandet upptar kunskap, då de komplexa tankeprocesserna blir överkörda av tänkandets mindre diffusa slutledningar och logikens regelverk ges en upphöjd specialstatus.

7. Vad kan denna granskning ge det kritiska tänkandets pedagogiska ideal?

Det kritiska tänkandets pedagogiska ideal verkar på många sätt ha blivit idealiserat, vilket torde bero på den analytiska pedagogiska filosofins metodologiska sätt att sträva efter abstrahering, så att människor av kött och blod har försvunnit (Pettersson 2020). Idealiseringen gäller dels tänkaren som ett handlande subjekt, dels alla de kunskaper och färdigheter som tänkaren antas sträva efter, samt slutligen också alla de sätt på vilka hen antas agera för sina kunskapsmässiga mål. Deweys reflektiva tänkande kan påminna oss att här hålla blicken på ett "helfigursporträtt" av den reflekterande (eller kritiska) tänkaren som en riktig människa, när hen går igenom kunskapsbildningsprocessen som en psykologiskt begränsad varelse. Att målet trots att det är komplicerat och svårt ändå är realistiskt, är ändå ett bättre alternativ än att målet även i förenklad form förblir omöjligt. Som en icke-ideal beskrivning kan Deweys modell för reflektivt tänkande påminna oss om den centrala frågan om vad vi realistiskt sett kan sträva efter i vårt tänkande (och pedagogiskt sett, till hursant tänkande vi kan försöka fostra). När en idealiserad modell som är frikopplad från verkligheten och

dess centrala sammanhang (medvetande, samhälle) tillämpas i praktiken, är följderna rätt så oförutsebara och står ofta i strid med de ursprungliga målsättningarna.

Deweys modell av reflektivt tänkande understryker att pedagogiken ska närma sig tänkande på ett annat sätt än vad som varit kutym inom det kritiska tänkandets tradition. I stället för att primärt fokusera på vissa universalverktyg som fungerar i alla sammanhang eller på lösningar som verkat vara smarta i vissa situationer och som hjälper med de mest rationella (eller mest rationaliserande) moment i allt tänkande, tror vi att de normativa strävanden som är gemensamma för både kritiskt och reflektivt tänkande bättre kan uppnås genom att i högre grad tänka över hur vi tänker, hur vårt medvetande och tänkande fungerar på riktigt. Kanske var det samma idé som styrde Deweys tankar när han gav sin bok titeln "Hur vi tänker". Reflektivt tänkande är trots allt en komplex process, och att rätlinjigt driva på den kan ibland innebära att eleven ställs i en obekväm situation som orsakar en genuint obehaglig känsla. Detta kan självfallet undvikas genom att göra frågan mindre personlig, genom att träna upp dygdena och metoderna för kritiskt tänkande tillräckligt distanserat, så att frågan inte direkt kommer för nära inpå huden. Då lär vi oss å andra sidan inte att förhålla oss kritiskt till hur vi ska tolka de frågor som kommer nära inpå eller till och med går under huden. Då är vi inte heller självkritiska när det gäller vanesaker, vilket är mycket problematiskt, eftersom vanor ändå styr vårt liv i många avseenden. Såsom vi noterade ovan, fortsätter vi att förbise hur vi verkligen tänker, om vi fokuserar på formellt rationaliserande: vi fokuserar då endast på tänkandets *resultat* och inte på *processen*. I pedagogiska sammanhang tjänar debattövningar med andra ord inte nödvändigtvis sitt syfte i någon större utsträckning än att mekaniskt jaga efter felaktiga argumenteringar i debattartiklar.

Vår avsikt med denna artikel har inte varit att hävda att allt i Deweys teori var rätt, innan det började bära utför för den senare teoretiseringen och allt hamnade på fel spår. Vi vill inte ens påstå att det är just Dewey som behövs för att rätta till alla de fel som vi har identifierat i de nuvarande tillämpningarna av det pedagogiska målet för kritiskt tänkande. Däremot tror vi att närläsning av Dewey kan ge en sund möjlighet att reflektera på nytt över kritiskt tänkande som ett övergripande pedagogiskt mål. Betydelsen av kritiskt tänkande som en kartograf för tänkande är ändå ovärderligt, och därför anser vi att kritiskt tänkande fortfarande hör till de viktigaste innehållen i pedagogiken, men är ändå inte ett ideal. Modellen av reflektivt tänkande tvingar oss att tänka över hur mycket kartografen sist och slutligen kan berätta för oss vart vi ska eller bör gå.