

KOEAINEISTO VALINTAKOE E 2025

Aineisto sisältää kolme artikkelia ilman lähdeluetteloita.

Alkuperäisiä artikkeleita on lyhennetty koeaineistoa varten.

Artikkelit ovat:

1. Tuominen, H., Kuusi, A., Pulkka, A.-T., Tapola, A., & Niemivirta, M. (2021). Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhyvinvointi. *Kasvatus*, 52(2), 209–222.
2. Hanhimäki, E., Vähäsantanen, K., & Rantanen, J. (2021). Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla. *Aikuiskasvatus*, 41(4), 319–332.
3. Kauppi, V.-M., & Pettersson, H. (2023). John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatusideaali. *Kasvatus & Aika*, 17(1), 28–49.

Täydellisyyteen pyrkimistä ja huolta omista suorituksista? Lukiolaisten perfektionismi ja opiskeluhyvinvointi

Johdanto

On viitteitä siitä, että perfektionismi olisi yleistynyt nuorten keskuudessa (Curran & Hill 2019). Toisaalta on havaittu, että suomalaisnuorten kokema uupumus ja riittämättömyyden tunne opiskelijana olisivat lisääntyneet viime vuosina nimenomaan lukioissa (THL 2019). Koska osalle nuorista lukio on aikaa, jota leimaavat kovat odotukset ja paineet sekä opintojen kokeminen kuormittavana (ks. Otus 2019), on tärkeää selvittää tarkemmin perfektionismin roolia lukiolaisten opiskeluhyvinvoinnissa.

Perfektionismia luonnehtii yhtäältä korkeiden tavoitteiden asettaminen ja pyrkimys erinomaisuuteen sekä toisaalta huoli omista suorituksista ja tyytymättömyys omiin aikaansaannoksiin (Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Nämä perfektionismin ulottuvuudet – pyrkimykset ja huolet – painottuvat yksilöillä eri tavoin, ja niiden erilaisten painotusten eli perfektionismiprofiilien on havaittu olevan eri tavoin yhteydessä muun muassa hyvinvointiin (esim. Lee & Anderman 2020; Wang, Slaney & Rice 2007).

Oppilaiden ja opiskelijoiden perfektionismia on toistaiseksi tutkittu Suomessa vähän, etenkin opiskeluhyvinvointiin liittyen. Koska perfektionismiin liittyy taipumus asettaa erityisen kovia tavoitteita, voidaan olettaa, että tällaiset odotukset koskevat myös opiskelua ja että ne ovat yhteydessä opiskeluuntoon ja sitoutumiseen (Damian, Stoeber, Negru-Subtirica & Băban 2017; Kljajic, Gaudreau & Franche 2017; Zhang, Gan & Cham 2007). Toisaalta, koska perfektionismia luonnehtii myös huoli omista saavutuksista ja tyytymättömyys niihin, voi tällainen ankara itsekriittisyys ja virheiden tekemisen pelko heijastua myös koettuun kuormitukseen, opiskeluväsymykseen ja riittämättömyyden tunteisiin (ks. Hill & Curran 2016; Zhang ym. 2007). Tämän tutkimuksen tavoitteena olikin tarkastella, minkälaisia perfektionismiprofiileja lukiolaisilla voidaan tunnistaa ja miten nämä profiilit ovat yhteydessä lukiolaisten opiskeluuntoon ja -uupumukseen.

Perfektionismi: ulottuvuudet ja profiilit

Perfektionismi on moniulotteinen persoonallisuuteen liittyvä taipumus, jota luonnehtivat *perfektionistiset pyrkimykset* (perfectionistic strivings) eli poikkeuksellisen kovat odotukset ja täydellisyyden tavoittelu ja *perfektionistiset huolet* (perfectionistic concerns) eli omia aikaansaannoksia koskeva liiallinen itsekriittisyys, koettu ero omien standardien ja suoritusten välillä ja huoli virheiden tekemisestä (Damian ym. 2017; Frost ym. 1990; Hewitt & Flett 1991; Stoeber & Otto 2006). Aiemmin perfektionismia pidettiin pääasiassa negatiivisena piirteenä, joka on yhteydessä neuroottisuuteen ja psykopatologiaan (Horney

1950; ks. Stoeber & Otto 2006). Nykyään tyypillisempää on tulkita se moniulotteisena taipumuksena, jolla on sekä myönteinen (pyrkimykset) että kielteinen (huolet) puoli (esim. Hewitt & Flett 1991). Näin ollen myös perfektionismin eri ilmenemismuodot ja niiden seuraukset ovat moninaisempia (Hanchon 2010; Stoeber & Otto 2006).

Perfektionismia on tutkittu pääasiassa kahdesta erilaisesta lähestymistavasta käsin: tarkastelemalla joko sitä, miten perfektionismin kaksi ulottuvuutta ovat yhteydessä eri tekijöihin (dimensional approach) tai sitä, miten ulottuvuuksia eri tavoin painottavat ryhmät eroavat toisistaan (group-based approach) (ks. Stoeber & Otto 2006). Ensin mainitun mukaiset tutkimukset ovat osoittaneet perfektionististen pyrkimysten olevan yhteydessä esimerkiksi itsetuntoon, vaivannäköön, opiskelumotivaatioon ja hyviin suorituksiin, kun taas perfektionististen huolten korrelaatiot ovat pääasiassa kielteisiä, kuten epäonnistumisen pelko, masentuneisuus ja heikko itsetunto (Accordino, Accordino & Slaney 2000; Stoeber & Rambow 2007).

Koska perfektionismin ulottuvuudet eivät kuitenkaan ole toisiaan poissulkevia, on henkilösuuntautuneen lähestymistavan avulla pyritty tarkastelemaan näiden kahden ulottuvuuden yhdistelmiä ja sitä, miten ne yksilöillä ilmenevät. Perfektionismin ulottuvuuksien yhdistelmiä on tarkasteltu sekä regressioiden interaktioiden (esim. Gaudreau & Thompson 2010) että ryhmittelevän lähestymistavan (esim. Sironic & Reeve 2012) avulla. Jälkimmäinen menetelmällinen ote keskittyy pikemminkin eri ulottuvuuksien painotuksiin kuin muuttujien välisiin yhteyksiin, jolloin keskeistä on perfektionismiprofiililtaan eroavien ryhmien tunnistaminen ja niiden välisten erojen tarkastelu (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; ks. myös Niemivirta, Pulkka, Tapola & Tuominen 2019, 567–569). Vaikka siis esimerkiksi perfektionistiset pyrkimykset on usein yhdistetty myönteisiin seurauksiin, saattaa niiden merkitys muuttua riippuen samanaikaisten huolien määrästä.

Ryhmittelevässä lähestymistavassa tarkastellaan siis perfektionistisia pyrkimyksiä ja huolia yhtäaikaisesti muodostamalla tutkittavista ryhmiä sen perusteella, mitkä ulottuvuudet heillä korostuvat. Kolmen perfektionistityypin malli (Rice & Ashby 2007; Rice, Ashby & Gilman 2011) eriyttää adaptiiviset tai terveet perfektionistit (korkeat pyrkimykset, vähän huolia), epäadaptiiviset tai epäterveet perfektionistit (korkeat pyrkimykset, paljon huolia) ja ei-perfektionistit (matalat pyrkimykset, mutta myös vähän huolia) (Grzegorek, Slaney, Franze & Rice 2004; Hanchon 2010; Lo & Abbott 2013; Rice & Ashby 2007; Rice ym. 2011; Rice & Slaney 2002). Regressioiden interaktioita soveltavan 2 x 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) ja ryhmittelevää lähestymistapaa hyödyntäneiden tutkimusten (Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg, Tuominen, Pulkka & Niemivirta 2019; Wang ym. 2007) mukaisesti voidaan olettaa löytyvän myös niin sanottu huolestuneiden ryhmä, jota luonnehtii matalat pyrkimykset ja paljon huolia. Onkin esitetty, että kolmen perfektionistityypin a priori -malli ei kata riittävän hyvin perfektionististen ulottuvuuksien yhdistelmiä, jolloin moniulotteisempi empiirinen ryhmittely saattaa selittää paremmin yksilöiden välisiä eroja (Hill & Madigan 2017).

Opiskeluhyvinvointi: opiskeluinto ja -uupumus

Kouluun tai opiskeluun liittyvä hyvinvointi on määritelty aiemmassa kirjallisuudessa vaihtelevasti, mutta usein on ehdotettu, että opiskeluhyvinvointi tulisi nähdä moniulotteisena ilmiönä, johon kuuluu niin myönteinen kuin kielteinenkin ulottuvuus ja joka sisältää paitsi emotionaalisen myös kognitiivisen puolen (ks. Hascher 2008). Kyse on siis laajemmasta ilmiöstä kuin esimerkiksi vain koulussa viihtymisestä. Yksi tapa on määritellä opiskeluhyvinvointi kahden keskeisen käsitteen – opiskeluinnon ja opiskelu- uupumuksen – avulla, joista toinen kuvastaa hyvinvoinnin läsnäoloa ja toinen sen puutetta (ks. esim. Tuominen, Niemivirta, Lonka & Salmela-Aro 2020; Zhang ym. 2007). *Opiskeluinto* tarkoittaa myönteistä suhtautumista opiskeluun ja siinä yhdistyvät energisyyden kokeminen opiskelussa, päättäväisyys ja uppoutuminen opiskeluun (Salmela-Aro & Upadyaya 2012). *Opiskelu-uupumus* sen sijaan kehittyy jatkuvan opiskeluun liittyvän stressin seurauksena ja se koostuu kolmesta osa-alueesta: emotionaalisesta

väsymyksestä, kyynisestä suhtautumisesta opiskeluun ja riittämättömyyden tunteesta opiskelijana (Salmela-Aro, Kiuru, Leskinen & Nurmi 2009). Opiskeluinto ja -uupumus korreloivat keskenään kielteisesti (Tuominen ym. 2020). Opiskeluinto on yhteydessä hyvään opintomenestykseen, kun taas opiskelu- uupumus on yhteydessä heikompaan suoriutumiseen koulussa (Lee & Anderman 2020; Tuominen ym. 2020). Toisaalta henkilösuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntämällä on voitu osoittaa, että esimerkiksi lukiossa on myös opiskelijoita, jotka ovat samanaikaisesti innostuneita mutta väsyneitä ja jotka pärjäävät hyvin opinnoissaan (Tuominen-Soini & Salmela-Aro 2014).

Suomalaiset lukiolaiset raportoivat hieman vähemmän opiskeluintoa kuin ammatillisten oppilaitosten opiskelijat (THL 2019). Opiskelu-uupumuksessa ero on huomattavampi; lukiolaiset kokevat opiskelu-uupumusta selvästi enemmän kuin ammatillisten oppilaitosten opiskelijat. Lisäksi opiskelu-uupumus ja uupumuksen oireista erityisesti riittämättömyyden tunne opiskelijana ovat lisääntyneet viime vuosina lukiolaisten keskuudessa (THL 2019). Onkin todettu, että lukiossa opiskelu kasvattaa riskiä opiskelu-uupumuksen kehittymiselle, kun taas ammatillisessa koulutuksessa opiskelu näyttää suojaavan uupumukselta, erityisesti tyttöjä (Salmela-Aro & Tynkkynen 2012).

Perfektionismi ja opiskeluun liittyvä hyvinvointi

Tutkimusten mukaan perfektionistiset pyrkimykset ovat yhteydessä muun muassa opiskeluuntoon ja -motivaation sekä opintoihin liittyviin positiivisiin tunteisiin ja hyviin suorituksiin (Damian ym. 2017; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007; Zhang ym. 2007). Perfektionistiset huolet ovat vuorostaan yhteydessä opintoihin liittyviin negatiivisiin tunteisiin, uupumukseen, kyynisyyteen, virheiden tekemisen pelkoon ja koeahdistukseen (Eum & Rice 2011; Lee & Anderman 2020; Shih 2012; Stoeber & Rambow 2007).

Perfektionismiprofiileista adaptiivista perfektionismia¹ on nimensä mukaisesti pidetty myönteisimpänä, koska se on yhteydessä muun muassa oppimistavoitteisiin (Hanchon 2010), opiskeluuntoon (Shih 2012), vähäiseen ahdistukseen ja hyviin arvosanoihin (Rice & Slaney 2002), tyytyväisyyteen omiin arvosanoihin (Grzegorek ym. 2004), positiivisiin tunteisiin (Lee & Anderman 2020) ja vähäiseen kyynisyyteen (Shih 2012). Epäadaptiiviseen perfektionismiin sen sijaan linkittyy sekä joitakin positiivisia piirteitä kuten tehokas itsesääntely (Sironic & Reeve 2012), hyvien arvosanojen tavoittelu (Ståhlberg ym. 2019) ja hyvä opintomenestys (Lee & Anderman 2020), mutta myös haitallisempia, kuten itseluottamuksen puute (Rice & Ashby 2007), opintoihin liittyvät negatiiviset tunteet (Rice & Slaney 2002), tyytymättömyys arvosanoihin (Grzegorek ym. 2004), kyynisyys (Lee & Andermann 2020) ja stressi – erityisesti tilanteissa, joissa odotetaan hyvää suoritusta (Lo & Abbott 2013).

Huolimatta keskimääräistä vähäisemmistä huolista, ei-perfektionisteilla on todettu välttämishakuisuutta (Ståhlberg ym. 2019), ahdistuneisuutta ja heikkoa motivaatiota (Wang ym. 2007), kohonnutta stressiä (Lo & Abbott 2013) sekä keskimääräistä hieman heikompa opintomenestystä (Grzegorek ym. 2004). Eniten kyynisyyttä (Lee & Anderman 2020), välttämistavoitteita (Ståhlberg ym. 2019), ahdistusta (Wang ym. 2007), tyytymättömyyttä (Rice ym. 2011) ja stressiä (Sironic & Reeve 2012) ja toisaalta vähiten opiskeluintoa (Shih 2012) esiintyy kuitenkin huolestuneiden ryhmässä, minkä vuoksi profiilia voikin pitää edellä mainituista haitallisimpana (Sironic & Reeve 2012; ks. myös Gaudreau & Thompson 2010). Profiilin tunnistaminen osoittaa myös kolmen perfektionistityypin mallin rajallisuuden ja samalla moniulotteisemman tarkastelun lisäarvon (Gaudreau & Thompson 2010; Hill & Madigan 2017).

Tutkimuksen tavoitteet ja oletukset

Lukiolaisten kokemat paineet, hyvinvointi ja erityisesti opiskelu-uupumus ovat herättäneet viime aikoina paljon keskustelua ja myös huolta Suomessa. Tämän tutkimuksen taustalla on ajatus, että perfektionistiset

taipumukset voisivat olla yksi selittävä tekijä lukiolaisten kokemalle opiskelu-uupumukselle ja eroille opiskeluhyvinvoinnissa.

Tutkimuksemme keskeinen oletus on, että perfektionistiset pyrkimykset ja huolet painottuvat opiskelijoilla eri tavoin, ja näiden painotusten perusteella voidaan tunnistaa erilaisia opiskelijaryhmiä. Ensimmäisenä tavoitteenamme oli henkilösuuntautunutta lähestymistapaa hyödyntämällä tarkastella sitä, minkälaisia perfektionismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla. Aiempien opiskelukontekstissa tehtyjen tutkimusten (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007) ja niin sanotun 2 × 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) pohjalta ennakoimme ainakin neljää profiilia: profiilit, joissa korostuvat molemmat ulottuvuudet, ei kumpikaan, ja vain toinen. Sukupuolieroja eri perfektionismiryhmiin sijoittumisessa on tutkittu varsin vähän, eivätkä tulokset ole yksiselitteisiä. Joissakin tutkimuksissa eroja ei ole löytynyt (Grzegorek ym. 2004; Rice & Slaney 2002), kun taas toisissa tutkimuksissa on jonkinlaista näyttöä naisten yliedustuksesta korkeita pyrkimyksiä ja paljon huolia korostaneessa ryhmässä (Rice, Ray, Davis, DeBlaere & Ashby 2015). Näytön puutteen vuoksi emme kuitenkaan tee erityistä oletusta sukupuolieroista.

Toisena tavoitteenamme oli selvittää, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustavat lukiolaisten opiskeluun liittyvää hyvinvointia. Opiskeluhyvinvointi operationalisoitiin opiskeluina (Salmela-Aro & Upadyaya 2012) ja -uupumuksena (Salmela-Aro ym. 2009). Opiskeluina ja -uupumus kuvastavat sekä hyvinvoinnin läsnäoloa että sen puutetta, minkä vuoksi ne sopivat erityisen hyvin tämän tutkimuksen asetelmaan. Aiemman tutkimuksen perusteella oletamme tavoitetason olevan yhteydessä opiskeluina (Damian ym. 2017; Kljajic ym. 2017; Zhang ym. 2007), ja yhdistettynä huoliin, myös uupumuksen oireista ainakin väsymykseen (Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Matala tavoitetaso yhdessä vähäisten huolien kanssa ennustanee vähäistä opiskeluina ja mahdollisesti kyynisyyttä, joskaan ei väsymystä (Lee & Anderman 2020). Huolien korostuminen matalan tavoitetason ohella sen sijaan on oletettavasti yhteydessä sekä vähäiseen opiskeluina että suhteellisesti korkeaan uupumukseen (Lee & Anderman 2020; Hill & Curran 2016; Shih 2012). Näin toki olettaen, että kaikki mainitut profiilit aineistosta tunnistetaan.

Tutkimuksen toteutus

Tutkimuksen osallistujat

Tutkimuksessa käytettiin kyselyaineistoa, joka kerättiin eteläsuomalaisessa lukiossa 2013–2014. Tutkimukseen osallistui yhteensä 434 lukiolaista, joista 53 % kävi lukiota ensimmäistä vuotta, 25 % toista vuotta, 19 % kolmatta vuotta ja noin 2% neljättä tai viidettä vuotta. Osallistujista 41 % oli tyttöjä ($n = 179$) ja 59 % poikia ($n = 255$) eli tyttöjä oli suhteellisesti hieman vähemmän ja poikia enemmän kuin lukioissa keskimäärin. Opiskelijoiden keskimääräinen ikä oli 16.7 vuotta ($kh = 0.94$). Sähköiseen kyselylomakkeeseen vastattiin oppituntien aikana ja ainoastaan poissaolijat täyttivät kyselyn vapaa-ajalla.

Mittarit ja alustavat analyysit

Perfektionismia mitattiin väittämällä, joilla selvitettiin opiskelijan käsityksiä itsestään, tavoitteistaan ja suorittamisestaan, ja jotka perustuivat The Short Almost Perfect Scale (SAPS; Rice, Richardson & Tueller 2014) -mittariin. Vastaavanlaista mittaria on käytetty aiemminkin lukioikäisten perfektionismin arvioinnissa (Sironic & Reeve 2015; Ståhlberg ym. 2019). *Perfektionistisia pyrkimyksiä* kartoitettiin neljällä väittämällä, jotka kuvasivat korkeiden tavoitteiden asettamista ja täydellisyyteen pyrkimistä (esim. "Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit") ja *perfektionistisia huolia* viidellä väittämällä, jotka kuvasivat omien saavutusten kriittistä arviointia ja koettua eroa omien tavoitteiden ja suoritusten välillä (esim. "Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani"). Vastaajat arvioivat väittämiä 7-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 7 = täysin samaa mieltä). Soveltamamme teoreettisen viitekehyksen

mukaisesti käyttämämme mittari arvioi yksilön omia odotuksia itseään kohtaan (self-oriented perfectionism), ei muiden suunnalta koettuja odotuksia (socially prescribed perfectionism).

Perfektionismin ulottuvuuksia koskevaa rakennevaliditeettia testattiin Mplus-ohjelman (Muthén & Muthén 2012–2017) konfirmatorisella faktorianalyysillä, jonka avulla mallin sopivuutta aineistoon voidaan arvioida eri tunnuslukujen perusteella. Alustavan mallin modifikaatioindeksit osoittivat, että yksi perfektionistisia huolia mittaava osio ("Minusta tuntuu usein, että oma parhaanikaan ei riitä minulle – että aina voisi tehdä asiat vielä paremmin") ristiinlatautui myös perfektionististen pyrkimysten faktorille. Kun ristiinlatautuva osio poistettiin, kahden ulottuvuuden malli sopi aineistoon hyvin. Lopulta siis sekä perfektionistisia pyrkimyksiä että huolia mittaavia osioita oli neljä.

Opiskeluintoa mitattiin Salmela-Aron ja Upadyayan (2012) kehittämällä Schoolwork Engagement Inventory -mittarilla (9 osiota, esim. "Olen innoissani opiskelusta"). Tutkittavat arvioivat väittämiä 7-portaisella Likert-asteikolla (0 = ei koskaan, 6 = joka päivä). Opiskelu-uupumusta arvioitiin School Burnout Inventory -mittarilla (Salmela-Aro ym. 2009), joka sisältää kolme ulottuvuutta: *emotionaalinen väsymys* (4 osiota, esim. "Tunnen hukkuvani koulutyöhön/opiskeluun"), *kyyninen suhtautuminen opiskeluun* (3 osiota, esim. "Minusta tuntuu, että olen menettämässä kiinnostukseni opiskelua kohtaan") ja *riittämättömyyden tunne opiskelijana* (3 osiota, esim. "Minulla on usein riittämättömyyden tunteita opinnoissani"). Väittämiä arvioitiin 6-portaisella Likert-asteikolla (1 = täysin eri mieltä, 6 = täysin samaa mieltä). Myös hyvinvointia mittaaville osioille tehtiin konfirmatorinen faktorianalyysi.

Konfirmatoristen faktorianalyysien mukaisesti osioista muodostettiin keskiarvoistetut summamuuttujat. Kaikkien muuttujien kuvailevat tiedot, reliabiliteettikertoimet ja korrelaatiot on esitetty taulukossa 1. Perfektionistiset pyrkimykset ja huolet korreloivat keskenään myönteisesti, mutta melko heikosti. Perfektionistiset pyrkimykset korreloivat myönteisesti opiskeluinnon ja emotionaalisen väsymyksen kanssa, mutta kielteisesti kyynisyyden ja riittämättömyyden kanssa. Perfektionistiset huolet sen sijaan eivät olleet yhteydessä opiskeluuntoon, mutta korreloivat myönteisesti kaikkien uupumuksen osa-alueiden kanssa.

Taulukko 1. Muuttujien korrelaatiot, keskiarvot (ka), keskihajonnat (kh) ja Cronbachin alfat (α)

Muuttujat		1.	2.	3.	4.	5.	6.
1.	Perfektionistiset pyrkimykset	–					
2.	Perfektionistiset huolet	0.25**	–				
3.	Opiskeluinto	0.50**	–0.00	–			
4.	Uupumus: emotionaalinen väsymys	0.23**	0.49**	0.02	–		
5.	Uupumus: kyyninen suhtautuminen	–0.26**	0.31**	–0.43**	0.44**	–	
6.	Uupumus: riittämättömyyden tunne	–0.12**	0.52**	–0.27**	0.58**	0.69**	–
	ka	4.29	3.69	3.23	3.17	2.79	3.12
	kh	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

** $p < .01$.

Aineiston analyysi

Perfektionismiprofiilien tunnistamiseen käytettiin Mplus-ohjelman (Muthén & Muthén 2012–2017) latenttia profiilianalyysia (LPA). LPA on malliperustainen ryhmittelyanalyysi, jolla pyritään löytämään aineistoa mahdollisimman hyvin selittävä ratkaisu (Vermunt & Magidson 2002). Toisin sanoen, sen avulla analysoidaan tutkitun populaation heterogeenisyyttä, ja pyritään etsimään mahdollisimman pieni määrä ryhmiä, joilla on keskenään samanlainen, mutta toisista ryhmistä poikkeava vastausprofiili tarkasteltavana

olevien muuttujien (tässä perfektionismia mittaavien osioiden) suhteen. Latentin profiilianalyysin yksi olennainen etu perinteiseen ryhmittelyanalyysiin verrattuna on se, että se mahdollistaa erilaisten tilastollisten indeksien käyttämisen latenttien profiilien sopivinta lukumäärää määriteltäessä tutkittavasta aineistosta. Tilastollisten indeksien lisäksi latenttien profiilien lukumäärää päätettäessä huomioitiin myös saadun ratkaisun yksinkertaisuus (parsimony), tulkittavuus ja sisällöllinen sekä teoreettinen mielekkyys. Sukupuoli lisättiin malliin kovariaattina R3STEP -komennolla (ks. Asparouhov & Muthén 2014), jotta voitiin tarkastella miten se ennustaa profiilijäsenyyttä.

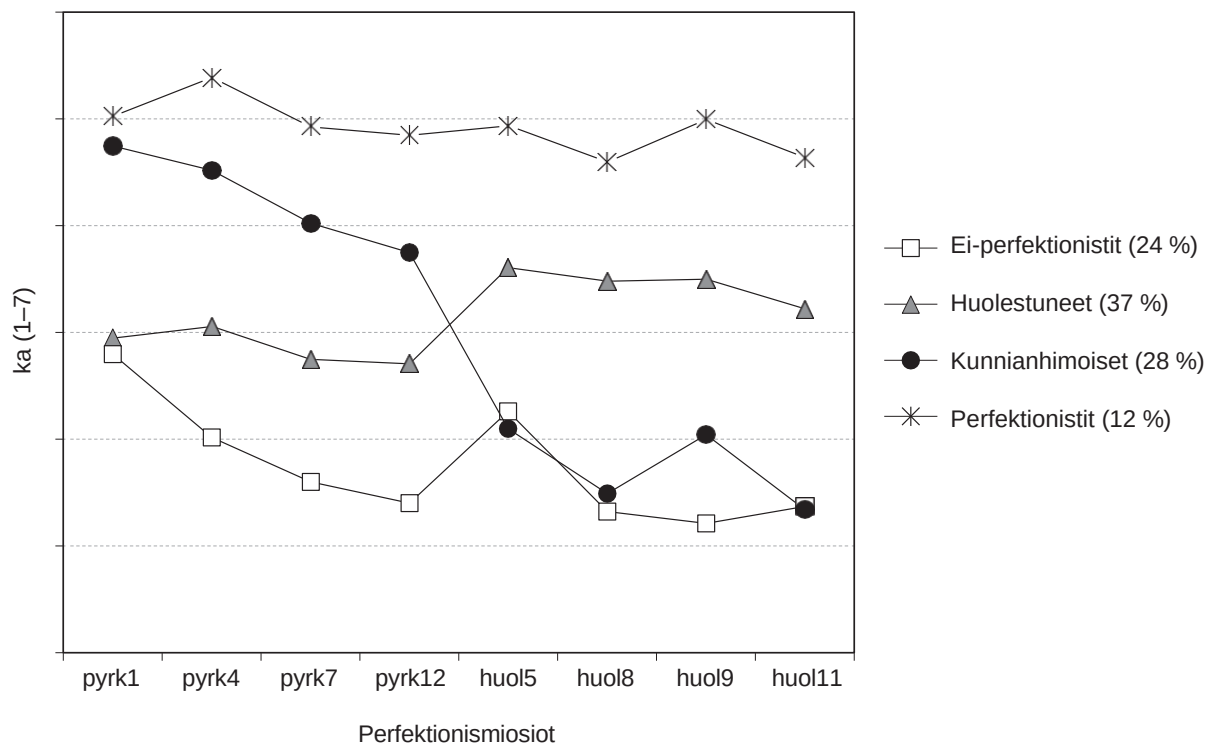
Kun profiilien lopullinen lukumäärä oli päätetty, tarkasteltiin tutkimuksen toisen päätavoitteen mukaisesti, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustavat opiskeluintoa ja -uupumusta. Tämä tehtiin hyödyntämällä Mplus-ohjelman mixture-mallissa BCH-menetelmää (Bolck-Croon-Hagenaars-menetelytapa; Bolck ym. 2004), joka tuottaa profiilikohtaiset keskiarvot tutkittaville kriteerimuuttujille ja niiden vertailun Waldin testillä (ks. Asparouhov & Muthén 2020).

Tulokset

Perfektionismiprofiilit

Tutkimuksen ensimmäisenä tavoitteena oli selvittää, minkälaisia perfektionismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisilla. Latenttien profiilianalyysien tilastolliset indeksit osoittivat, että AIC-, BIC- ja SABIC-arvot laskivat sitä mukaa, mitä useampia profiileja malli sisälsi, mutta arvojen lasku pieneni ja tasaantui neljän profiilin jälkeen. Lisäksi VLMR- ja LMR-testien neljän profiilin ratkaisun tilastollinen merkitsevyys osoitti, että malli selitti aineistoa kolmen profiilin ratkaisua paremmin. Sen sijaan viiden ja kuuden profiilin ratkaisussa vastaavat vertailut eivät olleet merkitseviä. Koska myös entropia-arvo oli neljän profiilin ratkaisussa korkein (.849) ja ryhmät olivat paitsi järkevän kokoisia myös helposti tulkittavia ja sisällöllisesti mielekkäitä, päädyttiin neljään latenttiin profiiliin.

Perfektionismiprofiilit (osioiden latentit keskiarvot profiileittain) on havainnollistettu kuviossa 1 ja ryhmien väliset erot perfektionismimuuttujissa on esitetty taulukossa 2. Suurimman ryhmän, *huolestuneiden* ($N = 158$, 37 %), profiilissa korostuivat keskimääräistä korkeammat perfektionistiset huolet, kun taas perfektionistiset pyrkimykset olivat keskimääräistä hieman matalampia. Seuraavan ryhmän profiilissa korostuivat päinvastoin suhteellisen korkeat perfektionistiset pyrkimykset mutta matalat huolet. Koska ryhmää kuvasi erityisesti korkeiden tavoitteiden asettaminen, ryhmä nimettiin *kunnianhimoiseksi* ($N = 120$, 28 %). Kolmatta, *ei-perfektionistien* ($N = 103$, 24 %), profiilia luonnehtivat suhteellisen matalat perfektionistiset pyrkimykset ja huolet, kun taas neljättä profiilia ($N = 51$, 12 %) kuvasivat muihin verrattuna hyvin korkeat samanaikaiset pyrkimykset ja huolet. Jälkimmäinen ryhmä nimettiin *perfektionisteiksi*, sillä jo määritelmänsä mukaisesti perfektionismi muodostuu korkean tavoitetason ja huolien yhdistelmästä. Multinomiaalisen logistisen regression perusteella (ks. taulukko 3) tytöille oli poikia todennäköisempää kuulua *perfektionisteihin* kuin *ei-perfektionisteihin* ($B = 0.748$, $p = .049$, $OR = 2.113$) tai *huolestuneisiin* ($B = 0.754$, $p = .039$, $OR = 2.126$).



Kuvio 1. Lukiolaisten perfektionismiprofiilit

Perfektionistisia pyrkimyksiä mittaavat osiot: pyrk1 = "Minulla on selkeät ja korkeat tavoitteet (esim. opiskelussani)", pyrk4 = "Odotan itseltäni paljon", pyrk7 = "Asetan tekemisilleni yleensä kovat tavoitteet ja standardit", pyrk12 = "Minulla on voimakas tarve pyrkiä erinomaisuuteen". Perfektionistisia huolia mittaavat osiot: huol5 = "Saavutukseni yltyvät vain harvoin korkeisiin tavoitteisiini", huol8 = "En ole juuri koskaan tyytyväinen aikaansaannoksiini", huol9 = "Olen usein huolestunut siitä, että en pysty täyttämään omia odotuksiani", huol11 = "Tuskin koskaan tunnen, että se mitä olen tehnyt, on tarpeeksi hyvää".

Taulukko 2. Perfektionismiprofiilien erot perfektionismi- ja hyvinvointimuuttujissa (BCH-menetelmällä)

	Huolestuneet		Kunnianhimoiset		Ei-perfektionistit		Perfektionistit		χ^2	p
	ka	kv	ka	kv	ka	kv	ka	kv		
Perfektionismi:										
Perfektionistiset pyrkimykset	3.81	0.06	5.42	0.07	2.80	0.09	6.19	0.11	929.891	< .001
Perfektionistiset huolet	4.60	0.07	2.62a	0.08	2.39a	0.09	5.94	0.14	798.966	< .001
Opiskeluhyvinvointi:										
Opiskeluinto	2.77a	0.10	4.06b	0.11	2.65a	0.15	3.88b	0.20	100.497	< .001
Emotionaalinen väsymys	3.60a	0.08	2.88	0.10	2.43	0.09	3.96a	0.19	112.955	< .001
Kyyninen suhtautuminen	3.44	0.09	1.98	0.10	2.72a	0.14	2.82a	0.20	117.736	< .001
Riittämättömyyden tunne	3.78a	0.07	2.34	0.08	2.77	0.10	3.60a	0.17	173.608	< .001

ka = keskiarvo, kv = keskivirhe. Samalla rivillä olevat keskiarvot, joilla on sama kirjain, eivät eroa toisistaan riskitasolla $p < .05$ (Waldin testi).

Taulukko 3. Sukupuoli profiilijäsenyyden ennustajana

	B	kv	p	OR
Huolestuneet vs. ei-perfektionistit	-0.006	0.305	0.984	0.994
Kunnianhimoiset vs. ei-perfektionistit	0.205	0.311	0.509	1.228
Perfektionistit vs. ei-perfektionistit	0.748	0.380	0.049	2.113
Kunnianhimoiset vs. huolestuneet	0.211	0.281	0.452	1.235
Perfektionistit vs. huolestuneet	0.754	0.363	0.038	2.126
Perfektionistit vs. kunnianhimoiset	0.543	0.372	0.144	1.721

Kategorisen latentin muuttujan multinomiaalisen logistisen regressioanalyysin efektit Mplus-sovelluksen R3STEP -menetelmällä, jossa referenssiluokkana pojat. Kv = keskivirhe, OR = odds ratio.

Profiilien erot opiskeluhyvinvoinnissa

Seuraavaksi tarkastelimme, missä määrin erilaiset perfektionismiprofiilit ennustavat lukiolaisten opiskeluintoa ja -uupumusta. Waldin testin perusteella havaittiin tilastollisesti merkitseviä eroja ryhmien välillä suhteessa kaikkiin muuttujiin (ks. taulukko 3). Tulosten mukaan *kunnianhimoisilla* ja *perfektionisteilla* oli enemmän opiskeluintoa kuin *huolestuneilla* ja *ei-perfektionisteilla*. *Perfektionistit* ja *huolestuneet* raportoivat enemmän emotionaalista väsymystä kuin *kunnianhimoiset* ja *ei-perfektionistit*, joista jälkimmäinen ryhmä raportoi kaikkein vähiten väsymystä. *Huolestuneet* asennoituivat opintoihinsa kyynisemmin kuin muut, kun taas *kunnianhimoisilla* kyynisyys oli vähäisintä muihin verrattuna. *Ei-perfektionistit* ja *perfektionistit* eivät eronneet kyynisyyden suhteen toisistaan. *Huolestuneet* ja *perfektionistit* kokivat enemmän riittämättömyyden tunteita kuin *ei-perfektionistit*, jotka taas raportoivat riittämättömyyttä enemmän kuin *kunnianhimoiset*.

Pohdinta

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tarkastella sitä, minkälaisia perfektionismiprofiileja voidaan tunnistaa lukiolaisten joukossa ja sitä, miten erilaiset perfektionismiprofiilit heijastuvat nuorten opiskeluuntoon ja -uupumukseen. Aineiston pohjalta pätevin oli neljän ryhmän ratkaisu, ja sen tuottamat profiilit vastasivat hyvin aiempien tutkimusten tuloksia (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012; Ståhlberg ym. 2019; Wang ym. 2007). On kuitenkin tärkeää huomioida, että Suomessa nuorten perfektionismia on tutkittu vasta hyvin vähän (ks. kuitenkin Ståhlberg ym. 2019) ja tietääksemme tämä on ensimmäinen perfektionismin ja opiskeluhyvinvoinnin yhteyksiä suomalaisilla lukiolaisilla tarkasteleva tutkimus.

Ryhvät nimettiin vastausprofiiliensa perusteella huolestuneiksi, kunnianhimoisiksi, ei-perfektionisteiksi ja perfektionisteiksi. *Huolestuneita* luonnehtivat keskimääräistä hieman korkeammat perfektionistiset huolet ja toisaalta matalammat pyrkimykset, ja suurimpana ryhmänä se edusti lukiolaisten tyypillisintä perfektionismiprofiilia. Toiseksi suurinta ryhmää, *kunnianhimoisia*, kuvasi korkeiden tavoitteiden asettaminen ilman omiin suorituksiin liittyvää voimakasta huolta ja tyytymättömyyttä. Nimeämisellä halusimme korostaa korkeaa tavoitetasoa (ks. myös Ståhlberg ym. 2019) ja välttää yleisesti käytettyä (esim. Lee & Anderman 2020; Sironic & Reeve 2012) mutta käsitteellisesti ristiriitaista 'adaptiiviset perfektionistit' ilmaisua (ks. viite 1). Aiemman tutkimuksen tuloksia vastaavasti *ei-perfektionisteja* luonnehtivat sekä matalat perfektionistiset pyrkimykset että vähäiset huolet (esim. Hanchon 2010; Rice ym. 2011). *Perfektionisteja* sen sijaan kuvasivat määritelmän mukaisesti samanaikaisesti korkeat perfektionistiset pyrkimykset ja omiin suorituksiin liittyvät huolet, kriittisyys ja tyytymättömyys. Aiemmassa tutkimuksessa vastaavasta ryhmästä on käytetty esimerkiksi nimityksiä "maladaptive perfectionists" (Rice & Slaney 2002), "mixed perfectionists" (Lee & Anderman 2020) tai "perfectionists" (Ståhlberg ym. 2019).

Sukupuoli selitti ryhmittelyä vain vähän: tytöille oli todennäköisempää kuulua *perfektionisteihin* kuin *ei-perfektionisteihin* tai *huolestuneisiin*. Suoraa vertailukohtaa tulokselle ei aiemmasta tutkimuksesta löydy, koska sukupuolieroja profiileissa ei ole juurikaan tarkasteltu, varsinkaan lukioikäisillä ja Suomessa. Tulos mukailee kuitenkin stereotyyppisiä havaintoja tytöille tyypillisemmästä menestysentavoittelun ja siitä aiheutuvien huolien ja paineen epäsuotuisasta yhdistelmästä (ks. Pomerantz, Altermatt & Saxon 2002; Rice ym. 2015). Jatkotutkimuksissa asiaan onkin syytä kiinnittää huomiota.

Perfektionismiprofilien erot opiskeluhyvinvoinnissa mukailivat aiempien tutkimusten tuloksia (Damian ym. 2017; Shih 2012; Wang ym. 2007; Zhang ym. 2007) ja oletuksiamme. Sekä *kunnianhimoiset* että *perfektionistit* olivat tavoitteellisia ja innostuneita opiskelustaan, mutta nämä opiskelijat erosivat toisistaan siinä, että *perfektionistit* kokivat opiskeluinnon ohella enemmän emotionaalista väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opiskelijana, kun taas *kunnianhimoisten* opiskelu-uupumus oli vähäistä huolimatta heidän itselleen asettamastaan korkeasta tavoitetasosta. *Ei-perfektionistien* ja *huolestuneiden* opiskeluinto oli yhtä vähäistä, mutta he puolestaan erosivat siinä, että *huolestuneet* opiskelijat asennoituivat opintoihinsa kyynisemmin ja kokivat enemmän väsymystä ja riittämättömyyden tunteita opinnoissaan. *Ei-perfektionistien* kyynisyys ja riittämättömyyden tuntemukset olivat keskitasoa, ja heillä esiintyi muihin verrattuna vähiten emotionaalista väsymystä. Tuloksemme siis osoittavat, että *kunnianhimoisilla* opiskelijoilla opiskeluinto on korkea ja uupumuksen oireilu vähäistä, kun taas ne, jotka ovat tyytymättömämpiä suorituksiinsa, kokevat väsymyksen ja riittämättömyyden tunteita – silloinkin, kun huolet yhdistyvät korkeaan tavoitetasoon. Koska *perfektionistit* olivat kuitenkin innostuneita opiskelusta ja heillä korostui uupumuksen oireista vain väsymys ja riittämättömyys, tuloksemme osoittavat 2 × 2 -mallin (Gaudreau & Thompson 2010) oletuksen mukaisesti, että *huolestuneilla* oli opiskeluun liittyvän hyvinvoinnin suhteen eniten haasteita, sillä heidän opiskeluintonsa oli melko matala ja kaikki uupumuksen oireet suhteellisen korkeita (ks. myös Lee & Anderman 2020; Shih 2012). Tämä on siinä mielessä huolestuttava havainto, että kyseinen ryhmä oli suurin. Toisaalta tämän havainnon valossa myös tulokset, joiden mukaan noin kolmannes lukiolaisista kokee opiskelun kuormittavana (Otus 2019) ja raportoi väsymystä opinnoissaan (THL 2019), ovat hyvin ymmärrettäviä.

Tässä esitettyjä päätelmiä arvioitaessa on huomioitava joitakin rajoituksia. Ensinnäkin aineistomme perustuu poikkileikkausasetelmaan, ja vaikka tutkimuksemme kohderyhmänä oli nimenomaan lukiolaiset, ikäryhmään nähden aineisto on valikoitunut; suomalaisnuorten perfektonismia ja hyvinvointia olisi tärkeää tutkia pitkittäisasetelman avulla ja heterogeenisemmillä otoksilla erilaisista opiskelukonteksteista, kuten ammatillisista oppilaitoksista ja korkeakouluista. Jatkotutkimuksissa olisi myös hyvä hyödyntää rekisteritietoa opiskelijoiden suorituksista ja arvosanoista, jolloin pystyttäisiin tarkastelemaan perfektonististen taipumusten ja opintomenestyksen riippuvuuksia ja kehityksellistä vuorovaikutusta. Yksilön itselleen asettamien odotusten lisäksi olisi tärkeää huomioida jatkossa myös muiden suunnalta koetut odotukset, sillä sosiaalisesti säädellyn perfektonismin on todettu olevan yhteydessä vähäiseen opiskeluuntoon ja korkeaan opiskelu-uupumukseen (Kljajic ym. 2017).

Tutkimuksemme osoittaa, että perfektonismin tutkiminen tuottaa lisäarvoa tarkasteltaessa lukiolaisten tavoitteisuutta, omiin suorituksiin suhtautumista ja opiskeluhyvinvointia, mikä saattaa olla erityisen olennaista etenkin nyt, kun menestyksellä lukio-opinnoissa ja ylioppilaskirjoituksissa on yhä suurempi merkitys nuorten jatko-opiskelupaikan saamisessa. Olennainen havaintomme oli, että huoli omista saavutuksista ja tyytymättömyys niihin linkittyy opiskelu-uupumukseen – silloinkin, kun huolet yhdistyvät sinänsä suotuisaan korkeiden tavoitteiden asettamiseen. Perfektonismin roolin tarkastelu lukiolaisten hyvinvoinnissa olisi siis entistäkin tärkeämpää vallitsevassa tilanteessa, jossa lukiolaisten suorituspaineesiin ja uupumukseen vaikuttavat niin korkeakoulujen valintakoeuudistus kuin myös esimerkiksi koronapandemiatilanteen vuoksi lisääntynyt etäopetus. Saadun tiedon avulla voitaisiin pohtia keinoja tukea lukiolaisten hyvinvointia ja pyrkiä kehittämään myös opiskeluhuollon palveluita. Käytännössä niin opettajien, vanhempien kuin nuortenkin olisi hyvä pysähtyä välillä arvioimaan nuoren tavoitetasoa ja huolien kuormittavuutta, ja tiedostaa, että hyvinvointia tukevat realistiset tavoitteet, omista saavutuksista iloitseminen ja epäonnistumisten hyväksyminen. Virheet salliva oppimisympäristö ja kannustava ilmapiiri,

vähemmän suorituskeskeinen opetus ja opiskelu sekä riittävät opinto-ohjauksen ja opiskeluhuollon palvelut voisivat olla keinoja tukea tätä.

Viitteet

¹ Vaikka jakoa adaptiiviseen ja epäadaptiiviseen perfektionismiin on kirjallisuudessa käytetty laajasti, on termiä 'adaptiivinen perfektionismi' pidetty myös harhaanjohtavana ja kritisoitu siitä, että se perustuu varhaisten tutkimusten (esim. Hamachek 1978) väärintulkintaan, joka sekoittaa perfektionismin ja erinomaisuuteen pyrkimisen (ks. esim. Greenspon 2000). Tästä syystä vältämme termin käyttöä myös omien tulostemme yhteydessä.

Toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset korkeakoulutettujen urapoluilla

Korkeakoulutusta arvostetaan Suomessa, koska korkeakoulutuksen nähdään parantavan yksilön mahdollisuuksia menestyä urallaan ja sopeutua työelämän muutoksiin. Yhteiskunnan näkökulmasta korkea koulutustaso edistää muun muassa yleistä hyvinvointia ja parantaa kansallista kilpailukykyä. (Rouhelo 2009.) Vaikka korkeakoulutetut työllistyvät edelleen hyvin verrattuna matalammin koulutettuihin, heidänkin työllistymistään haastavat työelämän voimakas rakennemuutos ja korkeakoulutuksen suorittaneiden suuri määrä verrattuna aiempiin vuosikymmeniin. Korkeakoulutettujen määrä on 2000-luvulta lähtien lisääntynyt Suomessa: vuoden 2019 loppuun mennessä korkea-asteen tutkinnon oli suorittanut kolmannes väestöstä (Findikaattori 2021). Samaan aikaan työttömyys on kuitenkin kasvanut kaikilla korkeakoulutasoilla ja -aloilla (Työ- ja elinkeinoministeriö 2016).

Korkeakoulutettujen työllistymisongelmat koskevat useammin naisia ja ammattikorkeakoulututkinnon suorittaneita kuin miehiä ja yliopistotutkinnon suorittaneita (Vuorinen-Lampila 2014; Ojala, Isopahkala-Bouret & Haltia 2018). Eryteisesti vastavalmistuneilla ja generalistialan tutkinnon suorittaneilla, kuten humanisteilla, on havaittu työllistymisongelmia (Rouhelo 2009). Vastaavaa kehitystä on todettu kansainvälisessä tutkimuksessa muun muassa Isossa-Britanniassa, missä korkeakoulutettujen määrän lisääntyminen on vaikeuttanut tämän ryhmän työllistymistä (Tomlinson 2008).

Pitkäaikaistyöttömyys lisääntyi koronaviruspandemian myötä vuosina 2020 ja 2021 kaikissa koulutusryhmissä, ja korkeakoulutetuista suhteessa eniten ylemmän korkeakoulututkinnon suorittaneilla. Korkeakoulutettuja oli huhtikuussa 2021 työttömänä 40 306, joista pitkäaikaistyöttömiä oli 14 803. (Akava Works 2021.) Vaatimukset oman työllistettävyyden ylläpitämisestä ja jatkuvasta osaamisen kehittämisestä koskevat myös työllistyneitä (Mauno, Minkkinen & Auvinen 2019; Rantanen ym. 2021). Muun muassa sukupuoli, yhteiskuntaluokka ja ikä määrittävät nekin työnhakijan asemoitumista työmarkkinoilla (Isopahkala-Bouret & Siivonen 2016).

Kun korkeakoulutettujen työurat ovat aiempaa epävarmempia, koko uraa koskevasta identiteetistä eli uraidentiteetistä on tullut yksilölle yhä tärkeämpi: miten oma koulutus- ja työura hahmottuu ja millaisina uraa koskevat tavoitteet, odotukset ja mielenkiinnonkohteet nähdään (Carruthers & Uzzi 2000; Terrén 2002; Anttila 2011). Työmarkkinoiden epävarmuus edellyttää yksilöiltä vahvaa toimijuutta (Eteläpelto ym. 2013), koska omat päätökset ja valinnat ovat urapolkujen rakentumisen keskiössä (LaPointe 2014). Toimijuuden ymmärretään rakentuvan ja mahdollistuvan vuorovaikutteisissa suhteissa niin työelämässä kuin muilla elämäntilanteilla (Åkerblad 2014; LaPointe 2014; de Vos ym. 2020).

Aikuiskasvatuksen näkökulmasta toimijuuteen perehtyneiden tutkijoiden Katja Vähäsantanen, Susanna Paloniemi, Eija Räikkösen, Päivi Hökän ja Anneli Eteläpellon (2017) kehittämässä teoriassa ammatillisen toimijuuden rakenteessa on kolme ulottuvuutta: 1) vaikuttaminen työssä, 2) työkäytäntöjen kehittäminen ja 3) ammatillisen identiteetin neuvottelu. Etenkin työn tai työympäristön muuttuessa identiteettiä tarkastellaan lisäksi suhteessa toimijuuteen, millaisia identiteetin suuntaiset tavoitteet ja teot olisivat sekä miten ammatillista identiteettiä rakennetaan ja muokataan suhteessa muutoksiin (Vähäsantanen ym.

2017, 18). Identiteetin ja toimijuuden erillisyyttä mutta yhteenkietoutuneisuutta voidaan arjen vertauskuvin määritellä siten, että identiteetti uraa koskevina tavoitteineen ja unelmineen on yksilön kompassi, kun tämä suunnistaa eli toteuttaa toimijuuttaan päätöksineen ja valitoinen koulutuksessa ja työelämässä.

Muutokset yhteiskunnassa ja alati lisääntyvät työelämän vaatimukset haastavat tutkimaan korkeakoulutettujen urapolkuja toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta. Näin tunnistetaan sekä korkeakoulutettujen urien rakentumisen tapoja että yksilön ja yhteiskunnan asettamien odotusten ja tavoitteiden merkitystä poluilla.

Tutkimme korkeakoulutettujen toimijuutta ja identiteettiä heidän uratarinoissaan seuraavien tutkimuskysymysten kautta:

- Millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista on tunnistettavissa?
- Millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinat sisältävät?

Yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen opiskelijoille suunnatun valtakunnallisen Töissä.fi-verkkopalvelun kautta saadussa aineistossa oli 462 korkeakoulutetun uratarinaa. Laaja aineisto mahdollisti moniäänisen kerronnallisen tarkastelun siitä, miten monin eri tavoin korkeakoulutetut rakentavat omia urapolkujaan, kun työurien epävarmuus lisääntyy. Tarkastelemme toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia uratyypeittäin. Tuloksissa luomme näin uudenlaisen teoretisoinnin korkeakoulutettujen urapoluista.

Urateorioiden uudet muotoilut ja haasteet

Ura-käsitteen taustaa voidaan hahmottaa latinankielisen *carraria*-termin avulla. Vaunutietä tarkoittavan termin pohjalta ura voidaan nähdä selvärajaisena elämänkulkuna ja työhistorian kuvauksena. (Onnismaa 2011.) Perinteiset urateoriat selittävätkin yksilöiden ammatillista suuntautumista, ammatinvalinnan prosesseja ja urakehitystä muun muassa ikäkausittaisten kehitysvaiheiden ja persoonallisuuden ominaisuuksien määrittymisen mukaan (esim. Super 1954; Holland 1985).

Talouden, teknologian ja kulttuuristen muutosten myötä 1980–90-luvuilla käsitykset urasta alkoivat muuttua (Onnismaa 2003), ja ura-käsitettä ryhdyttiin muotoilemaan uudelleen (Arnold & Jackson 1997). Ura alettiin nähdä fragmentoituneena, ja urasuunnittelun tuen tarve tunnistettiin etenkin koulutus- ja työelämän siirtymävaiheissa. Samalla subjektiivisen uran merkitys alkoi korostua, koska objektiivisia uramittareita oli vaikea löytää, kun yksilöt loivat oman uratarinansa.

Uudemmissa urateorioissa (esim. Lent ym. 1996; Savickas 2005; Niles 2011; de Vos ym. 2020), jotka alkoivat kehittyä 1980–90-lukujen muutosten myötä, korostuvat vahva itsetuntemus, yksilölliset elämäntarinat, yksilön ja ympäristön välinen vuorovaikutus sekä näiden vaikutus yksilön toimijuuteen ja uravalintoihin. Ne heijastavat eri tavoin epävarmaa ja alati muuttuvaa koulutus- ja työelämää ja korostavat muun muassa sattumien merkitystä (Mitchell, Levin & Krumboltz 1999) sekä toivokeskeisen uraohjauksen näkökulmaa (Niles 2011). Yksilön toimijuuden kokemus muotoutuu yhtäältä hänen vaikuttaessaan proaktiivisesti sekä toisaalta sopeutuessaan tilanteen tai tarpeen mukaan oman elämänsä eri konteksteihin, joihin työelämäkin eri vaiheineen kuuluu (mm. de Vos ym. 2020). Uria on myös tyypitellyt eri tavoin. Esimerkiksi proteaaninen urakäsitys korostaa yksilön roolia itsensä kehittäjänä organisaation sijasta (Hall 1976). Rajattomassa urakäsityksessä puolestaan keskeistä on yksilöiden joustava liikkuminen työtehtävästä toiseen ja verkostot yksilön urakehityksen takaajina (Arthur & Rousseau 2000).

Koulutus- ja työelämän sekä globaalin, nopeasti muuttuvan maailman murrosten myötä uudet urateoriat ovat tulleet haastetuiksi. Ensinnäkin ura- ja elämänsuunnittelun kysymykset ovat monimutkaistuneet. Toiseksi uraan liittyvät merkitykset syntyvät suhteissa ja dialogissa, jolloin ura- ja elämänsuunnittelun tarkastelun tulee pohjautua yhä tiiviimmin sekä teoriaan että yksilön ja työn välisten suhteiden dynamiikkaan. Kolmanneksi urasuunnittelu jatkuu läpi elämän. (Onnismaa 2003; de Vos ym. 2020)

Toimijuus ja identiteetti uratarinoissa

Työelämän ja aikuiskasvatuksen tutkimuksessa toimijuutta on tarkasteltu 2010-luvulla eri näkökulmista (esim. Eteläpelto ym. 2014; Goller & Paloniemi 2017). Toimijuuden käsitteen juuret ovat yhteiskuntatieteissä, mutta sittemmin termiä on hyödynnetty muillakin tieteenaloilla kuten antropologiassa ja psykologiassa (Eteläpelto ym. 2013, 2014).

'Toimijuus' voidaan ymmärtää niin kyvykkyytenä ja ominaisuutena kuin tekoina. Tässä tutkimuksessa hyödynnämme toimijuuden määritelmää subjektikeskeisen sosiokulttuurisen lähestymistavan (Eteläpelto ym. 2014) ja elämänkulututkimuksen (Vanhalakka-Ruoho 2014) näkökulmista. Subjektikeskeisessä sosiokulttuurisessa lähestymistavassa ammatillinen toimijuus nähdään prosessina, joka ilmenee työntekijöiden tai työyhteisöjen vaikuttaessa, tehdessä valintoja ja päätöksiä sekä ottaessa kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä. Lähestymistapa ammentaa elämänkulutoimijuudesta siinä, että toimijuus nähdään ajallisesti muuttuvana, yksilökehityksellisenä jatkumona, jonka perusta on menneisyydessä ja orientaatio tulevaisuudessa. Toimijuus ilmenee tekemisenä ja sitoutumisena, jota määrittävät kuhunkin elämänkulun kontekstiin ja aikaan liittyvät tekijät (Biesta & Tedder 2007; de Vos ym. 2020).

Tarkastelemme korkeakoulutetun identiteettiä erityisesti urapolkukerronnan avulla. 'Identiteetti' on ajassa prosessimaisesti muuttuva käsitys itsestä, ja toimijuuden tavoin se muotoutuu sosiaalisessa todellisuudessa ja vuorovaikutuksessa (Butler 1990; Burr 2003; LaPointe 2011). Käytämme 'identiteettiä' rinnakkain 'uraidentiteetin' kanssa, ja molemmat käsitteet asemoituvat urakerronnan kontekstiin.

Uraidentiteetti kuvaa sitä, mitä yksilö on tai haluaa olla työssään (Meijers 1998). Se pohjautuu yksilön arvoihin, arvostuksiin ja merkityksen etsintään omalle elämälleen. Toisin sanoen uraidentiteetti kertoo, miten yksilöllä on tarve arvostaa itseään ja toimia omien arvojensa pohjalta työssään (Hall 1976; Martela & Pessi 2018).

Elämänsuunta toteuttaa laajemminkin sitä, mitä ja miten yksilö haluaa olla suhteessa toisiin ihmisiin työnsä kautta (Meijers 1998; Martela & Riekkä 2018). Sosiaaliset toimintakehykset luovat raamit yksilön toimijuudelle ja identiteetille, jolloin yksilö asemoi itseään sekä suhteessa itseensä että näihin raameihin (Eteläpelto ym. 2014; Vanhalakka-Ruoho 2014).

Tutkimusaineisto ja narratiivinen lähestymistapa analyysissa

Tutkimus toteutettiin Euroopan sosiaalirahaston (ESR) vuosiksi 2015–2018 rahoittaman "Töissä.fi-verkkopalvelu opiskelijan ja ohjaajan tukena" -hankkeen aikana. Helsingin ja Jyväskylän yliopistojen yhteishankkeessa kehitettiin verkkopohjaisia uraohjauspalveluja. Töissä.fi-palvelun käyttäjät kirjoittivat kuvauksia työstään ja urastaan verkkolomakkeelle. Siinä kysyttiin esimerkiksi vastaajan taustatietoja sekä sitä, mitä reittiä vastaaja oli päätenyt nykyiseen työhön ja mistä opinnoista oli ollut eniten hyötyä työssä. Vastaajat olivat korkeakoulutettuja, ja osallistuminen oli vapaaehtoista. Kirjoitelman tekemiseen kannustivat muun muassa hankkeen aikaiset kirjoittamiskampanjat ja uutiskirjeet korkeakouluista valmistuneille.

Keväällä 2017 Töissä.fi-palvelusta koottiin koulutusaloittain kaikki valmistuneiden kirjoitelmat, joita kertyi 462. Aineistoa karttui 380 sivua, ja yksittäiset uratarinat olivat pituudeltaan puolikkaasta kahteen A4-sivuun. Valmistuneiden kirjoitelmia kutsutaan 'uratarinoiksi', koska kertojat kuvaavat niissä kerronallisesti urapolkujaan koulutuksesta työelämään. Uratarinoiden kirjoittajat olivat valmistuneet vuosina 1974–2017, ja heitä oli kaikista 14 suomalaisesta yliopistosta ja kaikista 23 suomalaisesta ammattikorkeakoulusta (Opetus- ja kulttuuriministeriö 2017).

Aineiston analyysissa käytetyllä narratiivisella lähestymistavalla on monia yhteisiä piirteitä toimijuuden ja identiteetin tarkastelun kanssa. Ensinnäkin narratiivisessa analyysissa kiinnitetään huomiota erityisesti kerronnan siirtymiin ja käännekohtiin, joissa myös yksilön toimijuutta haastetaan aktiivisesti esimerkiksi sisäisin tai ulkoisin estein (Elder ym. 2003; Hitlin & Elder 2007). Toiseksi siinä korostuu ajatus yksilön

identiteetin rakentumisesta kerronnallisten kokemusten kautta (Hyvärinen 2006), joita niin ikään etenkin subjektikeskeisessä ja elämänkulttuuritutkimuksen lähestymistavoissa toimijuuteen korostetaan. Kolmanneksi konteksti on sekä toimijuuden että narratiivisen lähestymistavan kannalta keskeistä: kerronta sijoittuu aina tiettyyn aikaan, paikkaan ja sosiaaliseen struktuuriin (Tökkäri & Perttula 2010; Eteläpelto ym. 2014).

Tämän tutkimuksen kontekstin muodostavat suomalainen korkeakoulutus ja sen jälkeinen työelämän urapolku yhteiskunnassa mahdollisuuksineen ja haasteineen. Korkeakoulutettujen uria on aiemmin tarkasteltu suomalaisessa tutkimuksessa narratiivisella lähestymistavalla tutkittaessa muun muassa yhteisöpedagogien pedagogista osaamista ja ammatillisen identiteetin rakentumista (Virkkala 2020), ammattikorkeakoulun opettajien urakertomuksia (Marttila 2015) sekä naisjohtajien urakehitystä (Ekonen 2007).

Uraidentiteettiä muodostaessaan yksilö reflektoi työhön liittyviä kokemuksia merkityksineen jatkumoksi (Meijers 1998; Adamson ym. 1998; Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Oman identiteetin hahmottuminen vahvistaa yksilön itseluottamusta ja rohkaisee katselemaan erilaisia tulevaisuuden mahdollisuuksia (Murray 2004), jotka rakentavat hänen uraidentiteettiään (Meijers & Wesselingh 1999; Anttila 2011). Narratiivinen lähestymistapa on aiemmin korostanut yksilön tarvetta yhtenäiseen kerrontaan, joka jäsentää hänen identiteettiään ja paikkaansa maailmassa (Hyvärinen 2006). Sitten yhtenäisen ja samalla lineaarisesti ja kronologisesti etenevän kerronnan ihannetta on alettu tarkastella kriittisesti, koska se muun muassa jättää varjoonsa monia kerronnallisia ilmiöitä ja traumakokemuksia, jotka eivät asetu koherenssin kehykseen (Hyvärinen ym. 2010, 1–15).

Kertomukset syntyvät tietyssä kontekstissa mutta ne myös muokkaavat ja luovat uusia konteksteja ja käytäntöjä (de Fina & Georgakopoulou 2015, 3). Narratiivisen tutkimuksen metodologinen keskustelu onkin jakautunut kahtia muun muassa siinä, painotetaanko sosiaalista vai yksilöllistä näkökulmaa. Tähän keskusteluun liittyy toimijuuden ja identiteetin käsitteiden tarkastelu narratiivisessa tutkimuksessa. Tällöin etenkin yksilön kokemuksia tarkastelevassa tutkimuksessa toimijuutta ja identiteettiä pidetään keskeisinä, kun taas tapahtumiin keskittyvässä tutkimuksessa toimijuuden tarkastelu jää vähemmälle huomiolle. (Squire ym. 2013, 7.)

Kerronta voidaan nähdä merkityksenannon prosessina. Tällöin kokemuksille annetaan merkityksiä ja siten rakennetaan omaa identiteettiä, joka muotoutuu sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. Sosiaalipsykologi Vilma Hänninen (1999) mukaan identiteetit rakentuvat kulttuurisista aineksista. Hänen kehittämässään tarinallisen kiertokulun teoriassa ihmiset liittävät aineksia sisäiseen tarinaansa sosiaalisesta tarinavarannosta. Siihen kuuluvat kulttuuriset mallitarinat välittyvät esimerkiksi sosiaalisessa vuorovaikutuksessa ja median kautta. Sisäinen tarina on prosessimainen, ja ihmisellä voi olla lukuisia keskenään hierarkkisia, rinnakkaisia tai jopa ristiriitaisia sisäisiä tarinoita. (Hänninen 1999.) Kirjallisuudentutkija Shlomith Rimmon-Kenanin (2002) mukaan henkilökohtaiset kertomukset muodostuvat yleensä kulttuurisia, suuria kertomuksia noudattaviksi tai vastakkaisiksi näille. Mallitarinat voivat olla rajoittavia määrittellessään, miten on oikein toimia kulttuurin sääntöjen ja odotusten mukaisesti. Samalla niiden avulla voi saada vapauttavia ideoita valita toisin ja rakentaa kerrontaansa uudella tavalla. (Hänninen 1999; LaPointe 2011.)

Aineiston analyysin ensimmäisessä vaiheessa hyödynsimme Amia Lieblichin, Rivka Tuval-Mashiachin ja Tamar Zilberin (1998, 62–63) narratiivisen holistisen sisällön analyysin mallia. Siinä valitaan kunkin kertomuksen tähtäyspiste ja keskeiset teemat, joita seurataan kertomuksen alusta loppuun. Uratarinoita tarkasteltiin myös narratiivisen holistisen muodon analyysin avulla, joka auttoi tunnistamaan uratarinan juonen dynamiikkaa esimerkiksi etenevän tai polveilevan tyylin suhteen (Lieblich ym. 1998, 89–91).

Analyysin toisessa vaiheessa hyödynsimme Donald Polkinghornen (1995) mallia siitä, miten kerronnallisesta aineistosta luodaan narratiivisen analyysin tuloksena uusi kertomus. Kertomuksen rakentamisessa on keskeistä määritellä loppuratkaisu, joka tutkimuksessamme oli tutkittavan urapolun rakentumisen ja omien uraratkaisujen tekemisen tapa. Ensimmäisen ja toisen analyysivaiheen pohjalta hahmottui seitsemän uratyyppiä, jotka nimettiin urapolun rakentumista kuvaavalla tavalla: 1) suunnitelmalliset, 2) osaamisen tunnistajat, 3) aktiiviset, 4) sattuman kuljettamat, 5) intohimon ohjaamat,

6) polveilijat ja 7) yrittäjähenkiset. Kunkin kirjoittajan uratarina sijoitettiin yhden uratyypin alle sen mukaan, mitä uratyyppeä se parhaiten vastasi.

Analyysin ensimmäisen ja toisen vaiheen tulokset esitetään uratyypitarinoina vastauksena ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista on tunnistettavissa. Lukija saa näin mahdollisimman monipuolisen kuvauksen eri uratyypeistä, sillä uratyypitarinat koottiin usean samaan ryhmään kuuluneen uratarinan pohjalta. Rikas ja laaja kerronnallinen aineisto mahdollisti tyyppitarinoiden muodostamisen (ks. myös Virkkala 2020; Ekonen 2007). Tyyppitarinoiden avulla aineistoa voidaan juonentaa synteetiksi (Polkinghorne 1995) ja pelkistää tiettyjen teemojen näkökulmasta (Hänninen 1999).

Eettisestä näkökulmasta tyyppitarinat suojaavat tutkimukseen osallistuneiden tunnistamattomuutta (Hänninen 2010). Ne tosin irrottavat uratarinat tarkemmasta kontekstistaan, mutta analyysivaiheessa määrittelimme kertomuksen loppuratkaisuksi urapolun rakentumisen tavan, joka ei näyttänyt olevan vahvasti sidoksissa esimerkiksi sukupuoleen, koulutusalaan tai korkeakouluasteeseen.

Analyysin kolmannessa vaiheessa tarkastelimme aiemmin muodostettuja uratyypitarinoita vielä teoriaohjaavan analyysin avulla. Rakensimme tutkimuksen keskeisistä käsitteistä, toimijuudesta ja identiteetistä, aiemman tutkimuksen avulla teoreettiset määritelmät, analyysi-ikkunat. Niiden avulla tarkastelimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratyypitarinat sisälsivät. Teoriaohjaavan analyysin pohjaksi 'toimijuus' määriteltiin ajallisesti muuttuvaksi prosessiksi, joka ilmenee yksilön vaikuttaessa, tehdessä valintoja ja päätöksiä sekä ottaessa kantaa työhönsä ja ammatillisiin identiteetteihinsä sosiaalisessa todellisuudessa (Eteläpelto ym. 2014). 'Identiteetti' puolestaan määriteltiin siksi, mitä yksilö on tai haluaa olla työssään suhteessa itseensä ja toisiin ihmisiin (Hall 1976; Meijers 1998).

Koska korkeakoulutettujen toimijuus ja identiteetti painottuivat uratyypitarinoissa eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti ja määrittivät tarinoita vahvasti, esitämme ennen uratyypitarinoiden kuvausta kootusti eri uratyyppeiden yleisyyden aineistossa sekä asemoitumisen yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta (**taulukko 1**). Toimijuuden ja identiteetin painottuminen yksilöllisesti tai sosiaalisesti kuvasti sitä, miten yksilöllisesti ja itsenäisesti tai sosiaalisesti ja ympäröivän yhteiskunnan vaikutuksia heijastellen eri uratyypit tekivät yhtäältä toimijoina omaa uraansa koskevia valintoja ja toisaalta määrittivät omaa identiteettiään.

Taulukko 1. Korkeakoulutettujen uratyyppeiden yleisyys aineistossa sekä uratyyppeiden asemoituminen yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin näkökulmasta.

Uratyypit	Yleisyys aineistossa (uratarinoiden määrä ja %-osuus)	Yksilöllisesti painottunut toimijuus	Sosiaalisesti painottunut toimijuus	Yksilöllisesti painottunut identiteetti	Sosiaalisesti painottunut identiteetti
Suunnitelmalliset	148 (32 %)	x		x	x
Osaamisen tunnistajat	82 (18 %)	x	x		x
Aktiiviset	81 (18 %)	x			x
Sattuman kuljettamat	53 (11 %)		x		x
Intohimon ohjaamat	47 (10 %)	x		x	
Polveilijat	28 (6 %)		x	x	x
Yrittäjähenkiset	23 (5 %)		x	x	

Uratyypit (taulukko 1) asemoituivat eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti painottunutta identiteettiä tai toimijuutta kuvastaen. Suunnitelmalliset ja polveilijat edustivat sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti painottuneen identiteetin piirteitä. Osaamisen tunnistajat kuvasivat puolestaan sekä yksilöllisesti että sosiaalisesti painottuneen toimijuuden piirteitä. Aktiiviset, sattuman kuljettamat, intohimon ohjaamat ja yrittäjähenkiset asemoituivat selkeämmin joko yksilöllisen tai sosiaalisen toimijuuden ja identiteetin painotuksen mukaan. Uratyypit kuvataan järjestyksessä yleisimmästä harvinaisempaan.

Suunnitelmalliset: ”Olisi hyvä, jos pystyisi heti valmistuttuaan valitsemaan oman uran”

Suunnitelmalliset olivat kulkeneet koulutus- ja työelämässä suoraviivaista ja tavoitteellista urapolkua pitkin, mikä kuvasti heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan ja identiteettiään. He kokivat, että uraa koskevat ratkaisut olivat heidän omista käsistään, ja heillä oli selkeä halu tehdä juuri kyseistä työtä. Samalla he aistivat pohdinnoissaan vahvasti ympäröivää yhteiskuntaa ja sen realismia esimerkiksi työllistymismahdollisuuksissa, mikä määritteli heidän identiteettinsä sosiaalisesti painottunutta puolta:

”Opiskelin yliopistossa pääaineenani kirjallisuutta. Kun poikaystäväni eli nykyinen mieheni rupesi vapaaksi taiteilijaksi, tarvitsin ammatin, jossa voi ansaita elannon. Ensin soitin kaikki kustantajat läpi ja kysyin, pääseekö niihin töihin. Kun ilmeni, että vaihtuvuus koko maassa on yksi työntekijä per vuosi, aloin opiskella sivuaineena suomen kieltä. Taisin jo silloin tähdätä äidinkielen opettajaksi. Kun aineopintoja oli tarpeeksi, menin opetusharjoitteluun. Valmistuin 1980-luvun lopulla äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi, työllistyin yliopiston harjoittelukouluun, ja tämän kuukauden lopussa jään eläkkeelle.”

Suunnitelmallisille olivat tärkeitä niin sitoutuminen opiskeluun ja työhön kuin koulutus- ja työelämän jatkumot:

”Opiskeluun kannattaa sitoutua. Vain siten valmistuu ja pääsee taas eteenpäin. Olisi hyvä, jos pystyisi heti valmistuttuaan valitsemaan oman uran ja syventämään osaamistaan siinä.”

Suunnitelmalliset korostivat jatkuvaa reflektointia niin koulutus- kuin työuran eri vaiheissa. Kaiken kaikkiaan he edustivat eniten perinteistä yhden työuran tyyppiä.

Osaamisen tunnistajat: ”Tärkeämpää kuin se, mitä on opiskellut, on tietää, mitä osaa”

Osaamisen tunnistajat painottivat kerronnassaan kykyä sanoittaa ja markkinoida omaa osaamista sekä edetä siten työuralla, mikä kuvasti heidän osin yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan:

”Opintoni eivät ole tuoneet minulle tiettyä ammattia, mutta yleissivistävä kokonaisuus on antanut paljon tarvittavia työelämätaitoja. Itsestään kannattaa brändätä osaaja jo opiskeluvaiheessa ja ajatella työn hakeminen markkinointiprojektina, jossa omaa osaamista kaupataan.”

Osaamisen tunnistajille oli lisäksi tärkeää aistia yhteiskunnallista tilannetta ja sen osaamistrendejä, miltä osin heidän toimijuutensa painottui sosiaalisesti. He korostivat omien vahvuksiensa reflektointia toisten tuella ja määrittivät näin sosiaalisesti painottuneessa identiteetissään oman osaamisensa riippuvuutta toisista ja työelämän vaatimuksista:

"Kuulin nykyisestä työpaikastani työhönvalmentajani kautta, joka myös tunsu työnantajani. Työhönvalmentajan asiakkaaksi meneminen oli selkeästi käännekohta työhaussa. Sain valmentajan kautta tsemppiä osaamiseni markkinointiin ja reflektiota omaan työtilanteeseen. Lopulta tärkeämpää kuin se, mitä on opiskellut, on tietää, mitä osaa."

Oman osaamisen tunnistaminen oli siis heille tärkeintä omien uraratkaisujen tekemisessä. Osaamisen tunnistajille ominaista oli ennen kaikkea sitkeys ja omien kykyjen myyminen eteenpäin.

Aktiiviset: "Sinnikkyys ja aktiivinen ote palkitaan aina, ennemmin tai myöhemmin"

Aktiiviset etenivät aktiivisesti omalla urallaan, mikä kuvasi heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan: he etsivät ja hyödynsivät oma-aloitteisesti koulutus- ja työelämän tarjoamia mahdollisuuksia. Aktiiviset olivat työskennelleet jo opiskeluaikana, ja monet olivat olleet opiskelijavaihdossa:

"Alun perin tulin nykyiseen työpaikkaani suorittamaan toisen vuoden harjoittelujakson ja kesätöihin. Kolmantena vuonna tulin taas kesätöihin mutta avautui tilaisuus jäädä töihin talven yli. Siihen aikaan opinnot joustivat, ja sain työn ja koulun yhdistettyä. Tein myös opinnäytetyön tähän työpaikkaan töiden ohessa. Kansainvälinen aktiivisuus opintojen aikana auttaa, ja yleensäkin aktiivisuus opiskeluaikana erilaisissa järjestöissä ja ryhmissä auttaa etenkin työuran alussa. Tärkeintä on olla itse aktiivinen ja tehdä ihan jokainen työtehtävä niin hyvin kuin osaa."

Aktiivisten tarinoissa esiintyivät usein termit aktiivisuus, sinnikkyys ja rohkeus. Heidän sosiaalisesti painottuneessa identiteetissään korostuivat verkostot ja suhteet, joilla oli ollut heille suuri merkitys niin koulutus- ja työelämän kuin uramahdollisuuksien löytämisessä:

"Sinnikkyys ja aktiivinen ote palkitaan aina, ennemmin tai myöhemmin. Rohkeutta on se, että tekee vaikka pelkää. Lisäksi verkostoista on apua hyvinkin nopeasti."

Aktiiviset korostivat sitä, että kaikkiin mahdollisuuksiin kannattaa tarttua ja katsoa, minkälaisia uusia polkuja avautuu. He olivat myös todenneet, että nykyään moniin työtehtäviin löytyy toinenkin polku, jollei heti aluksi ole hoksannut hakeutua oikealle reitille.

Sattuman kuljettamat: "Ehkä lopulta kyse on vain ollut suunnitellusta sattumasta"

Sattuman kuljettamien kerronnassa esiintyi usein sattuma-termi, esimerkiksi "sattuma puuttuu peliin". Sattuma ilmeni heidän urapolullaan usein siten, että joku toinen henkilö, kuten tuttava tai esimies, tunnisti heidän osaamisensa, ja he päätyivät johonkin koulutukseen tai työpaikkaan. Tämä kuvasti heidän sosiaalisesti painottunutta toimijuuttaan, jossa heidän uravalintojaan ohjasivat vahvimmin ulkopuoliset tekijät:

"Olen päätenyt nykyiseen työhöni aika pitkän mutkan kautta. Työskentelin monta vuotta Venäjällä ja Suomessa. Lopulta pienen haeskelun ja muutaman työtehtävän kokeilun jälkeen hain nykyiseen tehtävääni. Tähän työhön olen päätenyt, vaikka reitti tähän pisteeseen on kulkenut ennen muuta sattumien ja hetken mielihohteiden kautta. Ehkä lopulta kyse on vain ollut suunnitellusta sattumasta, eli siitä, että ihminen tiedostamattaan hakeutuu kiinnostustaan vastaavalle uralle."

Sattuman kuljettamat kuvasivat paljon verkostojen merkitystä, mikä kertoi heidän sosiaalisesti painottuneesta identiteetistään, jossa suhteet toisiinsa olivat etusijalla oman uraidentiteetin määrittelyssä:

"Monesti paras tie unelmien työpaikkaan vie monen mutkan kautta. Verkostoja kannattaa luoda heti alusta alkaen sekä työpaikalla että mahdollisten yhteistyökumppaneiden kanssa ja huolehtia, että ihmiset muistavat jatkossakin 'hyvänä tyyppinä'."

Sattuman kuljettamien kerronnassa nimensä mukaisesti usein sattuma oli vaikuttanut heidän elämäänsä juuri verkostojen ja suhteiden välityksellä.

Intohimon ohjaamat: "Intohimostani on tullut oma työ"

Intohimon ohjaamat etenivät urallaan jonkin johtoajatuksen ohjaamina. Intohimosta käsin toimiminen kuvasi heidän yksilöllisesti painottunutta toimijuuttaan:

"Tutkimusryhmässä tehdyn gradun myötä innostuin tutkimuksesta, ja jatkoin tohtorin tutkintoon samassa tiimissä. Väitöskirja ja filosofian tohtorin tutkinto valmistuivat pienen perheenlisäysviivytyksen jälkeen, ja seuraavana vuonna sain määräaikaisen paikan yliassistenttina. Muutaman vuoden kuluttua lehtorimme eläköityi, ja koska tehtävä painottui opetukseen ja koulutuksen kehittämiseen, se kiinnosti minua kovasti. Kokemukseni opetussuunnitelmatyöstä oli antanut minulle tehtävää ajatellen tarvittavia valmiuksia, ja sinä syksynä aloitinkin nykyisessä työssäni yliopistonlehtorina."

Arvojen ja oman intohimon tiedostaminen kertoi intohimon ohjaamien yksilöllisesti painottuneesta identiteetistä, joka oli rakentunut omien arvojen ja kiinnostuksen kohteiden syvällisen reflektoinnin avulla:

"Olen päässyt pitkälle, koska olen ollut omille kyvyilleni, toiveilleni ja persoonalleni rehellinen ja luottanut vaistooni. Intohimostani on tullut oma työ."

Intohimon ohjaamat korostivat, että on tärkeää hahmotella itselleen, millainen unelmien työpaikka on. He kokivat, että silloin usein ajautuu samalla unelmaansa kohti.

Polveilijat: "Vain harvat tekevät koko työuransa yhden alan ja yhden työnantajan alaisuudessa"

Polveilijat olivat kulkeneet koulutus- ja työuransa polveilevaa polkua pitkin. Heidän urapolkunsu varrella oli muun muassa työpaikan vaihtoja, irtisanomisia ja työttömyyttä. Polveilijoiden sosiaalisesti painottuneessa toimijuudessa etenkin koulutus- ja työelämän todellisuudella, kuten työmarkkinatilanteella, oli vahva eikä aina toivottu vaikutus heidän uravalintoihinsa:

"Käytännössä aloitin työnhaun kunnolla vasta, kun työt tutkijana olivat loppuneet ja oli aikaa keskittyä hakemiseen. Kirjoitin ja hioin hakemuksia ajan kanssa, ja pääsin kevään aikana kuuteen yritykseen työhaastatteluun, kun lähetettyjä hakemuksia oli reilu 20. En lannistunut ensimmäisestä tai edes kymmenennestä ei:stä, vaan jatkoin työnhakua. Vajaan neljän kuukauden työnhaun jälkeen aloitin nykyisessä työpaikassani tutkimus- ja tuotekehitystyöt nimikkeenäni software engineer. Asiat siis järjestyivät hyvin, vaikka jättäydyin niin sanotusti tyhjään päälle, kun lopetin tutkijan hommat."

Polveilijoiden kulkua urapolulla kuvasivat selviytymisen ja sitkeyden termit. Suhteet toisiin sekä koulutus- ja työelämän todellisuuteen olivat määrittäneet heidän omaa paikkaansa, mikä oli vaikuttanut heidän osin sosiaalisesti painottuneeseen identiteettiinsä. Samalla polveilijat olivat pohtineet paljon omia arvojaan ja hyvinvointiaan polveilevan urapolkunsu vuoksi, mikä määritteli heidän osin yksilöllisesti painottunutta identiteettiään:

"Kannattaa siis olla utelias, ottaa riskejä ja hypätä tuntemattomaan. On hyvä muistaa, että heti ei tarvitse tietää, mikä sinusta tulee koulutuksen jälkeen – askelmerkit kyllä selkiytyvät koulutuksen aikana. Vain harvat tekevät koko työuransa yhden alan ja yhden työnantajan alaisuudessa. Lyhyet työsuhteet kuten sijaisuudet ja projektit eivät ole ongelma, jos itse huolehtii itsestään."

Polveilijat korostivat omaa hyvinvointiaan siksikin, että monet heistä olivat olleet pätkätöissä, jolloin kenelläkään muulla ei ollut kokonaiskuvaa heidän edellisistä lomistaan.

Yrittäjähenkiset: "Yrittäjyys on seikkailu, jossa on hyviä ja huonoja päiviä"

Yrittäjähenkisiin kuuluivat eri korkeakoulualoilta yrittäjiksi ryhtyneet. Heidän valintaansa selittivät muun muassa oman alan rakennemuutokset. He elivät yritystoiminnassa vahvasti tiimin ja työtilauksien armoilla. Nämä asiat kuvastivat yrittäjähenkisten sosiaalisesti painottunutta toimijuutta, jossa yhteiskunnan suhdanteet ja verkostot ohjasivat merkittävästi toimijuuden raameja ja intensiteettiä:

"Olin pitkään yksityisessä yrityksessä töissä, kunnes päätin perustaa oman yrityksen aiemman työnantajan fuusioituttua ja tehtäväkuvani muututtua. Töitä tehdään silloin, kun niitä on – usein myös öisin ja viikonloppuisin. Työni on hyvin itsenäistä, mutta lopullinen tulos on aina kiinni koko tiimin onnistumisesta. Taloudellisesti on välillä haastavia aikoja."

Yrittäjähenkisillä oli monipuolista osaamista, ja heidän kerronnassaan kuvastui mahdollisuus elää omaa osaamista todeksi yrittäjänä. Vahva reflektointi omasta suunnasta, kehittymisestä ja kyvystä toteuttaa itseä määrittivät yrittäjähenkisten yksilöllisesti painottunutta identiteettiä:

"Yrittäjyys vaatii kykyä uudistua ja rohkeutta luottaa, että huomenna on paremmin, kun tänään teemme yrityksessä oikeita asioita. Yrittäjänä pääsee toteuttamaan itseään aivan eri lailla kuin 'oikeissa töissä'. Yrittäjyys on seikkailu, jossa on hyviä ja huonoja päiviä."

Vaikka yrittäjähenkiset kertoivatkin, että heidän palkkansa on pienempi kuin työntekijänä, vapaus toteuttaa itseään oli heille tärkeämpi arvo kuin raha.

Pohdinta

Tarkastellessamme toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinoissa loimme aineiston analyysin pohjalta seitsemän uratyypitarinaa. Ne nimettiin urapolun rakentumista kuvaavalla tavalla. Uratyypitarinat vastasivat ensimmäiseen tutkimuskysymykseen, millaisia urapolkuja korkeakoulutettujen uratarinoista oli tunnistettavissa. Uratyypit olivat 1) suunnitelmalliset, 2) osaamisen tunnistajat, 3) aktiiviset, 4) sattuman kuljettamat, 5) intohimon ohjaamat, 6) polveilijat

ja 7) yrittäjähenkiset. Uratyypitarinoiden teoriaohjaavan analyysin avulla tarkastelimme toisen tutkimuskysymyksen mukaisesti, millaisia toimijuuden ja identiteetin yksilöllisiä ja sosiaalisia painotuksia korkeakoulutettujen uratarinat sisälsivät.

Korkeakoulutettujen toimijuus ja identiteetti painoutuivat uratarinoissa eri tavoin yksilöllisesti tai sosiaalisesti, mitä kuvattiin uratyypitarinoissa. Yksilöllinen painotus korostaa selkeitä ja tietoisia itsestä lähteviä uratavoitteita, jotka suuntaavat yksilöiden valintoja ja päätöksiä itsenäisesti rakennetuilla urapoluilla. Vastaavasti sosiaalinen painotus korostaa muiden ihmisten ja sosiaalisen kontekstin merkitystä niin oman urapolun hahmottamisessa kuin sen rakentumisessa. Esimerkiksi suunnitelmallisilla suoraviivainen ja tavoitteellinen urapolku kuvasti yksilöllisesti painottunutta toimijuutta ja identiteettiä. Sattuman kuljettamien uravalintoja ohjasivat puolestaan merkittävästi ulkopuoliset tekijät kuten tuttavien ja esimiesten suositukset sekä verkostot, mikä kuvasti niin heidän sosiaalisesti painottunutta toimijuuttaan kuin identiteettiään.

Tuloksemme vahvistavat aiempaa näkemystä toimijuuden ja identiteetin yhteenkietoutumisesta. Ensinnäkin identiteetti voidaan ymmärtää toimijuutta suuntaavana (esim. Eteläpelto ym. 2013; Eteläpelto ym. 2014). Toiseksi tulokset luovat uutta ymmärrystä toimijuuden ja identiteetin vuorovaikutuksellisuudesta uratutkimuksen viitekehyksessä (esim. LaPointe 2014; de Vos ym. 2020; Rantanen ym. 2021). Samalla ne valottavat toimijuuden ja identiteetin painotusten yksilöllisyyttä ja vaihtelevuutta sekä yhteyttä sosiaaliseen todellisuuteen, sillä eri ihmisillä toimijuus ja identiteetti muodostavat erilaisia yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneita kombinaatioita uraan ja urasuunnitteluun liittyen.

Tuloksissa havaitsemiemme uratyypien toimijuuden ja identiteetin yksilölliset ja sosiaaliset painotukset seuraavat uudempien urateorioiden (esim. Lent ym. 1996; Savickas 2005; Niles 2011) ja urakäsitysten (esim. Hall 1976; Arthur & Rousseau 2000) korostamia piirteitä kuten yksilöllisten elämäntarinoiden rakentumista sekä yksilön ja sosiaalisen ympäristön välistä vuorovaikutusta (esim. de Vos ym. 2020).

Tarkastelemalla uratyypitarinoiden toimijuutta ja identiteettiä voidaan pohtia, miten vastata käytännössä uusien urateorioiden soveltamisen haasteisiin (Onnismaa 2003; de Vos ym. 2020). Ensinnäkin uratyypitarinat tekevät näkyviksi ura- ja elämänsuunnittelun kysymysten monimutkaisuuden, jolloin eri tavoin yksilöllisesti ja sosiaalisesti painottuneen toimijuuden ja identiteetin asemoituminen tuottaa tarkentavaa tietoa uraa koskevan päätöksenteon ja uraohjauksen tarpeisiin. Toiseksi toimijuuden ja identiteetin yksilöllinen ja sosiaalinen painotus ovat niissä yhtäaikaaisesti läsnä, mikä luo pohjaa ura- ja elämänsuunnittelun moniulotteiselle tarkastelulle. Kolmanneksi narratiivinen lähestymistapa uratarinoin tarjoo mahdollisuuden tarkastella kokonaisvaltaisesti yksilön elämänkenttää ja -kulkua. Uratarinoiden pohjalta rakennetut uratyypitarinat kuvaavat korkeakoulutettujen tyypillisiä urapolkurakenteita mutta tuovat samalla esiin polkujen rikkauden, jossa toimijuutta ja identiteettiä nähdään eri muodoissaan niin aktiivisuutena kuin vetäytymisenä (vrt. Vanhalakka-Ruoho 2014) ja niin suunnitelmallisena, polveilevana kuin sattuman kuljettamana (vrt. Mitchell ym. 1999).

Aineistossa oli eniten (32 %) suunnitelmallisten ryhmään kuuluneiden uratarinoita. Heidän tarinansa voidaan nähdä kulttuurista, perinteistä mallikertomusta noudattavana kerrontana (Hänninen 1999; Rimmon-Kenan 2002), miten henkilöt opiskelevat tiettyyn ammattiin ja tekevät työtä yhdellä työuralla eläkeikään asti (esim. Super 1954; Holland 1985). Suunnitelmallisten ryhmän suuruutta voi selittää myös rajoittavana tekijänä aineiston aikajänne, sillä uratarinansa kirjoittaneet olivat valmistuneet vuosina 1974–2017, ja monet edustivat osin jo ammattikorkeakoulujen perustamista edeltävää ajanjaksoa. Ikäjakama vaikuttaa osaltaan kerronnan tapaan, jossa jo aiemmin korkeakouluista valmistuneet opastavat nuorempia korkeakoulutettuja.

Tutkimuksemme erittäin merkittävä tulos on kuitenkin se, että kuusi muuta uratyypii, jotka voidaan nähdä osin vastakkaisina suunnitelmallisten tarinalle, muodostivat yhdessä enemmistön, noin kaksi kolmannesta (68 %) aineiston uratarinoista. Kun otetaan huomioon aineiston laajuus (N = 462) ja kattavuus, tuo esiin muuttuvan yhteiskunnan osin mahdollistaman ja osin säätelemän urapolkujen suuren kirjon. Tämä haastaa niin koulutus- ja työllisyyspolitiikan kuin koulutuksen ja ohjauksen toimijat pohtimaan, miten tunnistaa ja tukea korkeakoulutettujen urapolkujen rakentumisen moninaisia tapoja (ks. myös

Rantanen 2018) ja erilaisia kulttuurisia mallitarinoita kuten korkeakoulutettujen osaamisen tunnistamista ja yrittäjähenkisyyttä, (esim. Laalo & Jauhiainen 2019) korostavaa kerrontaa.

Tutkimustuloksissa oli merkittävää sekin, että aineistosta tunnistetut korkeakoulutettujen uratyypit eivät olleet vahvasti sidoksissa koulutusalaan tai sukupuoleen, vaan eri uratyypit olivat tunnistettavissa uratarinoista eri koulutusaloilla ja sekä naisten että miesten urakerronnassa. Tulosten valossa on tärkeää huomioida toimijuuden ja identiteetin yksilöllinen ja sosiaalinen tarkastelu sekä korkeakoulutettujen urapolkuja ja työllistyvyyttä tutkittaessa että käytännön koulutus- ja työllisyyspoliittisia linjauksia pohdittaessa. (vrt. Vuorinen-Lampila 2014.)

Yksilöt tarvitsevat tukea urasuunnitteluunsa sekä eri elämänvaiheissa että nopeasti muuttuvien urien ristipaineessa (Lampi ym. 2019; OECD 2021), jotta eri tyyppiset toimijuuden ja identiteetin rakentumisen polut voivat rakentua onnistuneesti. Esimerkiksi alaa vaihtava aikuinen tarvitsee tukea henkilökohtaiselle identiteettityölleen, mikä edellyttää ohjaustyötä tekeviltä asiantuntijoilta herkkyyttä tunnistaa näitä prosesseja sekä ihmisten yksilöllisiä tarpeita ja arvoja (Heikkilä 2019; Lampi ym. 2019).

Ohjattavan toimijuutta tavoitteleva ja osallisuuden kokemuksen kautta identiteetin huomioiva ohjaus voi tukea niin yksilöä kuin yhteisöä (LaPointe 2014; Vehviläinen 2014). Vahva ja selkeä toimijuus ja identiteetti tukevat merkittävästi paitsi yksilön hyvinvointia (ks. myös Rantanen 2018; Järvensivu & Pulkki 2019) myös organisaatioiden menestystä ja uusiutumiskykyä työelämän murroksissa (de Vos & van der Heijden 2017). Urapolkujen moninaisuuden tunnistavalla ja hyväksyvällä uraohjauksella vahvistetaan koko yhteiskuntaa ja sen tulevaisuutta.

John Deweyn reflektiivinen ajattelu ja nykyinen kriittisen ajattelun kasvatusideaali

1. Johdanto

Kriittinen ajattelu on ollut jo vuosikymmeniä yksi aikamme keskustelluimmista kasvatuspäämääristä niin teoreettisessa tutkimuksessa, koulutuspolitiikassa kuin pedagogisessa kirjallisuudessaakin. Ilmiön osakseen saama huomio selittyy sillä, että kriittinen ajattelu näyttää olevan erottamattomasti sisäänkirjoitettuna jo kasvatusjärjestelmämme kaikkein perustavimmissa arvoissa: Yhtäältä kriittisen ajattelun katsotaan tukevan yksilön rationaalisen itsemääräämiskykyisyyden kehitystä, ja toisaalta se valmentaa tulevia kansalaisia demokraattisen yhteiskunnan osallistumiskykyisiksi jäseniksi. Vielä laajemmin on jopa ajateltavissa, että ilman kriittisen ajattelun läsnäoloa kaikkialla kasvatuksessa uhkaa toimintamme taantua sanelevaksi indoktrinaatioksi, jollei kasvatettavilla ole periaatteellista mahdollisuutta aina pyytää ja vastaanottaa heitä koskettavien kasvatustoimien perusteluja. Teorian puolella kriittisen ajattelun tunnuspiirteitä analysoineet tutkijat ovat määritelleet sen ilmiönä kaikkien niiden henkisten taitojen ja asenteiden ryppääksi, jonka osatekijät saavat yksilön aktiivisesti ja menestyksekkäästi harjoittamaan perusteisiin nojaavaa uskomustenmuodostusta ja päätöksentekoa. Ratkaisevaa on siis kyvykkyytemme ja motivaatiomme pyrkiä tiedollisessa toiminnassamme harkittuihin näkökantoihin ja valintoihin perustelemattomien mielipiteiden sijaan. Samalla kyseiset kyvyt ja asenteet auttavat eräänlaisena älyllisenä itsepuolustustaitona kriittistä ajattelijaa tunnistamaan ja tarvittaessa hylkäämään hänelle esitetyistä väitteistä kestävämpiä perusteluja, julkilausumattomia piilo-oletuksia, kelvottomia argumentatiivisia siirtymiä, sokeaa auktoriteettiuskoisuutta sekä kohtuuttomia yleistyksiä. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.) Tämä kriittisen ajattelun ulottuvuus on noussut entistäkin korostuneempaan asemaan viime vuosina, kun demokraattisten yhteiskuntien vakautta ovat koetelleet poliittisten ääriliikkeiden ja vaikkapa koronarokotteisiin liittyvien salaliittoteorioiden kaltaiset haasteet. Nykykansalaisilta tunnutaan vaadittavan siis entistäkin enemmän kriittistä lukutaitoa, jolla erottaa kestävästi perusteltu informaatio harhaanjohtavista viesteistä.

Reflektiivinen ajattelu on kasvatustieteen käsitteistössä puolestaan kriittisen ajattelun lähisukulainen niin syntyhistorialtaan kuin sisällöltäänkin. Reflektiivisen ajattelun kasvatuspäämäärän esitteli viime vuosisadan alkupuolen amerikkalainen kasvatusfilosofi John Dewey, ja hänet nostetaan vakiintuneesti myös kriittisen ajattelun teorian varhaiseksi arkkitehdiksi. Deweyn (1910, 185) määritelmän mukaan reflektiivinen ajattelu on ”uskomuksen tai ehdotetun tiedonkappaleen perusteiden aktiivista, sinnikästä ja huolellista puntarointia, sekä niiden lisäjohtopäätösten vetämistä, joihin tuo tieto johtaa.” Artikkelimme keskeinen tulkinta on, että vaikka pintapuolisen kuvailun tasolla deweyläinen reflektiivinen ajattelu muistuttaa lähes yksi yhteen nykyaikaista kriittistä ajattelua, lähemmässä vertailussa näiden ilmiöiden väliset erot kasvavat merkityksellisiksi: Ihanteellisen kriittisen ajattelijan toimintaa kuvataan alan klassisessa tutkimuskirjallisuudessa tunnusleimallisesti tietoteoreettisten kriteerien ja loogisten säännösten

noudattamisen kautta, jolloin tämä toiminta abstrahoituu teoreettiseksi ideaaliksi erilleen arkisesta elämämaailmastamme. Reflektiivinen ajattelija sen sijaan kuvaillaan Deweyn teoksissa normatiivisesti myönteisessä valossa, mutta päätyttyä vastaavanlaisiin teoreettisiin idealisaatioihin ja abstrahointeihin.

Artikkelissamme teemme näkyviksi erot ja yhtäläisyydet nykyisen kriittisen ajattelun ja varhaisemman reflektiivisen ajattelun välillä. Vaikka Deweyn nimeä ei voi millään muotoa kuvailla tuntemattomaksi kasvatustutkimuksen kentällä, on hänen reflektiivinen ajattelunsa jäänyt alan kirjallisuudessa kuitenkin yllättävän alitutkituksi aiheeksi. Kuten Carol Rodgers (2002, 843) toteaa, Deweyn nimi kyllä muistetaan mainita käsiteltäessä reflektion asemaa kasvatuksessa, mutta filosofisesti syvälleikävä erittely siitä, mitä kaikkea tämä ilmiö todella Deweyn mukaan pitää sisällään, loistaa poissaolollaan näissä puheenvuoroissa. Vastaavasti kriittisen ajattelun historiikeissa Dewey nostetaan suoraviivaisesti kyseisen kasvatustavoitteen modernin tulkinnan isähahmoksi, vaikka huomiotta jää se, kuinka etäällä alan nyky-ymmärrys onkaan Deweyn kirjoituksista. Pyrimme panoksellamme paikkaamaan tätä aukkoa. Tuloksinamme löydämme viisi keskeistä eroavaisuutta nykyisen kriittisen ajattelun ja Deweyn reflektiivisen ajattelun välillä: 1) kriittinen ajattelu on normatiivisena teoriana hengeltään niin kutsuttu ideaaliteoria siinä missä Deweyn malli muistuttaa enemmän non-ideaalista teoriaa; 2) kuvaus ajattelijasta subjektina on idealisoitunut kriittisen ajattelun teoriassa, kun taas Deweyllä näin ei ole; 3) reflektiivisen ajattelun malli painottaa ajattelun kehollisuutta ja kokemuksellisuutta, toisin kuin nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys; 4) Dewey erottaa toisistaan ajattelun prosessin ja sen lopputuleman tavalla, joka on vieras kriittiselle ajattelulle; 5) eräät kriittisen ajattelun teoriaan sisältyvät tietoteoreettiset lähtöolettamat tekevät siitä yhteensopimattoman reflektiivisen ajattelun mallin kanssa.

Katsomme näillä tarkasteluilla olevan lisäarvoa myös nykyiselle kriittisen ajattelun kasvatustavoitetta koskevalle keskustelulle, sillä Deweyn ajatuksiin tutustuminen auttaa täsmentämään kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen oikeaa henkeä niin pedagogiikassa kuin koulutuspolitiikassakin. Perusongelma on se, että Deweyn jälkeinen filosofinen teorianrakennus on kriittisen ajattelun kohdalla luonut normatiiviseksi mittatikuksi sellaisen ihannekuvan kriittisestä ajattelijasta, joka on kohtuuton psykologisen nykytietämyksen valossa. Tämä on seurausta siitä, miten kriittisen ajattelun teoriaa ovat rakentaneet etupäässä logikot ja filosofit omien oppialojensa näkökulmista. Kriittisen ajattelun teorian normatiivisen ytimen muodostavat formaalin logiikan periaatteet sekä tietoteoreettiset analyysit tiedon ja oikeutuksen kriteereistä. Tämän abstraktin kuvauksen tilalle tarvitaan ihmiskasvoisempi kuva kriittisestä ajattelijasta, kuten Deweyn lähestymistavassa tehdään. Näin voidaan välttää ne karikot, joihin abstrakti kriittisen ajattelun malli ajautuu sekä teoriassa että pedagogiikassa. Ehdotamme vertauskuvallisesti, että ottamalla näin ensin yhden askeleen taaksepäin kriittisen ajattelun tutkimus voi ottaa kaksi askelta eteenpäin.

Kirjoituksemme alkupuoli käsittelee kriittisen ajattelun valtavirtamallia kolmen luvun verran: luvussa kaksi esitämme kriittisen ajattelun valtavirtamallin, luvussa kolme tarkastelemme hieman sen lähihistoriaa, ja luvussa neljä käymme läpi joitakin malliin liitettyjä ongelmia. Sen jälkeen esitämme luvussa viisi yleiskuvan Deweyn reflektiivisen ajattelun mallista siten kuin se hahmottuu ennen kaikkea hänen *How We Think* -teoksensa kahden eri laitoksen pohjalta. Tätä seuraavassa luvussa kuusi tutkimme mallin viittä keskeistä eroa nykyisen kriittisen ajattelun kasvatusideaaliin peilaten. Käsitteilyjärjestyksemme on kronologisessa mielessä nurinkurinen, sillä nykyinen kriittisen ajattelun tutkimus on kasvanut Deweyn esityöstä. Pyrimme tällä ratkaisulla nimenomaan "törmäyttämään" nykynäkemyksiä sen kanssa, miten Dewey ajatteli samoista asioista jo viime vuosisadan alkupuolella. Tämän pohjalta pohdimme seitsemännessä luvussa, mitä annettavaa tällä tarkastelulla on kriittisen ajattelun kasvatuspäämäärälle, jonka tulee näkemyksessämme olla kaikista siihen tässä tekstissä kohdistetuista varauksista huolimatta edelleen ohittamaton yltäavoite kaikessa kasvatuksessa.

2. Kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys

Vaikka eri teoreetikot ovatkin sanallistaneet määritelmäehdotuksissaan kriittisen ajattelun tunnuspiirteitä omilla tavoillaan, on tästä ilmiöstä kuitenkin mahdollista kuvailla eräänlainen kuhnilaisen paradigman asemassa oleva ”valtavirtakäsitys”, joka esitetään vakiintuneesti tätä hakusanaa käsittelevissä tietosanakirja-artikkeleissa sekä muissa vastaavissa yleisesityksissä (Bailin & Siegel 2003; Hitchcock 2018). Pedagogiikan tasolla kyseisen mallin alkeet löytyvät useimmista kriittisen ajattelun opetukseen korkeakoulutuksessa tarkoitetuista oppikirjoista (esim. Salmon 2012), ja mallia sovelletaan osaamisen arviointiin suunnitelluissa testeissä (esim. Watson & Glaser 1980; Ennis, Millman & Tomko 1985). Teoreettisemmalla puolella valtavirtakäsitys on kirjattuna selväsanaisesti *Yhdysvaltain filosofisen yhdistyksen* (APA) tilaamassa konsensusjulistuksessa (Facione 1990), jossa 45-jäsenisen asiantuntijajaneelin lausuntojen pohjalta pyrittiin tiivistämään kriittisen ajattelun yleisesti tunnustettu ydin. Dokumentin päätavoitteena oli nimenomaisesti yhdenmukaistaa aihetta koskevaa ymmärrystä kentällä sekä löytää kasvattajien ja koulutussuunnittelijoiden työhön yhteinen sävel. Julistuksen keskeinen yhteenveto alkaa tähän tapaan (Facione 1990, 2):

Ymmärrämme kriittisen ajattelun olevan tarkoituksellista ja itsesäädelyä arvostelman tekoa, joka johtaa tulkintaan, analyysiin, arviointiin ja johtopäätökseen sekä niiden näkökohtien evidentialista, käsitteellistä, menetelmällistä, kriteriologista ja kontekstuaalista arviointia, johon tuo arvostelma perustuu. Kriittinen ajattelu on välttämätön tutkimuksen työkalu. Näin kuvailtu kriittinen ajattelu on vapauttava voima kasvatuksessa sekä merkittävä voimavara niin yksilön henkilökohtaisessa kuin yhteisöllisessäkin elämässä. Vaikkei kriittinen ajattelu ole synonyyminen kaiken hyvän ajattelun kanssa, on se laaja-alainen ja itseään korjaava inhimillinen ilmiö.

Tämän jälkeen APA-määritelmä jatkaa kuvailemalla yksityiskohtaisesti ideaalin kriittisen ajattelijan luonteenpiirteet (Facione 1990, 2):

Ideaalinen kriittinen ajattelijana on luonteeltaan utelias, tiedostava, järkeen luottava, avomielinen, joustava, tasapuolinen arvioissaan, rehellinen käsitellessään henkilökohtaisia vinoumiaan, harkitsevainen tehdessään arvostelmia, halukas uudelleenarvioimaan asioita, selväsanainen, järjestelmällinen monimutkaisten asioiden kanssa, tunnollinen etsiessään uusia aiheeseen liittyviä näkökohtia, kohtuullinen valitessaan kriteeristöä, keskittymiskykyinen tutkimuksessaan sekä sinnikäs etsiessään tuloksia, jotka ovat niin tarkkoja kuin aihe ja olosuhteet sallivat. Hyvien kriittisten ajattelijoiden kasvattaminen tarkoittaa siis tämän ideaalin tavoittelua. Se yhdistää kriittisen ajattelun taitojen kehittämisen niiden dispositioiden jalostamisen kanssa, jotka johdonmukaisesti tuottavat sellaisia arvostelmia, joille rationaalinen ja demokraattinen yhteiskunta perustuu.

Kuten 45 asiantuntijan näkemyksistä koostetulta konsensukselta sopii odottaakin, on tämä ”kiteytys” monisanainen ja polveileva. Villakoiran ydin on kuitenkin kaikessa yksinkertaisuudessaan siinä, että hyvä kriittinen ajattelijana harjoittaa perusteisiin pohjautuvaa uskomustenmuodostusta ja päätöksentekoa. Yksityiskohtaisempi luettelointi erilaisista kriittisen ajattelun osatekijöistä pyrkii sitten vain nimeämään kaikki ne ilmiöt, jotka omilla tavoillaan käytännössä edesauttavat tätä tavoitetta. Hienojakoisemmassa analyysissä nämä osatekijät jakautuvat vielä kahteen alaryhmään niiden funktion perusteella, kuten myös edellä mainitussa APAn raportissa tehdään. Nämä alaryhmät ovat kriittisen ajattelun taidot ja asenteet. Juuri näiden elementtien ympärille rakentuva kaksiosainen rakenne toistuu tyypillisesti eri nykyteoreetikoiden kirjoituksissa, vaikka he ehkä muuten suosisivatkin teksteissään omia ilmaisujaan kuvatessaan näitä

taitoja ja asenteita: esimerkiksi ajatus siitä, että ihanteellisen kriittisen ajattelijan täytyy pyrkiä pitämään mielensä avoimena uusille näkökannoille, voidaan sanallistaa monin eri sanavalinnoin.

Ensivaikutelmana kriittinen ajattelu tuntuu selvästi kyvyiltä tai kykyjen joukolta – se on jotakin mitä me *teemme* enemmän tai vähemmän hyvin. Kriittisen ajattelun valtavirtakäsitykseen johtanut varhainen teorianrakenne keskittyikin tunnistamaan niitä loogisen järjelyn sääntöjä, joiden rikkominen johtaa kehäpäättelmien kaltaisiin muodollisiin epäjohtonmukaisuuksiin. Keskeisellä sijalla ovat myös argumentaatioteorian (eli epämuodollisen logiikan) periaatteet, joiden noudattamatta jättäminen tuottaa keskustelutilanteissa erilaisia argumentaatiovirheitä – yhtenä hyvin tunnettuna esimerkkitapauksena mainittakoon vaikkapa keskustelun vastapuoleen asiaperusteiden sijaan kohdistuva *ad hominem* -argumentointi. Tärkeää on kuitenkin huomata, että pätevän loogisen järjelyn ohella kriittisen ajattelun taidoissa tarvitaan yhtä lailla myös tietoteoreettista silmää sille, että yksilö osaa arvioida uskomuksille esitettyjen perusteiden vakuuttavuutta ja painoarvoa. Viimeksi kuluneen puolen vuosisadan aikana painotus kriittisen ajattelun teorianrakenneksessa ja pedagogiikassa tuntuu isossa kuvassa siirtyneen juuri logiikan hallitsemisesta kohti tietoteoreettisempia teemoja (Bailin & Battersby 2015).

Vaikka loogiset ja tietoteoreettiset taidot ovatkin luontevammin osa kriittisen ajattelun pakettia, ovat teoreetikot jo pitkään tunnistaneet sen, että kriittisen ajattelun tyhjentävässä kuvauksessa tarvitaan myös kykyjen soveltamista ohjaava puolisko, jonka alle laitettut osatekijät eivät keskity niinkään siihen mitä kriittinen ajattelijä osaa vaan millainen hän on (Holma 2013, 101). Tämä jälkimmäinen puolisko pitää sisällään ne tekijät, jotka saavat yksilön aloitteellisesti käyttämään taitojaan niiden ominaishengen mukaisessa tarkoituksessa.¹ Nämä tekijät käsitteellistetään toimintaperiaatteiltaan kirjallisuudessa vakiintuneesti dispositioina eli luonteenpiirteiden kaltaisina yksilön käyttäytymistäipumuksina toimia normatiivisesti soveliaalla tavalla. Siten kriittinen ajattelijä ei voi olla tarkoitushakuisesti kantaansa puolustava sofisti tai asiakkaansa etua valikoivalla argumentaatiolla edistävä puolustusasianajaja, vaan hänen täytyy olla sitoutunut totuuteen pyrkimiseen silloinkin, kun siitä ei ole hänelle itselleen hyötyä, tai se saattaa olla jopa epäedullista. Dispositioiden ohella kriittisen ajattelun jälkimmäinen puolisko sisältää alan kirjallisuudessa usein myös erilaisia tietoteoreettisia hyveitä: ihanteellinen kriittinen ajattelijä ei ole mielikuvisammme *Star Trek* -televisiosarjan tiedeupseeri Spockin kaltainen jääkylmä logiikkakone, vaan hän käyttää kommunikaatitilanteissa tunneälyään ja tulkitsee suopeasti keskustelukumppaneitaan, pyrkii avomielisyyteen ja itsekriittisyyteen, kykenee vastaanottamaan vastakritiikkiä, tutustuu aktiivisesti uusiin vaihtoehtoihin näkemyksiin, on tarvittaessa riittävän itsevarma puhuakseen uskomiansa asioiden puolesta ja niin edelleen (Scheffler 1973).

Yhdessä nämä kriittisen ajattelun käsitteellistykseen kaksi puoliskoa vastaavat kuvauksena sitä ilmiötä, jota kasvatusfilosofian ulkopuolella esimerkiksi kognitiotieteissä kutsutaan *epistেমiseksi* tai *evidentiaaliseksi rationaalisuudeksi* (Stanovich 2011). Kasvatusteoreetikoista esimerkiksi Siegelin (2017) mukaan sanapari ”kriittinen ajattelu” on yksinkertaisesti vain se sattumanvaraisten historiallisten tekijöiden kautta kielenkäyttöömme vakiintunut nimilappu, jolla käsitteellistämme rationaalisuuden kasvatustieteellisissä puheyhteyksissä – ”kriittinen ajattelu” ja ”rationaalisuus” ovat termeinä viime kädessä siis filosofisilta merkityssisällöiltään täysin vaihtokelpoisia.

Koulutuspolitiikassa näin kuvailtu kriittinen ajattelu vaikuttaa nauttivan yksimielistä kannatusta niin kansallisilla kuin kansainvälisillä foorumeilla. Se on kirjattu useiden maiden opetussuunnitelmiin, korkeakoulujen arvoperusteisiin sekä UNESCON ja OECD:n kaltaisten ylikansallisten

1 Kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen yhteydessä mainittu kahtiajako taitoihin ja asenteisiin on läsnä myös Deweyn (1933, 136) ajattelussa – hetkittäin hyvinkin suorasanaisesti, kuten esimerkiksi hänen puhuessaan ”asenteen ja taitavan metodin liitosta”. Hyvä reflektiivinen ajattelijä tarvitsee kykyä valita jo lähtökohtaisesti oikeita asioita tukemaan hänen ajatteluaan sen perusteella, kuinka olennaisia nämä näkökohdat ovat käsillä olevan ongelmallisuuden kannalta. Tämän kyvyn oikeahenkisessä soveltamisessa tarvitaan kuitenkin erilaisia asenteellisia tekijöitä, kuten itsehillintää olla tekemättä lopullisia johtopäätöksiä ennenaikaisesti, vaikka tämä voisikin olla meistä houkuttelevaa.

koulutusorganisaatioiden strategioihin.² Tämä arvostus tulee ymmärrettäväksi, kun huomataan, miten kriittinen ajattelu voi tukea valistusajan jälkeisten liberaalien demokratioiden keskeisimpiä kasvatuksellisia yltä tavoitteita: Yhtäältä kriittinen ajattelu kehittää rationaalista autonomiaa eli itsemääräämiskykyisten yksilöiden kykyä tehdä itsenäisiä omia elämäänsä koskevia valintoja. Toisaalta se valmentaa kansalaisia aktiiviseen yhteiskunnalliseen elämään demokratioissa. Näiden seikkojen ohella kyky itsenäiseen ja luovaan ajatteluun on myös nostettu keskeiseksi työelämävalmiudeksi jälkiteollisissa tietoyhteiskunnissa, joissa tietotyöammattien työnkuvat elävät yhä nopeammassa muutoksessa ja edellyttävät elinikäistä oppimista. Edeltävien vuosien ajankohtaiset ilmiöt tuntuvat lisänneen jonkinlaisen kriittisen lukutaidon painoarvoa entisestään, kun kansalaisille on ollut tärkeää erottaa perustellut näkemykset puutteellisesta tai väärästä informaatiosta. Isossa kuvassa kriittisen ajattelun jopa kaikkein arvokkaimmaksi tehtäväksi nousee se, että se on kaikkien kasvatustavoitteidemme joukossa eräänlainen koko kasvatustavoitteita koossapitävä liima: mikäli poistamme kriittisen ajattelun pois yhtälöstä, ei meillä ole mielekäästä tapaa artikuloida ja puolustaa muita kasvatustavoitteitamme, olivatpa ne sitten luonteeltaan tiedollisia, moraalisia tai yhteiskunnallisia. Ilman kriittistä ajattelua kasvatustavoitteet taantuvat näin indoktrinaatioksi, kun kasvatettavillamme ei ole oikeutta pyytää ja saada perusteita heitä koskevien kasvatustoimien sisällöille, menetelmille ja tavoitteille. (Bailin & Siegel 2003; Holma 2013; Tomperi 2017; Hitchcock 2018; Ritola 2021.)

Vaikka kriittinen ajattelu esiintyykin näin kuvailtuna kasvatuspäämääränä kaikilla kouluasteilla varhaiskasvatuksesta korkeakouluihin, jalkautetaan kyseinen ilmiö kasvatukseen kentälle eri tavoin eri ikäisille kohdeyleisöille, ikäkausierot muuttuvat huomioiden. Suoraviivaista todettuna kriittisen ajattelun rooli siirtyy sitä enemmän tekemisen keskiöön, mitä ylemmäs koulutuksen portailla nousee: Toisen asteen opinnoissa erityisesti filosofian, yhteiskuntaopin ja elämäntutkimuksen kaltaisten oppiaineiden tunnit ovat hyviä alustoja luokahuonekeskusteluille, jotka kannustavat omakohtaisten perusteltujen kantojen muodostukseen. Äidinkielen ja kirjallisuuden opetuksessa saatetaan puolestaan keskittyä medialukutaitoon. Korkeakouluopetuksessa, etenkin sen tutkimuksen ja opetuksen yhteyttä painottavissa humboldtilaisissa muodoissa, kriittinen ajattelu on jo yleensä kaiken toiminnan ytimessä kulminoituen itsenäistä tutkimustyötä harjoittavissa opinnäytetyöissä. On kuitenkin hyvä huomata, etteivät asiat ole kuitenkaan aivan näin suoraviivaisia, kuin mitä tämä rankka yleistys antaa ymmärtää. Kriittisen ajattelun pedagogiikkaa on nimittäin kehitetty myös nuoremmille kasvatettaville etenkin Matthew Lipmanin (2003) ideoiman Filosofian lapsille -hankkeen piirissä. Mikään ei siis estä tuomasta kriittistä ajattelua opetukseen jo koulupolun alkupuolellakin.

3. Kriittisen ajattelun lähihistoriaa

Mikäli jäljittäisimme varsinaista ajatusta modernin nimilapun ”kriittinen ajattelu” takaa, niin ihanne siitä, että meidän tulee pyrkiä tukemaan näkemyksiämme perusteluilla, löytyy jo Sokrateelta – tai niin Platon dialogeissaan hänen keskustelutyyliään kuvaa. Samassa laajassa oppihistoriallisessa lukutavassa oikeastaan mikä hyvänsä yritys vuosisatojen varrella hahmotella hyvän järjenkäytön periaatteita voidaan nähdä edistysaskeleina kriittisen ajattelun askelmerkkien selventämisessä.

Kunniaksi kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen esittelemisestä sen nykyisessä muodossa annetaan tavallisesti yhdysvaltalaispragmatisti John Deweylle ja hänen teokselleen *How We Think* (1910; Lipman 2003; Hitchcock 2018). Perusteet Deweyn nimeämälle kriittisen ajattelun isäksi vaikuttavat varsin

2 On toki hyvä kysymys, missä määrin näitä tekstejä kirjoittaneet poliitikot ja koulutussuunnittelijat ovat todella tutustuneet alan filosofiseen kirjallisuuteen ja käyttävät tätä termiä samassa merkityksessä kuin alan tutkijat. Etenkin OECD:n (Tremblay, Lalancette & Roseveare 2012) tapa korostaa kriittistä ajattelua 2000-luvun keskeisenä työelämävalmiutena rajoittaa kriittisen ajattelun pelkkään taituruuteen jättäen näin ilmiön totuuden tavoitteluun kuuluvan normatiivisen ulottuvuuden pois (ks. Holma 2015, 17). UNESCO:n (2007) teksteissä puolestaan korostuu kriittisen ajattelun mahdollisuus nimenomaan demokraattisten kansalaistaitojen edistäjänä.

Viime vuosisadan viimeisen neljänneksen kuluessa Yhdysvalloissa kehittyi jopa erillinen kriittisen ajattelun liikkeensä, jolla oli oma vuotuinen tutkijakonferenssinsa ja journalinsa. Huomattavia nimiä tässä liikkeessä ovat olleet julkaisuillaan muun muassa Richard Paul (1981), John McPeck (1981) sekä Harvey Siegel (1988; 1997; 2017). Mainituista etenkin Siegel on ollut merkittävässä roolissa kriittisen ajattelun pohjateorian teknisten yksityiskohtien kehittämisesä, ja esityksemme kriittisen ajattelun "valtavirtamallista" perustuukin pitkälti hänen teksteihinsä. On kuitenkin hyvä huomata, että kriittisen ajattelun liikkeen sisälle ja sen liepeille on mahtunut myös ajattelijoita, jotka ovat muotoilleet omanlaisiaan tulkintojaan tästä perusajatuksesta. Esimerkiksi jo mainitun Lipmanin teoria on monissa suhteissa lähempänä Deweyn reflektiivisen ajattelun visiota kuin esittelemämme analyttisen filosofian edustajien luoma nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys. Siten Deweyn ja Lipmanin "törmäyttäminen" ei tuottaisi tuloksinaan yhtä räikeitä kontrasteja vaan pikemminkin jatkuvuutta (Kennedy 2012).

Kasvatusideaali on ilmiönä normatiivinen ihanne, johon meidän tulee kasvatustoiminnassamme aina pyrkiä, vaikkemme siihen koskaan täysimääräisesti yltäisikään. Kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen kannattajat kohottavat sen toiminnaltaan tyypillisesti juuri tällaiseksi yleväksi yltä tavoitteeksi – edes

parhaimmat ajattelijat eivät voi olla *kaikessa* tiedollisessa toiminnassaan *täydellisiä* kriittisiä ajattelijaita, mutta meidän tulee tästä vajavaisuudestamme huolimatta kuitenkin joka tilanteessa parhaamme mukaan tavoitella sitä rationaalisen uskomustenmuodostusten tietoteoreettis-logista ihannetta, joka kriittisen ajattelun teorioissa kuvataan (ks. etenkin Siegel 1988; 1997; 2017). Tällainen tietoteoreettisen fallibilismin huomioiminen on toki sinällään täysin perusteltua, mutta viimeaikaisessa kirjallisuudessa on nostettu esiin se huoli, että näin asetettu kasvatusideaali on hengeltään edelleen liian idealisoiva ihannekuva, jolloin teorioissa kuvaillun täysin ihanteellisen kriittisen ajattelijan ja homo sapiens -ihmisyksilöiden välille jää ylittämätön epäsuhde (Pettersson 2020).

Tämän ajatusmallin juurisyy on siinä, miten kriittisen ajattelun teoriaa on rakennettu etupäässä loogikkojen ja filosofien käsissä: ratkaisevia hyvän kriittisen ajattelun tunnuspiirteiden identifioinnissa ovat olleet formaalin logiikan periaatteet sekä tietoteoreettiset analyysit tiedon ja oikeutuksen kriteereistä. Tällainen tutkimus on perusvireeltään abstrahoivaa, ja se etenee käsiteanalyysien ja ajatuskokeiden kautta, kuten jo mainittujen Ennisin ja Siegelin tuotannoissa. Se, mitä tämän teorianrakennuksen ulkopuolelle on jätetty, ovat empiiriset löydökset ihmisten tosiasiallisesta kognitiivisesta toiminnasta ja siihen sisältyvistä inhimillisistä ominaisuuksista, jotka voivat nousta haasteiksi ja suoranaiseksi rajoitteiksi pyrkiessämme loogisesti ja tietoteoreettisesti kestävien uskomusten muodostukseen. Useat kokeelliset tutkimukset ovat viimeksi kuluneen puolen vuosisadan aikana osoittaneet, että ihmisten tiedollinen toiminta ei tyypillisesti noudata sitä käsikirjoitusta, jota erilaisissa episteemisen rationaalisuuden periaatteissa kuvataan (Evans & Stanovich 2013).

Tämä kritiikki kriittisen ajattelun yli-idealisoivaa teorianrakennusta kohtaan voidaan nähdä yhtenä sovelluksena yleisemmästä niin kutsuttujen ideaaliteorioiden kritiikistä, jota filosofisissa keskusteluissa on viime vuosikymmeninä esitetty etenkin moraali- ja yhteiskuntafilosofian alueilla (ks. esim. Anderson 2010; Jaggar, 2015; Stemplowska 2016). Kriitikoiden (ks. esim. Anderson 2010, 3–5) mukaan idealisointien varaan rakennetut teoriat ovat normatiivisina tavoitteina ongelmallisia, koska ne jättävät huomiotta sen, minkälaisia olentoja tosiasialliset ihmisyksilöt ovat sekä sen, mihin he pystyvät. Mikäli siis aloitamme teorianrakennuksemme ideaalista käsin, saatamme ohittaa sellaisia non-ideaaliin maailmaamme liittyviä tekijöitä, jotka voisivat olla oleellisia teoretisointimme kannalta. Ideaalien ja non-ideaalien teorioiden välinen jännite muodostuu missä tahansa filosofisessa teoretisoinnissa, missä esitetään ensin normatiivisia vaatimuksia ja sen jälkeen kysytään, miten nämä vaatimukset parhaiten toteutetaan todellisessa maailmassa. Siinä missä ideaaliteoria asettaa normatiiviset velvoitteet sillä oletuksella, että olosuhteet niiden tavoitteluun ovat täysin ihanteelliset, ottaa non-ideaali teoria huomioon enemmän sen, millainen maailma todellisuudessa on sekä mitä seurauksia tällä on normatiivisten vaatimusten tavoittelulle.

5. Deweyn reflektiivinen ajattelu

Otamme seuraavaksi tarkastelumme Deweyn esittelemän reflektiivisen ajattelun mallin sellaisena kuin hän sen esittää vuoden 1910 teoksessaan *How We Think* sekä saman kirjan vuonna 1933 ilmestyneessä, monin tavoin uudistetussa toisessa painoksessa. Dewey viittaa aiheeseensa tämän teoksen sivuilla varsin vapaasti myös lukuisilla muilla ilmaisuilla, kuten juuri sittemmin kasvatustieteelliseen kielenkäyttöön paremmin vakiintuneen kriittisen ajattelun nimilapun kautta. Puhumme oman kirjoituksemme puitteissa Deweyn vision kohdalla kuitenkin yksin reflektiivisestä ajattelusta, mikä selkeyden nimissä auttaa paremmin erottamaan hänen ajatuksensa edellä kuvatusta nykyaikaisen kriittisen ajattelun kasvatustavoitteesta.

Carol Rodgersin (2002, 843) arviossa reflektion käsitettä vaivaa nykykasvatustieteen kentällä kirjava monitulkintaisuus: kyseistä sanaa kylläkin käytetään aktiivisesti ja monenlaisissa asiayhteyksissä, mutta samalla reflektio tuntuu vesittyneen ”vähän kaikeksi kaikille” ja menettäneen näin identiteettinsä. Mikäli toivomme nyt löytävämme Deweyn teksteistä oppaaksemme tähän sekavuuteen jonkin helposti kiteytettävän määritelmän, joudumme valitettavasti pettymään. Hän ei nimittäin tarjoa reflektion

täsmämääritelmää, vaan kuvauksillaan pikemminkin hämmentää soppaa entisestään. Deweyn petollisen selkeä ja arkikielinen kirjoitustapa nimittäin esittää laajatkin ajatukset kirkkaina, mutta kuitenkin tavalla, joka piilottaa ratkaisevat nyanssit pintansa alle. Pyrimme tässä luvussa ensisijaisesti luomaan historiallisen rekonstruktion Deweyn mallista sellaisena kuin hän sen itse ymmärsi.

Reflektiivinen ajattelu on ilmiönä hengeltään läheinen Deweyn teoksissa läpi hänen uransa toistuvasti keskiöön nousevan tutkivan ajattelun tai asenteen (inquiry) ajatuksen kanssa. Deweyn reflektiivisestä ajattelusta kirjoittanut Rodgers (2002, 844) näkeeikin reflektiivisen ja tutkivan ajattelun pohjimmiltaan yhtenä ja samana ilmiönä. Läheisesti samassa hengessä Deweyn nykytulkitsijoista esimerkiksi Kauppi (2022, 33) yhdistää Deweyn kuvailemat älyn ja tutkimisen käsitteet. Yhtäsuuruusmerkin vetäminen näiden Deweyn käyttämien käsitteiden välille on sikäli perusteltua, että kaikissa ilmiöissä on viime kädessä kyse oppimisen kokemuksesta (tai ”oppivasta ajattelusta”), joka Deweyn analyysin mukaan noudattaa prosessina samankaltaista kaavaa. Sekä reflektiivisessä että tutkivassa ajattelussa on pyrkimyksenä löytää perusteltuja oletuksia maailmasta, ajatella hyvin ja oppia – tai Deweyn (1938, 3) omia sanoja lainaten ”muuttaa epämääräinen tilanne määritetyksi”. Tällainen ajattelun tapa ja kyky ohjata omaa kokemusta mahdollistaa paitsi yksilöiden älykkään toiminnan, myös älykkään yhteistoiminnan, mistä muodostuu koko Deweyn demokratiateorian pohja (Dewey 1916, 93; ks. myös Rydenfelt 2020).

Reflektiivisen ajattelun prosessi on Deweyn mukaan askelmerkeiltään hyvin samankaltainen riippumatta siitä, onko ajattelun harjoittaja hiekkalaatikolla leikkivä lapsi vai laboratoriossa ahkeroinva tieteentekijä. Pohjimmiltaan tällaista toimintaa nimittäin leimaa Deweyn (1933, 109) mukaan ”innokas uteliaisuus, hedelmällinen luovuus ja rakkaus kokeilullisuuteen”. Niin reflektiivinen ajattelu kuin tutkiminenkin pitävät sisällään aina samankaltaisia vaiheita, joiden tuloksena tapahtuu lopulta oppimista, kasvua sekä jonkinlaista kykyä pärjätä toiste paremmin vastaavanlaisissa tilanteissa. Lopputuloksena se edessämme ollut epämääräinen tilanne, joka alun perin laukaisi reflektiivisen ajattelumme, muuttuukin sellaiseksi, ettei se kaipaa enää määrittelyä tai ratkaisua. Toki vaihtoehtoisena lopputuloksena reflektio ja tutkiminen voivat edelleen jatkua, mikäli tuo epämääräinen tilanne ei parhaista yrityksistämme huolimatta kadonnutkaan mihinkään – tai sitten käy kolmantena vaihtoehtona peräti niin, että jokin täysin uusi epämääräisyys kehkeytyy reflektioprosessimme kuluessa vaatimaan tuoretta ajatuksellista näkökulmaa.

Ennen varsinaisen reflektiivisen ajattelun käynnistymistä meillä on siis aina alkupisteenä jokin välitön kokemuksemme, joka stimuloi ajatteluamme. Välitön kokemus on tiedollisessa toiminnassamme myös se syytyke, joka ylipäättään synnyttää tarpeen ajatella reflektiivisesti, ja vastaavasti välitön kokemuksemme kertoo meille myös reflektion tarpeen päättymisestä. Tiiviisti ilmaistuna reflektion ja tutkimisen polku etenee Deweyn (1933, 121) mukaan (1) epäilyksen tilasta, epäroinnista, hämmennyksestä, henkisestä vaikeudesta, josta ajattelu alkaa, (2) etsintään, metsästyksen, tiedusteluun, joilla ajattelijä pyrkii löytämään materiaalia, joka hävittää epäilyksen, ratkaisee ja poistaa hämmennyksen. Vaikka reflektio (ja tutkiva ajattelu) kuvattaisiinkin tähän tapaan vaiheittain etenevänä prosessina, on ensiarvoisen tärkeää kuitenkin huomata, ettei prosessin tarvitse olla suoraviivainen tai johdonmukaisen yksisuuntainen. Kuljemme reflektiossa nimittäin erilaisten ajattelun tilojemme välillä tarvittaessa myös edestakaisin. Esimerkiksi kun jotakin aihetta koskeva ymmärryksemme lisääntyy, saattavat alustavat hypoteesimme kaatua ennen aikojaan tai toisaalta voimme huomata, miten ongelmanasettelumme oli jo alkujaankin epäonnistunut. Tästä syystä numeroitujen luetteloiden tekeminen reflektioprosessin vaiheista voi olla pikemminkin harhaanjohtavaa kuin havainnollistavaa.

Kokonaisuutta tarkasteltaessa on ratkaisevan tärkeää huomata prosessin polveilevuuden lisäksi myös se, että ratkaisua vaativat epämääräisyyden kokemukset eivät tarkoita pelkkää yksioikoista ongelmanratkontaa (vrt. esim. Cavell 1990, 21). Miten lohduttaa lähiomaisensa menettänyttä ystävää? Ketä äänestää presidentinvaaleissa? Kuinka reagoin opiskelijan minulle sähköpostitse lähettämään hankalaan kysymykseen? Keskinäisistä eroistaan huolimatta nämä tilanteet ovat kaikki Deweyn termein ilmaistuna välittömästi koettuja epämääräisyyksiä, jotka vaativat pohtijoiltaan jonkinlaista reagointia. Ne saavat aikaan alustavia ehdotuksia tilanteen ymmärtämiseksi sekä edellyttävät ongelman muotoilua,

tiedon hankintaa, vaihtoehtojen punnitsemista, järkeilyä ja erilaisten ideoiden koettelua – sekä tietenkin sen arviointia, mitä tuntemuksia tämä meissä herättää ajattelun kussakin vaiheessa. Vasta kaiken ajatusten tasolla tapahtuneen jälkeen on ajattelumme lopputulos (mahdollisesti) nähtävillä toiminnassamme.

Deweyn teosten käsitteellisistä monitulkintaisuuksista huolimatta reflektiivisen ja tutkivan ajattelun yleinen perusidea on varsin selkeä. Se voidaan tiivistää oman esityksemme tarpeisiin käyttäen pohjana esimerkiksi erästä *How We Think* -teoksen (1933, 200) lukuisista kuvauksista: Kaiken aluksi välittömässä kokemuksessamme meille muodostuu yleistä määrittelemättömyyden tunnetta eli tarvetta määritellä jokin huomiomme vanginnut asia. Tätä seuraavat tilat, joista ensimmäistä luokkaa Dewey kutsuu ehdotuksiksi, häivähdyksiksi tai vihjeiksi. Tässä reflektion alkuvaiheessa mielemme pyrkii kurkottamaan kohti välittömiä mahdollisia vastauksia kohtaamaamme epämääräisyyteen. Mikäli suoraviivainen ratkaisu ei onnistu, pyrimme älyllistämään kokemamme vaikeuden tai hämmennyksen jonkinlaiseksi ratkaistavissa olevaksi ongelmaksi. Näin siitä muodostuu ikään kuin tutkimuskysymys, johon voimme etsiä vastausta. Näiden suuntaviivojen myötä mielemme voi edetä erilaisten johtoajatusten tai hypoteesien muotoiluun, mikä ohjaa edelleen oleellisesti sitä, mitä faktoja poimimme tukemaan ajatteluamme. Huomionarvoista on nyt se, että vasta edettyään näin pitkälle reflektiivinen ajattelu muuttuu jonkinlaiseksi järkeilyksi (kuten se kenties tavanmukaisesti mielikuvissamme tulkitaan). Päättely tulee näin nähdä vain yhtenä osana reflektiivistä ajattelua eikä sen tyhjentävänä kokonaiskuvauksena. Kun olemme ajattelijoina työstäneet ajattelun eri vaiheita (mahdollisesti useaan kertaan ja vaiheiden välillä edestakaisin sahaten), voimme edetä varsinaisen reflektion ja tutkimisen kautta lopulta viimeiseen vaiheeseen, jossa koetlemme luotua hypoteesia konkreettisessa toiminnassamme ja ajattelussamme.

Vaikka Dewey käyttää mittavan kirjallisen tuotantonsa eri teoksissa eri nimiä hyvin samankaltaisista asioista, on käsitellyille ilmiöille annetuissa määritelmissä kuitenkin paljon yhteistä. Jos esimerkiksi tarkastelemme edellä kuvatun prosessin sanallistamista Deweyn (1916, 157–158) *Democracy and Education* -klassikossa, kuulostaa se tutulta: Reflektiivisen kokemuksen yleispiirre on hämmennys (tai epäily), joka on seurausta siitä, että ihminen on päätenyt epätäydelliseen tilanteeseen, jonka täyttä luonnetta ei ole vielä määrittänyt. Hämmennystä seuraa arviointia ja ennakointia sekä epätäydellisen tilanteen alustavaa tulkintaa ja sen mahdollisten seurausten punnintaa. Seuraavaksi tutkitaan, tarkastellaan ja analysoidaan niitä asioita, jotka määrittävät ja valaisevat käsillä olevaa ongelmaa. Tästä voidaan edetä alustavan hypoteesin määritetöiseen kehittämiseen, tavoitteena niin täsmällinen ja johdonmukainen oletamus kuin mahdollista – sellainen, joka huomioisi mahdollisimman laajan joukon asialle keskeisiä tosiasioita. Lopulta valitaan sopiva hypoteesi toimintasuunnitelmaksi toivottuun lopputulokseen pääsemiseksi ja sitä voidaan eri tavoin testata. Vaikka yrityksen ja erehdyksen muodossa kantapään kautta opituilla oivalluksilla on oma sijansa reflektion prosessissa, etenkin edeltävän kuvauksen keskivaiheiden analysointi, peilailu ja ideoiden määritetöinen kehittäminen erottavat reflektiivisen ajattelun oleellisesti pelkästä päämäärättömästä vaihtoehtojen kokeellisesta testaamisesta.

Miten näin kuvailtua reflektiivistä ajattelua voisi tukea kasvatuksen keinoin? Ymmärrettävästi tärkeää on vahvistaa niitä taitoja ja asenteita, joita kyseinen toiminta harjoittajaltaan vaatii. Sen ohella kasvatuksen tulisi lisäksi tutustuttaa kasvatettavat myös riittävän laajaan sanastoon, jolla ajattelijat voivat ilmaista ja ymmärtää erilaisia ajatuksia ja näkökohtia laajalla kirjolla – tietomme kun on Deweyn mukaan luonteeltaan sosiaalista, ja edellyttää siten sujuvaa ajatustenvaihtoa ja yhteispeliä muiden ihmisten kanssa. Tämä taas edellyttää kasvattamista sellaisiin keskustelukäytäntöihin, joissa erilaiset näkökulmat pääsevät aidosti esiin. (Dewey 1933, 309–311.)

Tällaisen tietojen ja taitojen kokonaisuuden opettamisen kannalta Deweyn näkemyksessä on ratkaisevan tärkeää, että sitä harjoitellaan nimenomaisesti mahdollisimman aidosti koettujen epämääräisyyden tilanteiden kautta – Dewey (1933, 201) kirjoittaa, että ”ajattelun kannalta on keinotekoisista aloittaa valmiiksi pureskellusta tai tyhjiöstä syntyneestä ongelmasta”. Tällainen kuivaharjoittelu olisi vain omien kokemustemme ulkopuolelta meille annettu tehtävä ilman, että reflektiivistä ajattelua harjoittelevalla ihmisellä olisi siihen motivoivaa omakohtaista suhdetta. Tällainen kasvatettavien kokemusmaailmasta

vieraannuttava pedagogiikka ohittaa sen seikan, että omasta välittömästä kokemuksestamme nouseva epämääräisyyden tunne on välttämätön sytyke onnistuneelle reflektiolle. Jokin ongelmaksi käsitteellistetty haaste on vasta myöhempi vaihe reflektiivisen ajattelun pitkällä polulla, joten suoraan siihen hyppääminen harjoittelussamme ohittaisi monia reflektioon olennaisesti kuuluvia ajattelun valmiuksia.

Dewey (1933, 190) kuitenkin myös tiedostaa, että hänen kuvailemansa reflektiivinen ajattelu vaatii ajattelijalta paljon: ”Reflektiivassa toiminnassa ihminen aina joutuu kasvokkain annetun, läsnä olevan tilanteen kanssa, josta hänen on päästävä tai pääteltävä johonkin, jota vielä ei ole.” Henkisten resurssien kannalta tällainen ei-vaistomainen ajattelu on raskasta ja kuluttavaa. Se vaatii päätöksenteon viivästyttämistä, ja ”viivästyttäminen on todennäköisesti jossain määrin tuskallista”, kuten Dewey (1910, 191) asian ilmaisee. Realistisesti ajateltuna reflektiivinen ajattelu ei siksi voi olla kaiken ajattelumme malli tai ideaali. Asiat, jotka saavat merkityksen ilman sen suurempaa ponnistelua, ilman että tottumuksemme vaativat muutosta, eivät laukaise meissä tarvetta etsiä tuota merkitystä reflektiivisen ajattelun kautta (Dewey 1910, 263). Jos meillä ei ole nykyhetkessä reflektiota vaativaa epämääräistä tilannetta, käytämme todennäköisesti vähemmän kuormittavia ajattelun tapoja eli tukeudumme jo valmiisiin tapoihimme ja tottumuksiimme. Näissä kohdin Deweyn ajattelu vaikuttaa kaukonäköiseltä, sillä se muistuttaa kognitiotieteiden alalla nykyään vallitsevia duaaliprosessoinnin malleja siitä, miten ihmiskognitio soveltaa monesti vaistomaisia ja nopeita tietoisuutemme alapuolella tapahtuvia ajattelunmuotoja ja hidastaa vain poikkeustapauksissa kuluttamaan rajallista aikaa ja energiaa hitaampaan järkeilyyn ja uskomustenmuodostukseen (Evans & Stanovich 2013; Kahneman 2011).

6. Reflektiivinen ja kriittinen ajattelu eri teillä

Deweyn reflektiivisessä ajattelussa on edeltävän luvun perusteella pintapuolisesti paljon samaa kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen kanssa. On helppo huomata, miten Deweyn huomiot tutkivasta asenteesta ja puntaroivasta reflektoinnista mahdollistavat sen myöhemmän kasvatustieteellisen jatkokehittelyn, jossa tietoteoreettiset analyysit ja logiikan sääntökirja auttavat kirjoittamaan auki hyvän ajattelun askelmerkkejä. Syvemmälle käyvässä tarkastelussa nousee kuitenkin esiin joitakin huomionarvoisia eroavaisuuksia Deweyn reflektiivisen ajattelun ja nykyaikaisemman kriittisen ajattelun valtavirtakäsityksen välillä. Tässä luvussa keskitymme näistä viiteen. Tarkoituksenamme ei ole näillä tarkasteluilla esittää, että Deweyn teoksissaan kuvaama reflektiivisen ajattelun malli olisi sellaisenaan toimivampi kuin nykyinen kriittisen ajattelun valtavirtakäsitys – saati että kriittinen ajattelu pitäisi nykyisessä kasvatustieteessä jopa suoraan korvata reflektiivisellä ajattelulla. Uskomme kuitenkin, että peilaamalla kriittistä ajattelua Deweyn mallia vasten on mahdollista katsoa tuorein silmin kriittisen ajattelun kasvatustavoitteeseen yhdistettyjä ongelmakohtia.

Ensimmäinen huomiomme Deweyn ja nykyteoreetikkojen eroista liittyy siihen ajatukseen kasvatustavoitteista ja niiden ongelmallisuudesta, jonka nostimme esiin jo kriittisen ajattelun yhteydessä tekstimme luvussa neljä. Dewey kirjoitti teoksensa kauan ennen nykyistä filosofisista keskustelua ideaalisista ja non-ideaalisista teorioista. Hän tuntui kuitenkin tiedostavan jo tuolloin tämän kuilun filosofisten teorioiden ja todellisuuden välillä, ja hän kieltäytyikin antamasta kasvatukselle (tai ihmisten demokraattiselle yhteiselmälle) mitään yksityiskohtaisempaa ihanteellista päämäärää kuin päättymättömän ”kasvun” (engl. ”growth”; ks. esim. Dewey 1916, 107). Kasvu on yksi niistä Deweyn sanaston arkisista ilmauksista, jotka saavat hänen filosofinnissaan tavallista kielenkäyttöä syvällisempiä merkityksiä. Hän tarkoittaa sillä sosiaalisesti rakentunutta jatkuvaa prosessia, joka vertauskuvan kautta ilmaistuna avaa ovia enemmän kuin sulkee. Kasvu mahdollistaa meille entistä suuremman määrän toimintamahdollisuuksia tulevaisuudessa, mikä puolestaan luo edellytykset uudelle kasvuille. Dewey ei nimeä mitään selvää loppupistettä tai päämäärää näin kuvaillulle kasvuille, sillä sitä ei hänen teoriassaan voidakaan sanella ennalta: meidän tulee pyrkiä kasvuun, mutta nykyhetkessä parhaaltakin vaikuttavat päämäärämme saattavat paljastua

tilanteen muututtua tai ymmärryksemme kasvettua täysin väärin valituiksi (Dewey 1917, 20; 1920, 134– 135; 1927, 366; ks. myös Scheffler 1973, 134). Tästä huolimatta Deweykin on toki sitä mieltä, että joitakin ovia tulee ehdottomasti sulkea, ja että jokin realistinen – tai edes hahmoteltavissa oleva – päämäärä meillä täytyy olla asetettuna itsellemme, jotta ylipäättään kykenemme toimimaan.

Toinen huomiomme tarkasteltaessa kriittisen ja reflektiivisen ajattelun eroja liittyy itse ajattelijaan ja tämän mahdollisuuksiin osana kokonaisuutta. Kuten mainitsimme artikkelin toisessa luvussa, kriittistä ajattelua ei voi lähestyä vain listana asioita, joita ideaalinen kriittinen ajattelijaa osaa. Keskeistä on yhtä lailla myös se, millainen hän on persoonana, eli millaisia perustavanlaatuisia tiedollisia asenteita, arvoja ja hyveitä hänellä on. Ottaen huomioon sen, että sekä kriittisen että reflektiivisen ajattelun mallissa kyse on ensisijaisesti juuri kasvatuksellisesta tavoitteesta ja konkretiaan kytkeytyvästä soveltavasta filosofiasta, tuntuu, että yksi keskeinen kysymys jää kysymättä: mihin ajattelijaa *voi kyetä* itsenäisesti tai kasvatuksen kontekstissa, avustettuna muttei yksin. Tämän prosessin mahdollisuudet eivät ole rajattomat vaan aina konkretiaan sidotut.

Deweyn perimmäisenä tavoitteena hänen esittämässään reflektiivisen ajattelun mallissa näyttää olevan kuvata ylevän ideaalin sijaan yhtä ihmiselle lajityypillistä ja jo olemassa olevaa ajattelun tapaa, joka aktivoituu epämääräisessä, reagoitua vaativassa tilanteessa. Deweyn lähtöruutuna on siten inhimillinen toiminta, jonka varaan reflektiivisen ajattelun teoria rakennetaan – hän ei ensin luo abstraktisti teoretisoiden normatiivista ideaalia ja pohdi sen jälkeen, missä määrin suoriutumismme jää siihen nähden vajaaksi. Näin Dewey välttää ainakin joitain ideaaliteorioihin liitettyjä ongelmia, vaikka hänkin nostaa reflektiivisen ajattelun selvästi normatiivisesti myönteiseksi. Tässä Deweyn lähestymistavassa on myös hyödyllinen pedagoginen ulottuvuus. Ajattelumme kehittämisessä tärkeää ei ole pyrkiä kohti jotakin abstraktia kriittisen ajattelun teoriaa vaan tunnistaa kasvatettavista heille luontaisia reflektiivisen ajattelun muotoja, jotta niitä voidaan harjoittaa ja muodostaa siten tavaksi asioiden kriittinen tarkastelu ja perinpohjainen tutkiminen.

Mikäli siis tarkoituksenamme on pedagogiikan keinoin kehittää jo meissä olemassa olevaa ajattelun taipumusta, tulee kasvattajien reflektiivisen ajattelun lähtökohdista katsoen pyrkiä ymmärtämään ensin *ajattelua* sinänsä – eikä luoda ideaaleja, joihin ajattelun tulisi kurkottaa riippumatta siitä, mitä meissä tapahtuu todella silloin, kun me ajattelemme. Deweyläisestä vinkkelistä katsottuna näyttää ilmeiseltä, että kriittisen ajattelun kasvatustavoite ottaa päämääräkseen jonkinlaisen ihanteellisen ajattelun ideaalimallin ja samalla hyvissä pyrkimyksissään idealisoi tietäjän (tai ”episteemisen agentin”) joksikin sellaiseksi, millainen tämä ei kuitenkaan voi mielekkäällä tavalla oikeastaan koskaan olla tai millaiseksi tämä ei voi kasvatuksen keinoin koskaan tulla.

Kolmas huomiomme kriittisen ja reflektiivisen ajattelun malleja rinnastaessamme liittyy niin ikään siihen, millaiselle hyvän ajattelijan mielikuvalle kasvatukselliset tavoitteemme lopulta pystytetään, tai ehkä pikemminkin: mitä kaikkea hyvän ajattelun prosessiin katsotaan sisältyväksi. Deweyn kuvauksissa reflektiivisestä ajattelusta silmiinpistävää on sanavalintojen kokemuksellisuus ja kehollisuus: Asiat *tunnetaan* aluksi, eikä tuota tunnetta voi mitenkään irrottaa ajattelun kuvauksesta. Kuten huomasimme yllä, Deweyn mukaan reflektiivinen ajattelu käynnistyy aina jostakin koetusta epämääräisyyden tunteesta. Tämä sama tunne on ratkaisevassa osassa silloin, kun toteamme epämääräisyyden tunteen poistuneen: ”Mistä kenkä puristaa, siellä analyttinen tutkimuskohde ilmenee”, kuten Dewey (1910, 350) kirjoittaa. Tämän jälkeen, kunhan ammattitaitoinen suutari on saanut kengän korjattua, emme voi puhtaasti järjeilemällä todeta, tuliko lopputuloksesta hyvä vai ei – asia täytyy omin jaloin kokea. Sama kokemuksellisuuden henki voidaan deweyläisessä ajattelutavassa ulottaa muihinkin asioihin, kuten ajankohtaisiin yhteiskunnallisiin keskusteluihin. Keskeistä on se, miltä tehdyt ratkaisut tai valittavat vaihtoehdot *tuntuvat* kaiken näihin aiheisiin kulutetun rationaalisen puntaroinnin jälkeen. Tämä vaatii luonnollisesti tuntemustemme peilaamista sitä vasten, mitä nämä ratkaisut tai vaihtoehdot saavat aikaan ympäröivissä ihmisissä, yhteiskunnassa, ja vastavuoroisesti taas meissä itsessämme. Prosessi ei siis ole itseriittoinen, vaan ympäröivä maailma sosiaalisine kontakteineen vaikuttaa kokemukseemme ja voi osaltaan korjata virhearvioitamme – jos kohta myös johtaa päättelyämme harhaan. Kokemuksemme laukaisee tarpeen reflektiolle, ja se myös ilmoittaa

meille, kun epämääräinen tilanne on saatu ratkaistua tyydyttävästi (tai epätydyttävästi), eikä toisinaan vaikeasti hahmotuvaa kokemusmaailmaamme voida irrottaa reflektion prosessista.

Kun Deweyn reflektiivisen ajattelun ja kriittisen ajattelun mallit asetetaan rinnakkain, niin Deweyn mukaan todellisuuden reagointia edellyttävät tilanteet eivät näyttäyty niiden ratkojille ensisijaisesti minään premissien kokoelmina tai todistuskappaleina, joiden uskottavuutta puntaroisimme tietoteoreettiselta kantilta, millaisista tilanteista kriittisen ajattelun esimerkkitapaukset puolestaan usein lähtevät liikkeelle. Deweyn mukaan valtaosa ajatuksistamme on kuitenkin tiedostamattomia ja sanattomia. Jonkinlaisen formaalin järjelyn sijaan meidän tulee nähdä ajattelussamme sen ”pitkä logiikka” (Garrison 2020), kuten Dewey pyrkii omissa prosessikuvauksissaan tekemään, jolloin varsinainen järjely on vain yksi osa laajempaa kokonaisuutta. Deweyläisittäin katsottuna liiallinen formaalin järjelyn painottaminen tekee vaikeammaksi nähdä, miten reflektiivisen ajattelun taitojen ja hyveiden ulottaminen arkiseen toimintaamme onnistuu, jos tämä toiminta tapahtuu usein formaalin järjelyn ja kielen ulkopuolella. Hänen mukaansa ajattelu (reflektiivinen ajattelu mukaan lukien) tulisi hahmottaa myös kehollisena, laadullisena ja esteettisenä prosessina – ainakin paljon suuremmassa määrin kuin filosofisessa teoretisoinnissa on yleensä ajateltu.

Neljäntenä nostamme esiin sen edellisiin huomioihin liittyvän seikan, että deweyläisessä katsannossa kriittisen ajattelun valtavirtäkäsitys näyttää keskittyvän ensisijaisesti ajattelun *lopputulemaan*, esimerkiksi argumenttianalyysiin, ajattelun monimuotoisen *prosessin* sijaan. Dewey (1933, 173–174) kirjoittaa:

[...] nämä kaavat eivät sovellu johtopäätösten tekemiseen, eivät uskomuksen tai tiedon muodostukseen, vaan tehokkaimpaan tapaan esittää se, mihin lopputulemaan on jo tultu, jotta saa vakuutettua muut sen asianmukaisuudesta (tai itsensä, jos haluaa palauttaa mieleensä lopputuleman perustelut). Todellisuudessa siinä ajattelussa, jonka seurauksena johonkin lopputulemaan tullaan, tehdään havaintoja, jotka paljastuvat sivuseikoiksi; vääriä johtolankoja seurataan; hyödyttömiä ehdotuksia pidetään mielessä; tehdään tarpeettomia liikkeitä. Juuri siksi, ettei ongelmaan tiedetä ratkaisua, joudutaan sitä hapuilemaan ja hapuilemaan pimeässä tai vähintäänkin hämärässä; aloitetaan tutkimuslinjoilla, joista lopulta luovutaan. Kun vasta etsitään totuutta, ja pakon sanelemana etsitään sitä jossain määrin sokkona, ollaan perustavanlaatuisesti erilaisessa asemassa kuin silloin, kun totuus on jo hallussa. [...] Ne loogiset kaavat, jotka ovat tyypillisiä tehdyille ja hyväksytyille johtopäätöksille eivät siksi voi kertoa meille ennakkoon sitä, millä tavoin meidän tulisi päätyä johtopäätöksiin silloin, kun olemme vielä epäilyksen ja tutkimuksen vallassa.

Yhtenä läpi koko Deweyn filosofian leikkaavana teemana onkin jonkinlainen tasapainoilu niiden kahden ääripään välillä, että ajattelumme ja taitomme olisivat täysin tapauskohtaisia tai kaikkiin tilanteisiin yhtä lailla yleispätevästi sopivia. Liiallinen yleispätevyyteen pyrkiminen voi hyvistä aikeista huolimatta häivyttää ne ajasta, paikasta ja yksilöllisestä kokemuksesta kumpuavat lähtöongelmat, joihin ajattelumme on tarkoitus tarjota aitoja ratkaisuja (Kauppi 2021, 390). Se, mitä kriittisen ajattelun paradigma tuntuu tavoittelevan omilla yleispäteviksi muotoillulla periaatteillaan, ei ole deweyläisessä katsannossa missään määrin arvotonta – päinvastoin, nämä samat aiheet ovat keskeistä myös reflektiiviselle ajattelulle. Yleispätevien periaatteiden paikka ajattelussamme täytyy kuitenkin harkita uudelleen ja asettaa ne oikealle sijalle. Meidän tulee pitää mielessämme, että formaalissa ja informaalisessa logiikassa on pohjimmiltaan kyse vain eräänlaisesta testistä, jonka avulla varsinaisen ajattelun tulokset asetetaan tarkasteltaviksi (Dewey 1933, 172–173). Ne eivät ole siten mitään itsetarkoituksellisia periaatteita. Verraten ajattelua kartanpiirtämiseen Dewey huomauttaa, ettei kartassakaan ole kyse niistä tutkimusmatkoista, jotka oli tarpeen tehdä, jotta kartta saatiin piirrettyä. Kartta on lopputuote, sen laatimisessa tehdyt matkat ovat prosesseja – ja karttaa voidaan käyttää ilman että palautamme mieliimme alkuperäiset matkat. Oikein käytettynä karttaa voidaan käyttää suunnistamisen apuna, mutta se ei kerro liikkujalle, minne tämän pitää mennä. Lopullisen määränpään

määrittävät hänen omat halunsa ja suunnitelmansa, aivan kuten hänen yksilöllinen menneisyytensä määrittää sen, mistä hän lähtee liikkeelle.

Viides ja viimeinen huomiomme liittyy Deweyn tietoteoreettisiin lähtökohtiin. Tämä näkökulma tuntuisi osaltaan valottavan kaikkia edellisiä ja muuttuu paremmin ymmärrettäväksi niiden antamien esimerkkien kautta. Dewey (1929, 18–20) katsoo, että riippumatta loputtomista väännöistä tiedon ehdoista, on perinteisten länsimaisten tietoteorioiden lähtökohtana jokseenkin poikkeuksetta jonkinasteinen kahtiajako tietävään mieleen ja siitä irrotettavissa oleviin tiedon esiintymiin. Tämän konsensuksen taustalla Dewey näkee yleisesti hyväksytyn ”tarkastelijan tietoteorian”, joka rakentuu pohjimmiltaan ajatukselle katselun kohteena olevasta tiedon objektista, johon katselijalla ei ole varsinaisesti vaikutusta (Dewey 1929, 19). Tieto on jotain varmaa, pysyvää ja muuttumatonta – ja siksi turvallista, se tarjoaa meille varmuuden tunteen. Itse tietämiseen johtava toiminta, kuten huomautamme jo ajattelun lopputulemista puhuessamme, on varsin toisenlaista: se on hapuilua pimeässä, epävarmaa ja alati altista muutoksille. Katselijan tietoteorioissa katselija ei sekaannu tietämisensä kohteeseen ja sotke sitä epävarmuuksilla ja parhaassakin tapauksessa todennäköisyyksillä.

Dewey pyrkii omassa tietoteoriassaan eroon tästä tietäjän ja tiedon dualismista väittäen, että tietoa ei voi erottaa toiminnasta. Kuten Noddings (2016, 32 4) toteaa, Dewey suosi terminä tietää-verbin muotoja tietosubstantiivin muotojen sijaan, sillä verbi korostaa substantiivia paremmin tiedolle keskeisen tutkimisen roolia tiedonmuodostuksessa. Dewey ymmärtää tiedon, edelleen Noddingsin (2016, 32) kiteyttämänä

sinä informaation ja taitojen joukkona, jota hyödynnämme älykkäästi tutkimuksessa. Kun kokeilemme hypoteesejamme, voimme luopua tai tarkastella uusiksi sitä, mistä lähdimme liikkeelle. Tutkimisen lopputulos on jotain totuuden kaltaista; toisin sanoen se muistuttaa läheisesti sitä mitä perinteisesti käsitämme totena. [...] Mutta kaikki ne ehdotukset ja taidot, jotka ohjaavat tutkimustamme, ansaitsevat silti tiedon leiman kunnes tutkimuksen tulos saa meidät hylkäämään ne. Deweyn näkökulmasta myös kriittisen ajattelun tietoteoreettisen ytimen muodostavat tarkastelijan tietoteoriasta kumpuavat epistemologiset kannat. Moni kriittisen ajattelun ongelmakohta tuntuukin kytkeytyvän juuri tietoteorian sovelluksiin, ja voi olla, että Deweyn reflektiivinen ajattelu on juuri siksi lopulta jossain määrin yhteensopimaton sen pohjalta toisista lähtökohdista tehdyn jatkotyön kanssa. Perinteisten tietoteorioiden pohjalla vaikuttava ja varsin ymmärrettävä halu varmuuden tunteeseen, pimeässä hapuilusta vapauttavaan puhdistettuun tietoon, tuntuisi ainakin Deweyn väitteiden valossa johtavan siihen, että luomme stabiiliin näköisiä yleispäteviä kuvitelmia sen sijaan, että keksimme uusia toimivia ratkaisuja erilaisiin tilanteisiin.

Deweylaisessä katsannossa ongelmalliset, mutta stabiiliin näköiset yleispätevät kuvitelmat, jotka on puhdistettu kaikesta todellisuuden hankalasta roskasta, voivat koskea esimerkiksi kasvatuksen ideaaleja (kuten esitimme tämän luvun ensimmäisessä huomiossa, joka painotti ideaaliteorioiden ongelmallisuutta ideaalin karatessa todellisuudesta liian kauas). Yhtä lailla voidaan katsoa saman lähtökohtaisen eroavaisuuden selittävän sitä, miksi päädyimme helposti luomaan sellaisia ajattelija-ideaaleja, joihin ajattelija ei voi realistisesti kyetä – tähän viittasimme tämän luvun toisessa huomiossa pedagogisen toiminnan lähtökohdista ja osin jo aiemmin huomauttaessamme viimeaikaisista ajattelua koskevista empiirisistä tutkimuksista, jotka tuntuivat luovan kuilua kriittisen ajattelun ideaalin ja ajattelun biologisten realiteettien välille. Kolmanneksi huomautimme tässä luvussa, mitä kaikkea ajattelun ”pitkään logiikkaan” sisältyy. Deweyn tietoteoreettisen kritiikin valossa näyttäisi, että tätäkin selittää osaltaan tarve siivota ajattelusta pois kaikki ei-kielellinen, hämärä ja epävarma, toisin sanoen suuri osa siitä, mikä tuntuisi muodostavan ajattelun koko kuvan. Neljännessä huomiossamme sama puhdistus ja etäännyttäminen tuntuu vaivaavan kriittisen ajattelun tiedonhankinnan metodologiaa, kun ajattelun monimutkaiset prosessit jäävät ajattelun vähemmän hämärien lopputulemien jalkoihin ja logiikan sääntökirja nostetaan erityisasemaan.

7. Mitä tällä tarkastelulla voisi olla annettavanaan kriittisen ajattelun kasvatustavoitteille?

Kriittisen ajattelun kasvatustavoite vaikuttaa idealisoituneen monin tavoin, mikä johtuneen analyttisen kasvatustavoitteiden metodologisesta tavasta pyrkiä abstrahointeihin, jolloin lihaa ja verta olevat ihmisyyksilöt ovat kadonneet (Pettersson 2020). Idealisointi koskee paitsi ajattelijaa toiminnan subjektina myös kaikkia niitä tietoja ja taitoja, joita hänen ajatellaan tavoittelevan samoin kuin myös lopulta niitä tapoja, joilla hänen ajatellaan toimivan tiedollisissa tavoitteissaan. Deweyn reflektiivinen ajattelu voi muistuttaa meitä tässä tilanteessa pitämään mielessämme ”kokovartalokuvan” reflektiivisestä (tai kriittisestä) ajattelijasta aitona ihmisyyksilönä, kun hän toteuttaa tiedonmuodostuksen prosessia psykologisesti rajallisena olentona. Se, että tavoite on monimutkaisuudesta ja hankaluudesta huolimatta realistinen, on kuitenkin lopulta parempi vaihtoehto kuin se, että tavoite yksinkertaistettunakin mahdoton. Non-ideaalisena kuvauksena Deweyn reflektiivisen ajattelun malli voikin palauttaa mieliimme sen keskeisen kysymyksen, mihin me voimme realistisesti ajattelussamme pyrkiä (sekä pedagogiselta kannalta millaiseen ajatteluun me voimme pyrkiä kasvattamaan). Kun idealisoitua, todellisuudesta ja sen keskeisistä konteksteista (mieli, yhteiskunta) irrotettua mallia sovelletaan käytäntöön, seuraukset ovat jokseenkin arvaamattomia ja usein myös vastoin alkuperäisiä tavoitteitamme.

Deweyn reflektiivisen ajattelun malli alleviivaa sitä, että juuri ajattelua tulisi lähestyä kasvatuksessa eri tavoin kuin mitä on kriittisen ajattelun traditiossa ollut tapana. Sen sijaan, että kohdistaisimme huomiomme ensisijaisesti joihinkin kaikissa yhteyksissä toimiviin yleistyökaluihin tai joissain tilanteissa älykkäinä näyttäytyneisiin ratkaisuihin, jotka auttavat kaiken ajattelun rationaalisimmassa (tai rationalisoivimmassa) osuudessa, uskomme, että kriittiselle ja reflektiiviselle ajattelulle yhteiset normatiiviset pyrkimykset voitaisiin paremmin saavuttaa lisäämällä pohdintaa siitä, miten me ajattelemme, miten meidän mielemmme ja ajattelumme oikeasti toimii. Ehkä sama idea ohjasi myös Deweyn ajatuksia hänen antaessaan kirjalleen nimeksi juuri *Kuinka me ajattelemme*.

Reflektiivinen ajattelu on kuitenkin monimutkainen prosessi, ja sen edistäminen suoraviivaisesti voi toisinaan tarkoittaa oppilaan laittamista kurjaan tilanteeseen tekemisiin aidosti epämiellyttävän tunteen kanssa. Tämä on toki vältettävissä tekemällä asiasta vähemmän omakohtaista, harjoittamalla kriittisen ajattelun hyveitä ja metodeja riittäväällä etäisyydellä ilman, että asia tulee suoraan iholle. Mutta tällöin emme taaskaan opi kriittisyyttä sen suhteen, miten tulkita niitä asioita, jotka todella tulevat iholle tai jopa sen alle. Tällöin ei myöskään olla tottumuksen sanelemien asioiden suhteen itsekritiikkiä, mikä on hyvin ongelmallista, sillä tottumus pitkälti kuitenkin ohjaa meidän elämäämme. Kuten huomautimme aiemmin artikkelissamme, formaaliin järjestykseen keskittyessämme emme edelleenkään huomioi sitä, miten todellisuudessa ajattelemme: keskitymme tuolloin yksinomaan ajattelun *lopputulemaan* ajattelun *prosessin* sijaan. Pedagogisessa toiminnassa debatoitiharjoitukset eivät siten välttämättä palvele tarkoitustaan sen enempää kuin virheellisten argumentaatiomuotojen mekaaninen metsästäminen mielipidekirjoituksista.

Tarkoituksemme ei ollut tässä tekstissä väittää, että juuri Deweyn teoriassa oli kaikki oikein ennen kuin myöhemmässä teoretisoinnissa alkoi alamäki ja kaikki lähti väärälle uralle. Emme edes väitä, että juuri Deweyä tarvitaan oikaisemaan ne vikakohdat, jotka olemme tunnistanee kriittisen ajattelun kasvatustavoitteen nykyisissä sovellustavoissa. Kuitenkin uskomme, että Deweyn lähiluku tarjoaa terveellisen mahdollisuuden reflektoida uudelleen myös kriittisen ajattelun kokonaiskuvaa kasvatuspäämääränä. Kriittisen ajattelun merkitys ajattelun kartografina on kuitenkin korvaamaton, mistä syystä kriittinen ajattelu on edelleen mielestämme yksi keskeisimpiä kasvatussisältöjä – ei kuitenkaan ideaali. Reflektiivisen ajattelun malli pakottaa meidät pohtimaan sitä, minkä verran kartografi voi kuitenkaan lopulta kertoa meille siitä, minne meidän pitäisi tai kannattaisi mennä.