

KASVATUS & AIKA

PÄÄKIRJOITUS

<https://doi.org/10.33350/ka.127845>

Reflektiivisyyden historiaa ja nykypäivää kasvatuksessa

Mika Perälä, Matti Taneli & Tarna Kannisto

Reflektiivisyys on keskeisessä osassa kasvatuksen teoriassa ja käytännössä. Termiä ja sen johdannaisia, kuten reflektiivistä ajattelua tarkoittavaa termiä reflektio, käytetään nykyään kaikilla kasvatuksen alueilla ja tasoilla. Näiden ilmaisujen avulla luonnehditaan esimerkiksi sitä, mitä tarkoitetaan rationaalisuudella, kriittisellä ajattelulla tai harkitsevaisuudella kasvatuksen ihanteina tai päämäärinä. Reflektiivisyydellä kuvataan monia kasvatuksen kannalta tärkeitä metakognitiivisia toimintoja, kuten itsetietoisuutta, -ohjautuvuutta ja -arviointia, joita muun muassa oppimaan oppimisessa tarvitaan. Reflektiivisyys liittyykin kiinteästi oppimiseen, sillä reflektion ajatellaan mahdollistavan aiempien oppimiskokemusten, tunteiden ja vakiintuneiden toiminta- ja oppimistapojen harkinnan ja arvioinnin laajemmasta näkökulmasta. Reflektiiossa ihminen ottaa tarkastelun kohteeksi tyypillisesti oman ajattelunsa, kokemuksensa ja toimintansa. Reflektio ei kuitenkaan kehity ilman riittävää sosiaalista vuorovaikutusta ja reflektiota tukevia sosiaalisia käytänteitä. Käsitys omasta itsestä rakentuu keskeisesti vuorovaikutussuhteessa toisiin ihmisiin, jotka toimivat tavallaan itsen peilinä ja heijastelevat oikein tai väärin sitä, millainen kukin on ja miten hän toimii eri tilanteissa. Reflektiota ei näin ole perusteltua ymmärtää kapeasti vain yksilön metakognition muotona, vaan se on myös osa sosiaalista kognitiota ja toimintaa. Reflektio voidaan siis tulkita tietynlaiseksi jaetuksi käytännöksi, jolla on oma historiansa ja tehtävänsä yhteisöissä ja yhteiskunnassa. Samasta syystä reflektio saattaa toimia myös keinona muuttaa ja korjata sekä yhteisöjen että yhteiskuntien rakenteita ja toimintaa. Reflektiolla on näin tärkeä kriittinen sosiaalinen ja yhteiskunnallinen tehtävä.

Edellä esitettyjen yleisten huomioiden perusteella reflektiivisyys ja reflektio eivät vaikuta muodostavan mitään yhtä tarkasti rajattua ilmiötä tai käsitettä. Termejä käytetään eri yhteyksissä eri tavoin ja eri tarkoituksiin. *Reflektiivisyys kasvatuksessa* -teemanumero tekee näkyväksi reflektiivisyyden teoreettisen ja käytännöllisen moninaisuuden kasvatuksen alalla. Teemanumeron artikkelit auttavat lukijaa muodostamaan aiempaa tarkemman ja kattavamman kokonaiskuvan reflektiivisyyden eri puolista kasvatuksessa. Tällaisen kokonaiskuvan muodostaminen ei ole kuitenkaan helppoa, eikä teemanumero kata kaikkea aiheesta käytyä keskustelua. Teemme seuraavassa joitakin huomioita reflektiivisyyden historiasta ja ajankohtaisesta tutkimuksesta, jotka toivoaksemme helpottavat myös teemanumeron artikkelien asettamista yleisempään kasvatusteoreettiseen ja -historialliseen viitekehykseen. Tarkastelemme asiaa valikoiden muutamien kasvatuksen klassikoiden kautta. Katsauksemme

ulottuu osin myös teemanumeron ulkopuolelle, sillä yksikään teemanumeron artikkeleista ei käsittele antiikin ja keskiajan ajattelijoiden käsitystä reflektiivisyydestä.

Reflektiivisyyden historiaa kasvatuksessa

Teemanumeromme kannessa pyörähtelevä jäätanssija kuvastaa reflektiivisyyttä parhaimmillaan. Termi ”reflektiivisyys” on peräisin latinan kielen verbistä *reflectere*, joka tarkoittaa takaisin taivuttamista. Luistelija on kääntynyt katsomaan menosuuntaansa välttääkseen kompastumista tai yhteentörmäystä toisten luistelijoiden kanssa. Luistimien piirtämät kiemurat jäässä kertovat tuntikausien sinnikkästä, keskittyneestä ja omaa toimintaa puntarivasta harjoittelusta. *Reflectere*-verbiä käytettiin jo klassisena aikana kuvaamaan myös metaforisessa mielessä ”mielen taivuttamista takaisin” (*animum reflectere*) eli huomion kohdistamista aiemmin tarkasteltuun tai taakse katsomista. Esimerkiksi Vergiliuksen *Aeneis*-eepoksessa päähenkilö Aeneas kadottaa pakomatalla jälkeen jääneen vaimonsa Kreusan ja toteaa: ”En todennut kadonneeksi, en ennen *katsonut taakse* / kuin pyhäkön sekä kummun luo ikivanhan Cereksen / tultiin” (*Aeneis* 2.741–743; suom. Päivö ja Teivas Oksala). Kääntäjät ovat tulkinneet alkutekstin ilmauksen *animumque reflexi* konkreettisesti taakse katsomisena, mutta verbin merkitysala ulottuu reflektiivisyyteen liitettyyn oman aiemman ajattelun tarkasteluun. Itse ilmiö on riippumaton reflektiivisyys-terminologiasta, ja reflektiivisyyden historia alkaa länsimaisessa kasvatustraditiossa ennen latinalaisen terminologian omaksumista filosofiseen ja tieteelliseen ajatteluun.

Tuon historian kannalta keskeisenä voi pitää Platonin *Apologia*-dialogissa esitettyä Sokrateen huomiota siitä, että ihmiset yleensä luulevat tietävänsä, vaikka eivät tiedä, mutta hän ei luule, kun ei kerran tiedä (*Apologia* 21d). Sokrates esitti huomion tulkintana Delfoin oraakkelin lausumaan, jonka mukaan Sokrates olisi viisain ihminen. Sokrateen oman tulkinnan mukaan hän olisi toisia viisaampi lähinnä siksi, ettei hän luule tietävänsä, kun taas toiset luulevat tietävänsä, vaikka eivät tiedä. Sokraattiseksi paradokseksi kutsutaan kysymystä siitä, edellyttääkö Sokrateen tiedollinen asenne jonkinlaista tietoa omasta tietämättömyydestä ja onko tämä tietämättömyys ylipäänsä yhteensopivaa Sokrateen muiden väitteiden ja toiminnan kanssa (ks. Vlastos 1995). Paradoksi on yksi hankalimmista Platonin varhaisdialogeja koskevista tutkimusongelmista. Tästä syystä ei ole yksinkertaista määrittää, minkälainen käsitys reflektiivisyydestä Platonin Sokrateelle voitaisiin attribuoida. Toisessa yhteydessä Platon antaa Sokrateen tulkita Delfoin temppeliin kaiverretun käskyn ”Tunne itsesi” (*gnōthi sauton*) tarkoittavan samaa kuin ”Ole järkevä” (*sōfronei estin*), jonka voisi kääntää vaihtoehtoisesti ”Ole harkitsevainen” (Kharmites 164e). Asia yhteydessä Sokrates tutkii järkevyyttä tai harkitsevaisuutta (*sōfrosynē*), joka oli kreikkalaisessa kulttuurissa keskeinen hyve ja sellaisena kasvatustilanne (esim. North 1966). Ateenalaisessa arkielämässä kyseisen hyveen piiriin kuuluu kohtuullisuus nautinnoissa ja maltillisuus toiminnassa, mutta dialogissa pohditaan myös yleisellä tasolla sitä, onko hyveen ilmentämä tieto omasta tietämisestä tai tietämättömyydestä ensinkään mahdollista.

Sokrateen pohdinnat ovat kasvatuksen kannalta tärkeitä siksi, että oman tiedon rajojen ja niin muodoin tietämättömyyden tunnistamista voidaan pitää yhtenä keskeisenä motiivina ryhtyä etsimään tietoa ja opiskelemaan uutta. Sillä on myös keskeinen sosiaalinen merkitys, sillä yhteisössä opettajan ja oppilaan sekä asiantuntijan ja maallikon roolit eroavat toisistaan. Platonin Sokrates piti ongelmallisena sitä, että sofistit kuten Protagoras esiintyivät hyveen opettajina, vaikka heiltä puuttui tietoa asiasta (*Protagoras* 349a, 361a–c). Tässä teemanumerossa opettajan ja tutkijan itsetuntemusta ammattitaidon tunnusmerkkinä käsittele-

vät eri tavoin Poulter ja Kavonius; Keränen-Pantsu, Huttunen ja Heikkinen; Kiili, Moilanen, Lehto-Lundén, Svenlin ja Kannasoja; Köngäs, Ruohola ja Sintonen; sekä Körkkö ja Ketonen. Tietämättömyys ihmisoikeuksista ja sen seuraukset nousevat keskiöön Kasan ja Toivasen artikkelissa.

Sokraattinen itsetutkiskelu on toiminut kasvatuksen historiassa eräänlaisena ideaalina tiedollisesta nöyryydestä, uteliaisuudesta ja avaramielisyydestä, vaikka muuten on saatettu suhtautua varauksellisemmin Sokrateen opetukseen, esimerkiksi hänen harjoittamaansa opetusmenetelmään, *elenkhokseen*, jolla tutkitaan dialogisesti keskustelukumppanin uskomusten johdonmukaisuutta ja osoitetaan niiden mahdollinen ristiriitaisuus (esim. Thesleff 2011, 72–73). Sokrateella itsetutkiskelu yhdistyy pyrkimykseen ymmärtää todellisuuden ja hyvän elämän luonne. Taustalla on oletus, että saavutettu teoreettinen ymmärrys voi auttaa arvioimaan oman sielun tilaa ja muokkaamaan sitä suhteessa hyvän elämän ideaaliin. Sokratesta seuranneet antiikin filosofit Platon, Aristoteles sekä hellenistisen ja roomalaisajan filosofikoulut jakoivat pääpiirteissään saman lähestymistavan. Antti Saari (2021, 28) tulkitsee lähestymistavan itsekasvatuksena ja ulottaa tulkinnan koskemaan myös keskiajan luostareiden munkkien ja nunnien hengellisiä harjoituksia, joissa lähtökohtana oli esimerkiksi hengellisen kirjallisuuden lukeminen.

Laajassa historiallisessa katsannossa on huomionarvoista se, että filosofien ja kasvatusteoreetikoiden kielenkäytössä reflektio ei tyypillisesti rajaudu pelkästään omien havaintojen ja ajattelun tutkiskeluun, vaan se samastuu ajatteluun yleensä. Tämä laava kielenkäyttö selittää, minkä takia reflektio-termiä käytetään, kun kuvataan rationaalisuutta, kriittistä ajattelua tai harkitsevaisuutta kasvatuksen ihanteina tai päämäärinä. Näin termiä käyttävät esimerkiksi Kant ja Leibniz. Tässä teemanumerossa Helenius tarkastelee Leibnizin reflektiokäsityksen yhteyttä tämän kasvatuskäsitykseen, joka on jäänyt vähälle huomiolle kansainvälisessäkin Leibniz-tutkimuksessa. Helenius suhteuttaa Leibnizin ajattelua Kantiin, mutta Kant ei muuten esiinny eksplisiittisesti teemanumerossa. Koska Kant on kuitenkin kasvatushistorian kannalta keskeinen ajattelija ja hänen kasvatustutkimuksensa nojaa olennaisesti reflektiokäsityksiin, teemme seuraavassa joitakin huomioita Kantista. Kantin ajattelun tunteminen on hyödyllistä siksikin, että myöhempi kasvatusteoreettinen ajattelu on ottanut kantaa Kantin muotoilemaan sivistyskäsitykseen – joko kehittämällä sitä edelleen tai torjumalla sen, usein kiinnittämällä huomiota kasvatettavan ja kasvattajan tai kasvatustyöväestön väliseen sosiaaliseen suhteeseen, joka jäi Kantilla sivurooliin. Tähän suuntaan kulkivat muun muassa J. F. Herbart, Emilé Durkheim ja myöhemmin muun muassa Frankfurtin koulukunnan kriittisen teorian edustaja Jürgen Habermas. Joka tapauksessa Kantin käsityksen perustana on väite, että yksilön vapaus ja kyky itsemääräämiseen edellyttävät itsenäistä reflektiokykyä. Väite seuraa hänen teoreettisesta filosofiastaan ja viime kädessä *Puhtaan järjen kritiikki* -teoksestaan. Vaikka Kantin sivistyskäsityksen voi laveassa kasvatushistoriallisessa katsannossa tulkita tarjoavan lähtökohdan jopa yhteiskunnalliselle emansipaatiolle (Siljander 2014, 38), tämä tulkinta ei tee oikeutta hänen omille teksteilleen.

Kant sanoo *Pedagogiikasta*-teoksessa (1803, suom. 2022), että ihminen on ainoa luontokappale, jota täytyy kasvattaa. Kasvatuksella hän tarkoittaa huolenpitoa (ruokkimista ja hoitoa), kuria (tapakasvatusta) sekä opetusta ja sivistystä. Kantin sanoin ”[i]hmisestä voi tulla ihminen vain kasvatuksen avulla.” (Kant 2022, 85, 88.) Hän pitää kasvatusta suurimpana ja vaikeimpana tehtävänä, joka ihmiselle voidaan antaa (Kant 2022, 91). Kantin mielestä kasvatuksen päämäärä on ihmisen autonomia intellektuaalisena, moraalisenä ja esteettisenä olentona.

Kant ei käsittele *Pedagogiikasta*-teoksessa niinkään reflektiota, vaikka soveltaakin sitä kasvatusajattelussaan. Kant analysoi reflektiota sen sijaan esimerkiksi teoksissaan *Puhtaan järjen kritiikki*, *Arvostelukyvyyn kritiikki* ja *Logiikan luennot*.

Arvostelukyvyyn kritiikki -teoksessa (1790, suom. 2018) Kant määrittelee reflektion (*reflexio*) seuraavalla tavalla: ”Reflektointi (pohtiminen) tarkoittaa [...] annettujen mielteiden vertaamista ja yhdessä pitämistä joko muiden mielteiden tai omaan tietokykyynsä kanssa suhteessa näin mahdolliseksi tehtyyn käsitteeseen” (Kant 2018, 454). Mielteillä Kant tarkoittaa käsitteitä ja reflektiolla väitteisiin (eli arvostelmiin) ja käsitteisiin liittyvää vertausta ja pohtimista. Reflektiolla näyttää olevan monta käyttötapaa, siksi Kant lisää edellä sanottuun sen, että ”reflektointia arvostelukykyä kutsutaan myös arvostelukykyksi (*facultas diiudicandi*)” (Kant 2018, 454). *Puhtaan järjen kritiikki* -teoksessa (1781/1787, suom. 2013) Kant väittää, että kaikki arvostelmat ja vertailut tarvitsevat reflektiota (Kant 2013, 198).

Kant käsittelee reflektiota myös *Logiikan luennot* -teoksessa (*Jäsche Logik*, myöh. JL) analysoidessaan käsitteitä. Hän esittää, että käsitteet muodostetaan kolmivaiheisesti *vertailun*, *reflektion* ja *abstraktion* avulla. Ensiksi saatua aistivaikutelmia vertaillaan keskenään, sen jälkeen reflektoidaan niiden samankaltaisuuksia ja eroja. Lopulta näistä eroista abstrahoidaan käsite, johon sisältyy aistivaikutelmien yhteiset piirteet. Kant antaa esimerkin kuu-
sesta, lehmuksesta ja pajusta. *Logiikan luennot* -teoksessa Kant kirjoittaa: ”Ensin vertailemalla näitä objekteja keskenään huomaa, että ne ovat erilaisia rungoltaan, oksiltaan, lehdiltään jne. Mutta seuraavaksi reflektoin sitä, mikä niille on keskenään yhteistä, itse runkoa, oksia ja lehtiä, ja abstrahoin näiden koosta, muodosta jne. Siten saan puun käsitteen.” (Kannisto 2013, 28; JL § 6.) Tämä prosessi on jatkuva. Myöhemmät havainnot saattavat esiintua uusia eroja, myös tarkempi reflektio voi paljastaa uusia samankaltaisuuksia. (Ks. JL § 103.) Esimerkiksi mustan joutsenen havaitseminen voi johtaa siihen, että valkoisuus poistetaan joutsenen käsitteestä, vastaavasti seeprojen tarkkailu saattaa johtaa siihen oivallukseen, että niiden kuviointi on yksilöllinen. Tällä tavoin Kantin mukaan käsitteitä ei käsitteuniversalismin tavoin saada suoraan kokemuksesta, vaan käsitteet syntyvät aistiaineistoon kohdistettavan aktiivisen jäsennyksen seurauksena. (Kannisto 2013, 28.)

Edellä esitellyt reflektiokäsitteet tarjoavat viitekehyksen, jonka varaan Kant rakentaa etiikkansa. Kant muotoilee usein siteeratun sivistysihanteensa seuraavasti: ”Valistus on ihmisen vapautumista itse aiheuttamastaan kypsymättömyydestä ja alaikäisyydestä. Kypsymättömyys on kyvyttömyyttä käyttää omaa järkeään ilman toisen johdatusta. Rohkeus käyttää omaa ymmärrystään on siis valistuksen tunnusmerkki” (Kant 1995, 55). *Sapere aude* eli uskalla käyttää rohkeasti omaa järkeäsi ja toimia sen mukaisesti. Tämä vaatimus jää kovin abstraktiksi, ellei sitä sidota Kantin omaan näkemykseen kriittisestä filosofias-
taan. Lukija voi perehtyä aiheeseen uuden tutkimuksen valossa (esim. Munzel 2012), mutta teemme tässä vain muutaman huomion käsitteenmuodostuksesta ja tiedon hankinnasta. Olemme nähneet edellä, että Kantin mukaan käsitteenmuodostus edellyttää aistikokemuksen aktiivista jäsentämistä ja niin muodoin päättelyä. Siteeratun sivistysihanteen valossa voidaan lisätä, että tämä edellyttää yksilön itsensä toimintaa. Ihannetapauksessa hän ei voi nojata pelkästään siihen, miten hänen opettajansa tai muut ihmiset ovat jäsentäneet kokemuksiaan. Käsitteenmuodostus jää kesken, ellei yksilö itse omien kokemustensa valossa kykene päättelemään ja ymmärtämään asioiden välisiä suhteita. On selvää, ettei kukaan yksilö voi käytännössä hankkia kaikkia käsitteitä ja tietoa tällä tavalla. Valtaosa tiedostamme on nimittäin sosiaalisesti välittynyttä ja perustuu tiedollisiin auktoriteetteihin. Tämä ei kuitenkaan sinänsä tee tyhjäksi Kantin ideaalia, jonka mukaan kunkin yksilön tulisi saavuttaa vapaus ja kyky käyttää omaa järkeään – tavallaan tämä vaikuttaa olevan edelleen myös

kouluopetuksen tavoitteena. Ideali saattaa olla kuitenkin harhainen siksi, että yksilön vapaus ja kyky käyttää järkeä ovat perustavammalla tavalla kuin Kant oletti riippuvaisia yksilön sosiaalisesta asemasta ja hänen vuorovaikutuksestaan toisten ihmisten kanssa.

Kant ei ehkä ottanut riittävällä tavalla huomioon järjenkäytön sosiaalista riippuvuutta, mutta kasvatukseen sisältyy hänenkin mukaansa perustavanlaatuinen paradoksi. Kasvatuksen tavoitteena on kasvattaa täyteen ihmisyyteen, jossa keskeistä on kypsyminen tiedolliseen ja moraaliseen autonomiaan, mutta samalla kasvatusta tapahtuu aina kasvattajan johdoksessa ja auktoriteettisuhteessa kasvatettavaan: ”Yksi kasvatuksen suurimmista ongelmista on se, miten lainomaiselle pakolle alistuminen voidaan yhdistää omasta vapaudesta nauttimiseen. Pakko on näet välttämätöntä! Miten yhdistän vapauden pakkoon?” (Kant 2022, 99). Kantin ajattelun laajuutta ei voi muuta kuin tässäkin suhteessa ihailia, sillä hän on onnistunut ilmaisemaan paradoksin, joka edelleen askarruttaa kasvatuksen tutkijoita (esim. Schaffar 2014). Tässä teemanumerossa paradoksia sivuavat Köngäs, Ruohola ja Sintonen aikuisen lapsen kohdistaman reflektiivisen katseen sekä Kiili, Moilanen, Lehto-Lundén, Svenlin ja Kannasoja lasten parissa tehtävän tutkimuksen näkökulmista. Kirjoittajat kysyvät näistä näkökulmista, kuinka lasten aito kokemus on mahdollista tavoittaa ilman, että se peittyä aikuisen tulkinnan alle.

Toinen teemanumeromme kannalta ohittamaton teoreetikko on yhdysvaltalainen pragmatistifilosofi John Dewey (1859–1952). Deweyn merkitystä kasvatuksen teorialle ja käytännölle on mahdotonta liioitella, sillä hän on modernin kasvatustieteen tutkimusalan perustaja ja tärkein oppi-isä. Dewey itse ei pitänyt kasvatusta ainoastaan yhtenä elämän osa-alueena, jota on mahdollista tarkastella filosofian näkökulmasta, vaan kuuluisasti samasti koko filosofian tradition kasvatustieteen filosofiaan. Dewey antoi filosofiassaan inhimilliselle kasvulle ja kasvatukselle keskeisen osan. Dewey onkin vähintään yhtä tunnettu juuri kasvatuksen teoreetikkona kuin filosofina. Hän on tavalla tai toisella vaikuttanut kaikkien nykyisten kasvatusteoreetikoiden ajatteluun. Nykykoulua koskettavat vaatimukset opetuksen lapsikeskeisyydestä, teorian ja käytännön yhteydestä, tutkivasta ja tekemällä oppimisesta, kriittiseen ajatteluun ohjaamisesta sekä yhteisöllisyyteen ja demokraattiseen päätöksentekoon harjaannuttamisesta kumpuavat kaikki Deweyn ajattelusta.

Deweyn rikkaus on siinä, että hän kytkee tarkastelemissaan kasvatuksen kysymykset sekä syvällisellä että käytännöllisellä tavalla niin psykologiaan, tieto-oppiin, moraalifilosofiaan kuin näkemykseen hyvästä yhteiskunnasta ja demokratiasta yhteisöllisenä elämäntapana. Pragmatistina hän korosti oppimisen ja käytännön yhteyttä sekä oppimista ja kasvua inhimillisen olemassaolon tapana. Deweyn mukaan ihmiset suuntautuvat luonnostaan maailmaan siten, että he oppivat kohtaamistaan ongelmatilanteista. Erilaisia pulmatilanteita käsitteellistään ja reflektoiden ihmiset oppivat ratkaisemaan niitä tehokkaammin ja älykäämmin. Samalla ihmiset ovat Deweylle lähtökohtaisesti sosiaalisia eläimiä, joiden tehtävänä on oppia elämään yhteisössä ja ratkaisemaan kohtaamiaan ongelmia yhdessä, demokraattisesti. Demokratia ei tarkoittanut Deweylle mitään ennalta annettua poliittisen päätöksenteon tapaa tai tilaa, vaan yhteisöllistä oppimisen ja kasvun prosessia.

Deweyn kirjoitukset eivät ole vanhentuneet vaan tarjoavat edelleen lähes ehtymättömän lähteen kasvatuksen ja koulutuksen kysymysten uudelleen ajatteluun. Myös tämän teemanumeron artikkeleista kaksi ammentaa vahvasti juuri Deweyn teoriasta. Reflektiivisellä ajattelulla Dewey viittasi suunnilleen samaan ilmiöön kuin mistä nykyään puhumme ”kriittisenä ajatteluna”. 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” (suom. Kauppi ja Pettersson tämän teemanumeron artikkelissa). Dewey toi kriittisen ajattelun opettami-

sen idean kasvatuskeskusteluun, mutta pian hänen kuolemansa jälkeen ”kriittisen ajattelun” käsite alkoi elää omaa elämäänsä. Filosofian kielellisen käänteeseen, analyttisen kasvatusfilosofian esiinnostuksen sekä epämuodollisen logiikan liikkeen puristuksessa deweylaisesta reflektiivis-kriittisestä ajattelusta hioutuivat pois oppimisen kontekstuaalisuuden ja yksilön sosiaalisen sidonnaisuuden ulottuvuudet. Samalla käsityksemme kriittisestä ajattelusta kapeutui ja etäännyi kasvatuksen todellisuudesta. Tilanteen korjaamiseksi Kauppi ja Pettersson ehdottavat paluuta kriittisen ajattelun opettamisen alkulähteille, Deweyn ajatteluun. Myös Poulter ja Kavonius palaavat näille juurille, sillä moniulotteisuutensa vuoksi Deweyn ajatukset tarjoavat pohjaa opettajan nyky-yhteiskunnassa tärkeälle kyvyllä tunnistaa ja reflektoida erilaisia katsomuksia sekä omaa asennoitumistaan niihin. Dewey on keskeinen teoreettinen taustavaikuttaja myös Filosofiaa lapsille (P4C, PwC) -ohjelmassa, jonka puitteissa Tomperi ja Veijola ovat tehneet tapaustutkimuksen ajatteluun liittyvien metakognitioiden opettamisesta lukion filosofian kursseilla.

Reflektiivisyys kasvatustieteellisessä tutkimuksessa

Kasvatustieteelliseen tutkimukseen reflektiivisyys tuli voimallisemmin 1990-luvulla, jolloin se oli jonkinlainen muotitermi laajemminkin yhteiskuntatieteiden alalla. Esimerkiksi sosiologiassa Pierre Bourdieu (1990) kehitti erityistä refleksiivistä sosiologiaa ja Ulrich Beck kumppaneineen (1994) keskusteli refleksiivisestä modernisaatiosta. Reflektiivisyys on yhdistetty myös kasvatustieteellistä tutkimusta tekevän tutkijan toimintaan. Hannu L. T. Heikkinen ja Jyrki Jyrkämä (1999, 36) pitävät tutkijan reflektiota erottamattomana osana toimintatutkimuksen sykliä, jossa toiminta, sen havainnointi, reflektointi ja uudelleensuunnittelu seuraavat toisiaan. Reflektoinnin avulla tutkija voi esimerkiksi tunnistaa tutkimusasetelmansa puutteet ja suunnata uudelleen kysymyksenasetteluaan. Aihepiiristä on runsaasti kansainvälistä kirjallisuutta (esim. Evans 2002, Friebertshäuser ym. toim. 2006). Suomessa aiheesta on käsitelty hiljattain Jeremy Gouldin ja Katja Uusihakalan toimittamassa teoksessa *Tutkija peilin edessä: reflektiivisyys ja etnografinen tieto* (2016). Kiili ym. tarkastelevat artikkelissaan Bourdieun kautta aikuisten tutkijoiden mahdollisuuksia kohdella lapsia tasa-arvoisina tietäjinä. Tämä mahdollistuu kirjoittajien mukaan vain refleктоimalla tietoisesti niin omaa valta-asemaa kuin tutkimuksen käytäntöjä sekä sen sosiaalista kontekstia. Myös Pitkänen huomauttaa tämän teemanumeron artikkelissaan, että reflektointidiskurssi ei koskaan ole arvoiltaan tai poliittisesti neutraalia. Hän osoittaa, kuinka oppilaan itsearvioinnin ja oman toiminnan reflektoinnin vaatimukset ovat palvelleet erilaisia koulutuspoliittisia tavoitteita suomalaisessa kansa- ja peruskoulussa viimeisen reilun kuuden vuosikymmenen ajan.

Suomessa reflektiivisyys näkyi vahvimmin aluksi aikuiskasvatuksessa, sillä käsite on keskeinen muun muassa Jürgen Habermasin kriittisestä kommunikaatioteoriasta ja John Deweyn reflektiökäsityksestä vaikutteita saaneen Jack Mezirowin (1991) transformatiivisen oppimisen teoriassa. Mezirow ymmärtää reflektion suhteessa merkitysperspektiiviksi kutsumaansa käsitteeseen. Mezirowin mukaan reflektiossa tarkastellaan ja kyseenalaistetaan merkitysperspektiiviä eli yksilöllisten ja yhteisöllisten elämäkokemustemme muodostamaa kokonaisuutta, joka suuntaa havaintojamme, ajatteluamme, tunteitamme ja toimintaamme. Tarve reflektiolle herää erityisesti tilanteissa, joissa esimerkiksi elämässä koettu vastoinkäyminen tai kriisi haastaa merkitysperspektiivimme ja aiheuttaa epämuokavuuden tuntemuksia. Leena Ahteenmäki-Pelkonen (1997) on arvioinut väitöskirjassaan Mezirowin kriittistä näkemystä itseohjautuvuudesta ja Kaisu Mälkki (2011) Mezirowin näkemystä ref-

lektiosta ja esimerkiksi tunteiden roolia siinä. Tässä teemanumerossa Keränen-Pantsu ym. hyödyntävät muun muassa Habermasin ajatuksia hahmotellessaan kommunikatiivisen ja dialogisen katsomuskasvatuksen suuntaviivoja. Tomperin ym. artikkelissa Mezirov tarjoaa viitekehysten ei ainoastaan ajattelun ja väitelauseiden tietosisällön, vaan myös omiin arvoihin ja tunteisiin liittyvien uskomusten kriittiseen arviointiin. Kärkkö ym. argumentoivat, että Mezirovin syvälinen, muutokseen tähtäävä reflektiivisyys tulisi myös ottaa vahvemmin osaksi opettajankoulutusta.

Reflektiivisyyttä ei kasvatustieteellisessä tutkimuksessa liitetä pelkästään havainnointiin ja ajatteluun, vaan myös käytännön toimintaan. Tutkimuskirjallisuudessa puhutaankin reflektiivisestä käytännöstä (*reflective practice*) ja reflektiivisestä toimijasta (*reflective practitioner*). Suomalaisessa tutkimuksessa on hyödynnetty usein niin ikään Deweyn ajatteluun tukeutuvan Donald A. Schönin tutkimusta *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action* (1983). Schön erottaa toisistaan toiminnan aikaisen reflektion (*reflection-in-action*) ja toiminnan jälkeisen reflektion (*reflection-on-action*). Tässä teemanumerossa Schönin erottelua hyödyntävät Poulter ja Kavonius opettajan katsomusreflektiivisyyttä kuvaavana mallina. Yleisesti ottaen reflektio on nähty keinoksi kehittää esimerkiksi opettajan omaa työskentelyä (esim. Westbury ym. toim. 2000) tai arviointia (Foss Lindblad ja Lander toim. 2009). Se on myös yksi opettajankoulutuksen työskentelymuoto, ja opettajien odotetaan kykenevän tukemaan myös oppijan reflektion kehittymistä (Kallio ym. 2019). Kulju ja Mäkinen paneutuvat teemanumeron artikkelissaan ajankohtaiseen opettajaopiskelijoiden kykyyn reflektoida omaa edistymistään kriittisen nettilukutaidon taidoissa.

Lopuksi

Reflektiivisyyttä koskevaa kasvatustieteellistä tutkimusta tehdään varsin laajalla rintamalla. Teemanumeron artikkelit osoittavat itsessään selkeitä jatkotutkimuksen aiheita. Yleisemmällä tasolla voi todeta, että tutkimusta voisi syventää niin teoreettisessa kuin historiallisessa katsannossa. Reflektiivisyydessä ei ole kyse pelkästään yksilöllisestä, vaan myös yhteisöllisestä ajattelusta, tietynlaisista jaetuista käytänteistä. Toimitustyömme on yksi hyvä esimerkki demokraattisesta yhdessä ajattelemisesta Deweyn tapaan – kiitos kirjoittajille antoisasta yhteistyöstä! Keskeistä tällaisessa prosessissa on ajattelun ja toiminnan perusteiden punnitseminen niin yksilöllisesti kuin yhteisöllisesti. Reflektiota ei voi mielekkäästi irrottaa sen historiallis-yhteiskunnallisesta kontekstista, minkä jo Johan Vilhelm Snellman tuo oivallisesti esiin esseessään *Akateemisesta opiskelusta* (1840): ”[I]hminen voidaan käsittää ajattelevana ja tahtovana subjektina, itsetietoisuutena ainoastaan yhteydessään annettuun perinteeseen ja olemassa olevaan oikeustilaan, yhteiskuntaan” (Snellman 2000, 459; ks. myös Miettinen & Virkkunen 2021). Episteemisesti tarkastellen voidaan sanoa, että kasvatusta tähtää reflektiiviseen tietoon, joka edellyttää sitä, että osaamme itse perustella uskomuksemme ja toimintamme. Näin reflektiivinen tieto eroaa reflektioimattomasta tiedosta, jota meillä voi olla pelkkien aistihavaintojemme tai muistojemme varassa (ks. Sosa 2009). Sekin on arvokasta ja toiminnan kannalta usein tarpeellista, mutta ei kuitenkaan kasvatuksen ja koulutuksen riittävä tavoite.

Kirjallisuus

- Ahteenmäki-Pelkonen, Leena 1997. *Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta: Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksestä*. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157. Helsingin yliopisto. Väitöskirja.
- Beck, Ulrich, Giddens, Anthony & Lash, Scott 1994. *Reflexive Modernization: Politics, Tradition and Aesthetics in the Modern Social Order*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, Pierre 1990. *In other words: Essays Towards a Reflexive Sociology*. Cambridge: Polity Press. <https://doi.org/10.1515/9781503621558>
- Dewey, John 1910. How we think. Teoksessa Boydston, Jo Ann (toim.), *The middle works of John Dewey* (Vol. 6). Carbondale, IL: Southern Illinois University Press, 177–356. <https://doi.org/10.1037/10903-000>
- Evans, Linda 2002. *Reflective Practice in Educational Research: Developing Advanced Skills*. New York and London: Continuum. <https://doi.org/10.5040/9781350933934>
- Friebertshäuser, Barbara, Rieger-Ladich, Markus & Wigger, Lothar (toim.) 2006. *Reflexive Erziehungswissenschaft: Forschungsperspektiven im Anschluss an Pierre Bourdieu*. Wiesbaden, VS Verlag für Sozialwissenschaften. <https://doi.org/10.1007/978-3-531-90294-4>
- Gould, Jeremy & Uusihakala, Katja (toim.) 2016. *Tutkija peilin edessä: Reflektiivisyys ja etnografinen tieto*. Helsinki: Gaudeamus.
- Heikkinen, Hannu L. T. & Jyrhämä, Jyrki 1999. Mitä on toimintatutkimus? Teoksessa Heikkinen, Hannu L. T., Huttunen, Rauno & Moilanen, Pentti (toim.), *Siinä tutkija misä tekijä: Toimintatutkimuksen perusteita ja näköaloja*. Jyväskylä: Atena, 25–62.
- Kallio, Manne, Virta, Kalle, Kallio, Heli, Lampi, Laura, Tamm, Marja, Ahtiainen, Raisa & Hotulainen, Risto 2019. Opettajan tuki oppijan metakognitiivisen tietoisuuden kehittymiselle. Teoksessa Hautamäki, Jarkko, Rämä, Irene & Vainikainen, Pauliina (toim.), *Perusopetus, tasa-arvo ja oppimaan oppiminen: Valtakunnallinen arviointitutkimus peruskoulun päättövaiheesta*. Helsinki Studies in Education 52, Helsingin yliopisto, 207–233.
- Kant, Immanuel 1902-. *Jäsche Logik*. Immanuel Kant. Kants gesammelte Schriften. (29 nidettä. Berlin: Deutschen Akademie des Wissenschaften /De Gruyter, 1902-). Akademie-Ausgabe (=AA), 1–150 (=AA9). Kirjaan *Logiikan luennot eli Jäsche Logik* (lyh. JL) viitataan joko AA:n sivunumeroiden tai pykälien (§) mukaan.
- Kant, Immanuel 1995. Vastaus kysymykseen: Mitä on valistus? (alkuteos: *Beantwortung der Frage: Was ist Aufklärung?*, 1784) Suom. Markku Mäki. Teoksessa Koivisto, Juha, Mäki, Markku & Uusitupa, Timo (toim.), *Mitä on valistus?* Tampere: Vastapaino, 76–86.
- Kant, Immanuel 2013. *Puhtaan järjen kritiikki* (alkuteos: *Kritik der reinen Vernunft*, 1781/1787). Suom. Markus Nikkarla ja Kreeta Ranki. Työryhmän johtaja Olli Koistinen. Helsinki: Gaudeamus.
- Kant, Immanuel 2018. *Arvostelukyvyn kritiikki* (alkuteos: *Kritik der Urteilskraft*, 1790). Suom. Risto Pitkänen. Tallinna: Gaudeamus.
- Kant, Immanuel 2022. *Pedagogiikasta* (alkuteos: *Über Pädagogik*, 1803). Suom. Markus Nikkarla. Johdannon kirjoittanut Juha Hämäläinen. Tallinna: Gaudeamus.
- Kannisto, Toni 2013. Analyttinen–synteettinen -erottelu ja metafysiikan mahdollisuus. Teoksessa Oittinen, Vesa (toim.), *Immanuel Kantin filosofia*. Tallinna: Gaudeamus, 24–45.

- Lindblad Foss, Rita & Lander, Rolf (toim.), 2009. *Att säkra det osäkra: Redskap för reflektion och makt i skolans utvärdering*. Lund: Studentlitteratur.
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative Dimensions of Adult Learning*. Jossey-Bass, San Francisco, CA.
- Miettinen, Reijo & Virkkunen, Jaakko 2021. Johan Vilhelm Snellmanin sivistyskäsitys, aikuiskasvatus ja työ. *Aikuiskasvatus* 41 (3), 268–277. <https://doi.org/10.33336/aik.111585>
- Munzel, G. Felicitas 2012. *Kant's Conception of Pedagogy Toward Education for Freedom*. Evanston, Illinois: Northwestern University Press.
- Mälkki, Kaisu 2011. *Theorizing the Nature of Reflection*. Studies in Educational Sciences 238. Institute of Behavioural Sciences. University of Helsinki. Väitöskirja.
- North, Helen 1966. *Sophrosyne: Self-Knowledge and Self-Restraint in Greek Literature*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Platon 1999. *Teokset I. Apologia, Kriton, Lakhes, Hippias (lyhyempi dialogi), Ion, Euthyfron, Kharmides, Lysis, Protagoras*. Suom. Marja-Itkonen Kaila, Marianne Tyni ja Kaarle Hirvonen. Helsinki: Otava.
- Saari, Antti 2021. *Kasvatusteoria antiikista nykypäivään*. Helsinki: Gaudeamus.
- Schaffar, Birgit 2014. Changing the Definition of Education. On Kant's Educational Paradox Between Freedom and Restraint. *Studies in Philosophy and Education* 33 (1), 5–21. <https://doi.org/10.1007/s11217-013-9357-4>
- Schön, Donald A. 1983. *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action*. New York: Basic Books.
- Siljander, Pauli 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntaukset*. Tampere: Vastapaino.
- Snellman, Johan Vilhelm 2000 [1840]. Akateemisesta opiskelusta. Teoksessa Eskelinen, Heikki, Linnavalli, Sari, Savolainen, Raimo & Selovuori, Jorma (toim.), Johan Vilhelm Snellman, *Kootut teokset*, osa 2. Helsinki: Opetusministeriö, 452–476.
- Sosa, Ernest 2009. *Reflective Knowledge: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Volume II. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217250.001.0001>
- Thesleff, Holger 2011. *Platonin arvoitus*. Helsinki: Gaudeamus.
- Vergilius 1999. *Aeneis: Aeneaan taru*. Suom. Päivö Oksala ja Teivas Oksala. Alkusanat ja selitykset Teivas Oksala. Porvoo, Helsinki ja Juva: WSOY.
- Vlastos, Gregory 1995. The Paradox of Socrates. Teoksessa Vlastos, Gregory, *Studies in Greek Philosophy. Volume II. Socrates, Plato, and Their Tradition*, toim. Daniel W. Graham. Princeton, New Jersey: Princeton University Press, 3–18. <https://doi.org/10.1515/9780691241890-005>
- Westbury, Ian, Hopmann, Stefan & Riquarts, Kurt 2000. *Teaching as a Reflective Practice: The German Didaktik Tradition*. Mahwah, New Jersey and London: Lawrence Erlbaum Associates.

FT, dos. Mika Perälä on teoreettisen filosofian yliopistonlehtori (ma.) Helsingin yliopistossa ja Ylioppilastutkintolautakunnan jäsen. Hän toimii Suomen kasvatuksen ja koulutuksen seuran julkaiseman Kasvatuksen historian ENSYklopedian yhtenä toimittajana.

KT, FM, TM Matti Taneli on turkulainen Salon lukion uskonnon, psykologian ja filosofian lehtori (emeritus). Taneli on väitellyt J. A. Hollon sivistyskasvatusta. Hän kuuluu Suomen kasvatuksen ja koulutuksen historian seuran hallitukseen ja toimii seuran julkaiseman Kasvatuksen historian ENSYklopedian yhtenä toimittajana.

VTM Tarna Kannisto viimeistelee väitöskirjaa koulun oikeudenmukaisuuskysymyksistä filosofian oppiaineessa Helsingin yliopistossa. Hän toimii Kasvatuksen historian ja filosofian tutkijaverkoston puheenjohtajana ja on taustaltaan filosofian ja elämäntutkimuksen opettaja.