

ARTIKKELI

<https://doi.org/10.33350/ka.119959>

Reflektiivisyys ja ajattelun ajatteleminen lukiofilosofiassa – Metakognitiivisen mallin ainedidaktinen kokeilu

Tuukka Tomperi & Anna Veijola

Filosofian oppiaineeseen on aina liitetty lupaus ajattelutaitojen ja itsereflektiivisen ajattelun harjaannuttamisesta. Myös kasvatuksen teoriassa kriittiselle itsereflektiolle on annettu suuri merkitys niin oppimisessa yleisesti kuin uskomusten ja tottumusten uudistumiseen vaikuttavassa kokemuksellisessa oppimisessä erityisesti. Perustellemme reflektiivisyyden tärkeyttä filosofianopetuksessa John Deweyn ja Jack Mezirowin näkemyksillä. Filosofian opettajille on ollut tarjolla vain vähän ainedidaktisia välineitä tukea opiskelijoiden ajattelun itsereflektiota. Analysoimme artikkelissa filosofianopetuksen kokeilua, jossa lukiolaisia ohjattiin ajattelutaitojen itsereflektioon käyttämällä filosofi Roger Sutcliffen kollegoineen kehittämää metakognitiivista mallia. Mallin soveltamista käytäntöön kokeiltiin filosofianopetuksessa yhden lukuvuoden ajan keräten aineistoa filosofian kahdelta pakolliselta opintojaksolta. Tarkastelemme lähestymistavasta kertyneitä kokemuksia ja lukiolaisten kuvaa filosofiasta reflektiivisenä oppiaineena. Kokeilu tuo esiin myös haasteita sekä mahdollisia jatkokeskustelun aiheita ja kehittämistarpeita.

Johdanto

Reflektion käsitteen vakiinnuttivat filosofiseen terminologiaan varhaismodernit filosofit, joskin jo heitä ennen skolastikot olivat käyttäneet termiä hieman vastaavassa merkityksessä (Runes 1983, 283). Käänteentekevä ajattelija myöhemmälle modernille mielenfilosofialle oli skolastikoilta vaikutteita omaksunut René Descartes. Hänen tietoteoreettisissa itsetutkimuksissaan erottui ilmeisesti ensimmäistä kertaa metodinen ajatus siitä, miten tajunta kääntyy itsensä puoleen ja kykenee eräänlaiseen tietoiseen toisen asteen reflektioon ajatusten sisällöistä (Alanen 2018; Roinila 2018). Mielenfilosofiassa ja filosofisessa psykologiassa ”reflektion” korvasi 1800-luvun loppupuoliskolle tullessa käsitteenä introspektio, jota pidettiin alkuuskaliaan ottaneessa empiirisessä psykologiassa aluksi myös keskeisenä tutkimusmenetelmänä (Boring 1957, 384– *passim*; Hothersall 1995, 126– *passim*). Reflektiivisyyden filosofista perusidea voi toisaalta pitää vanhana, sillä pyrkimys kohdistaa järjestel-

mällinen tarkastelu ihmiseen itseensä tajunnallisine toimintoineen ilmenee jo kreikkalaisessa ajattelussa etenkin Sokrateesta lähtien.

Vanhaisessa nykyfilosofiassa reflektiivisyyden luonnetta pohti kasvatustieteeseen suuressi vaikuttanut pragmatisti John Dewey, joka useissa teoksissaan kuvasi reflektiivisen ajattelun olennaista yhteyttä oppimiseen. Deweyn usein lainattu tiivis määritelmä kuuluu: ”*Active, persistent, and careful consideration of any belief or supposed form of knowledge in the light of the grounds that support it, and the further conclusion to which it tends, constitutes reflective thought.*” (Dewey 1933, 119; korostus Deweyn.) Harkitseva ajattelu saa sysäyksiensä kokemuksellisesti kohdatuista epävarmuuksista tai ongelmista, jotka katkaisevat rutiininomaisen käyttäytymisen, koska aiemmin omaksutut tottumukset eivät riitä vastaamaan uuteen tilanteeseen. Reflektio on kokemusten tietoista merkityksellistämistä niin, että syntyy kattavampi ja tarkempi kuva kokemusten ja ilmiöiden välisistä yhteyksistä sekä oman ajattelun perusteista ja muodoista. Tällainen harkitseva ja ”tutkiva” ajattelu (inquiry) mahdollistaa tietoisien älyllisen oppimisen. (Dewey 1916; 1933; 1938.) Reflektiivisyyden vuoksi Dewey piti kasvatuksen ja filosofian keskinäistä sidettä vahvana. Dewey luonnehtii filosofiaa yleisimmässä merkityksessään juuri itsestään tietoiseksi ajatteluksi, joka uudistaa ihmisen suhtautumista itseensä ja maailmaansa (Dewey 1916, 336). Tämä näkemys tarjoaa kasvatustieteellisen perustelun filosofianopetukselle¹ käytäntönä, joka pyrkii tukemaan valmiuksia kriittiseen (itse)reflektioon (Tomperi 2017a, 214–234).

Reflektiivisyyden takaisin ajatteluun itseensä kääntyvää luonnetta on suomeksi usein korostettu puhumalla ”itsereflektiivisyydestä” oman ajattelun ja toiminnan ennakoitujen, piirteiden, perusteiden ja seurausten tutkimisena. Kasvatustieteissä itsereflektiivisyyttä on korostettu etenkin kokemuksellisen oppimisen teorioissa (yleiskatsauksena ks. esim. Malinen 2000), joista tunnetuimpiin kuuluu Jack Mezirowin (1991) Deweyn pohjalta kehittelemä näkemys oppimisen ja reflektion yhteydestä. Mezirowin mukaan oppiminen on prosessi, jossa ”tietyn kokemuksen merkitys tulkitaan uudelleen tai sen tulkintaa tarkistetaan siten, että syntynyt uusi tulkinta ohjaa myöhempää ymmärtämistä, arvottamista ja toimintaa” (Mezirow 1995a, 17). Mezirowin mukaan reflektiossa tunnustetaan omiin uskomuksiin liittyviä oletuksia. Tällainen reflektio voi olla niin osa toiminnassa tehtyjä päätöksiä kuin jälkikäteen tapahtuvaa tarkasteluakin. Reflektio on arviointia, joka kohdistuu paitsi käsiteltävän asian sisältöön myös käsittelytapoihin. (Mezirow 1991, 87–89.)

”Kriittisellä reflektiolla” Mezirow tarkoittaa aiemmin opittujen ennakoitujen tai julkilausuttujen argumenttien taustaoletusten kyseenalaistamista (Mezirow 1995a, 30). Tällainen kriittinen (itse)reflektio on ihmisen maailmankuvan ja -katsomuksen (uskomusten ja arvostusten) sekä ajattelutapojen (ajattelun ja oppimisen taitojen) ja tunteiden arvioimista sekä toimintatapojen ja -tuttumusten kehittymistä (Mezirow 1991; 1995b). Reflektioprosessi vaatii oppijalta kiinnostusta omia arvojaan, tunteitaan ja ideoitaan kohtaan. Näemme filosofian oppiaineen pyrkivän opetussuunnitelmallisten tavoitteidensa mukaisesti toteuttamaan juuri tämäntyyppistä kriittistä itsereflektiota, jossa sekä maailmankatsomuksemme sisällöt että ajattelun muodot ovat itsearviointin kohteena ja jossa opetuksen pyrkimyksenä on edesauttaa opiskelijan ajattelutottumusten kehitystä hänen elämäänsä vaikuttavalla tavalla (Tomperi 2017a, 234–239).

¹ Viittaamme termillä ”filosofianopetus” filosofian ammattimaiseen kouluopetukseen (etenkin tietysti lukio-opetukseen) oppiaineena ja instituutiona, erotuksena filosofian opettamisesta muissa ja informaatio- ja viestintätekniikan konteksteissa.

Tältäkin osin voi filosofianopetuksen tehtävää hahmoteltaessa nojautua Deweyyn, jonka filosofiakäsitys yhdistää filosofisen asenteen avarakatseisuuteen ja ennakkoluulottomuuteen uusia havaintoja ja ajatuksia kohtaan (Dewey 1916, 335). Filosofianopetuksen yhtenä olennaisena tavoitteena voidaan pitää sitä, että itsereflektiivisen ajattelun harjoittelu vahvistaa kykyä omien käsitysten kyseenalaistamiseen, avaa uusia näkökulmia maailmaan ja avartaa täten mahdollisuuksiamme oppia kokemuksistamme. Filosofian opiskelemisen merkitys voi täten ulottua paljon kouluaikaa kauemmas.

Tässä artikkelissa tarkastelemme filosofianopetuksen kehittämistä metakognitiivisella mallilla ja työkalulla, joka suuntaa opiskelijoiden huomiota omaan ajatteluunsa. Kognitiivisessa psykologiassa ja oppimisen tutkimuksessa ”metakognitio” on vakiintunut tarkoittamaan kognitioita itseään tarkastelevaa toisen kertaluokan tai tason kognitiivista toimintaa. Metakognitiivisia taitoja pidetään nykyisessä oppimispsykologiassa tehokkaiden opiskeluvälineiden perustana etenkin käsitteellisessä ja tiedollisessa oppimisessä sekä ajattelu- ja opiskelutaitojen kehittämisessä. (Bransford ym. 2000; Dunlosky & Metcalfe 2009; Veenman 2015.) Ajattelun taitoja on jo vuosikymmeniä korostettu yhtenä kouluopetuksen kehittämisen ydinalueena, johon Suomessa on suunnattu erityistä huomiota 1980-luvun lopulta alkaen (ks. esim. Mehtäläinen 1992). Esimerkiksi aikansa luetuimpaan koulun kehittämisen suomalaisen perusteokseen sisältyi alaluku ajattelutaitoja harjoittavista pedagogiikoista, ja niiden hyödyllisyyden esitettiin perustuvan juuri metakognitioihin ja reflektiivisyyteen (Kääriäinen ym. 1997, 222).

Metakognitiiviselle ajattelulle on tarvetta kaikissa oppiaineissa, mutta filosofianopetuksessa pyrkimys on erityisen olennainen. Niin filosofisen ajattelun traditioon kuin nykyisen lukiofilosofian oikeutusperusteluihin on kuulunut lupaus (itse)reflektiivisen ajattelun taitojen oppimisesta (esim. Eerolainen 2000; Keinänen 2002; Tomperi 2017a). Filosofianopetuksen tehtävää ajattelutaitojen kehittäjänä on entisestään korostettu viimeisimmissä lukion opetussuunnitelman perusteissa (Opetushallitus 2019, 267–269; Perälä & Salmenkivi 2020a, 92; Pulliainen 2015). Opettajille on ollut tarjolla valitettavan vähän käytännöllistä tukea itsereflektiivisten ja metakognitiivisten ajattelutaitojen opettamiseen filosofiassa. Filosofianopetusta on Suomessa jo 1900-luvun alusta kritisoitu siitä, että sillä on ollut taipumus muuttua filosofian historian ja käsitteistön ulkokohtaiseksi opiskeluksi, jolloin ajattelun oppiminen jää sivuun siitä huolimatta, että juuri sillä on oikeutettu oppiaineen paikkaa lukiossa (Tomperi 2017a, 143–153). Tutkimuksemme tavoitteena on ollut etsiä vastauksia tähän puutteeseen ainedidaktisen kokeilun ja kehittämisen keinoin.

Pedagogiikan tutkiva kehittäminen

Tutkimuksemme kuuluu ensisijaisesti ainedidaktiikan alaan keskittyessään filosofian oppiaineen erityiskysymyksiin, mutta ajattelun taitojen ja metakognitioiden oppimispsykologian ja pedagogisen merkityksen vuoksi aiheella on yleisempääkin kantavuutta kouluopetuksen kehittämisessä. Ainedidaktisessa tutkimuksessamme on niin sanotun design-lähestymistavan piirteitä (Juuti ym. 2012; Plomp 2013). Tässä raportoitu empirinen kokeilu ja analyysi ovat osa laajempaa tutkimuskokonaisuutta, jonka pyrkimyksenä on ainedidaktinen kehittäminen käyttämällä aiempien tutkimusten (Tomperi 2017a; 2017b) perusteella laajas- kartoituksessa valikoituja pedagogisia toimintatapoja ja sovittaen niitä suomalaiseen käyttöön ja filosofian lukio-opetukseen. Tutkimusta voi kuvata myös interventiotyyppiseksi toimintatutkimukseksi, jossa toimijat (tässä tapauksessa opettaja–tutkija-yhteistyössä)

kehittävät omaa käytäntöään tutkien empiirisesti uusia toimintastrategioita muuten vakiintuneessa toimintaympäristössä (Altrichter ym. 1993, 153–175; Costello 2011).

Tutkimuksen ainedidaktinen tausta-ajatus on filosofianopetuksen ”pedagoginen rekonstruktio” (Tomperi 2017a, 65–95; vrt. Duit ym. 2012), jossa niin sanottu pedagoginen filosofia ja filosofointi ovat tarjonneet teoreettisesti perustellun lähtökohdan käytännön kehittämiseksi (Tomperi & Juuso 2014). Käytämme tutkimukseen viitattessamme sekä käsitettä ”ainedidaktiikka” että ”pedagogiikka”: filosofianopetusta kehittäessään tutkimus on oppiaineen ainedidaktiikkaa, ja kehittämisen suuntana on pyrkimys vahvistaa filosofianopetuksen kasvatuksellisuutta – toisin sanoen pyrkimys kehittää sitä pedagogisesti opetuksena, joka vaikuttaa kokonaisvaltaisesti opetettavien itseymmärykseen, ajatteluun ja kokemukseen eikä esimerkiksi tähtää pelkästään tiedollisten sisältöjen ja kognitiivisten taitojen oppimiseen.

Tutkimustehtävää on lähestytty kehittämisprosessina, joka pääpiirteiltään noudattaa design-tyyppistä toiminta- ja tapaustutkimusta (Baumfield ym. 2013; Costello 2011; Plomp 2013): (1) Ongelman tunnistaminen ja kuvaaminen, (2) teoreettisten perusteiden tutkimus ja tutkimuskentän kartoitus, (3) pedagogisten lähestymistapojen arviointi ja kehittäminen sekä soveltava muokkaaminen tapauksen ja kontekstin edellyttämällä tavalla, (4) käytännön kokeilu tarvetta vastaavaan muotoon sovelletulla lähestymistavalla, (5) empiirisen aineiston tuottaminen ja analyysi.

Aiemman oppiainehistorian ja opetussuunnitelmatutkimuksen kartoitus ja sekä pedagoginen teoria ovat ohjanneet ongelmien identifioimista. Tässä osatutkimuksessa etsittiin ratkaisuja ajattelutaitojen itsereflektiiviseen oppimiseen filosofianopetuksessa (1). Niin pedagogisen filosofoinnin kuin filosofian ainedidaktiikan näkökulmat ovat luoneet perustan sille, millaisin tavoin ainedidaktinen kehittäminen olisi mahdollista ja perusteltua (2). (Tomperi 2017a; 2017b; 2022.) Kartoituksen ja arvioinnin perusteella lukuisia opetusaineistoja on käännetty suomeksi sovittaen ne kieleen ja kulttuuriin tarvittavilta osin sekä valmistellen tukimateriaaleja niiden käyttämiseksi eri opetuskonteksteissa (3)². Tässä artikkelissa tarkastelemme osatutkimusta, jossa on yhden lukuvuoden kestäneessä filosofian lukio-opetuksen kokeilussa (4) pyritty opiskelijoiden ajattelutaitojen itsereflektiiviseen vahvistamiseen ja analysoitu kokeilusta kerätty aineisto (5).

Ajattelutaitojen itsereflektiivistä oppimista varten kiinnostuimme pedagogisen filosofoinnin aineistoja kartoitettaessa tuoreesta menetelmästä, jonka filosofi Roger Sutcliffe kollegoineen on kehittänyt metakognitiiviseksi malliksi ja oppimisen työkaluksi. Mallissa ajattelun perusmuodot on jäsennetty kuvaamalla 26 ”ajattelun perusaskelta” (tai ”siirtoa”, ”liikettä”, eng. thinking moves). (Sutcliffe ym. 2019; 2021.) Mallissa kiinnostavalta vaikutti lupaus käytännöllisestä orientaatiosta ja helppotajuisuudesta: lähestymistavan soveltaminen ei edellytä opettajalta pitkälistä kouluttautumista vaan se on pyritty rakentamaan niin, että opiskelijat itsekin kykenisivät ottamaan sen itsereflektiivisenä työkaluna käyttöönsä. Osana

² Pidempikestoisissa hankkeissa, jonka osa tässä raportoitu tutkimus on, on etsitty kehittämisideoita laajalla kansainvälisellä otannalla erilaisista filosofianopetuksen ja pedagogisen filosofoinnin lähestymistavoista, aineistoista ja menetelmistä. Kartoituksessa on keskitytty pedagogisen filosofoinnin kenttään eli etenkin lasten kanssa filosofoimisen (philosophy for/with children, P4/wC; ks. esim. Gregory toim. 2010), tutkivan filosofisen yhteisön (Community of Philosophical Inquiry, CoPI; ks. esim. Fisher 2013) ja filosofisen tutkivan oppimisen (Philosophical Enquiry, PhiE; ks. esim. Worley 2021) sekä yleisemmin myös dialogitaitojen opetuksen (ks. esim. Tomperi 2022) nykyisiin lähestymistapoihin ja aineistoihin. Kartoitetuina kielialueina ovat olleet englanti, pohjoismaiset kielet, espanja, ranska ja saksa.

tutkimushanketta mallin opaskirja käännettiin suomeksi. Toinen tämän tutkimuksen toteuttajista teki läheistä yhteistyötä mallin brittiläisten kehittäjien kanssa, perehtyi mallin ominaisuuksiin heidän ohjauksessaan ja sovitti opasta yhdessä heidän kanssaan suomalaiseen käyttöön. Suomentamisen yhteydessä mallin käyttöä myös pilotoitiin muutamissa eri-ikäisten lasten ryhmissä, jotta voitiin varmistaa siihen kuuluvan sanaston ja tehtävien ymmärrettävyys eri ikäryhmissä. Tässä artikkelissa raportoimamme tutkimus on ensimmäinen mallia koskeva lukio-opetuksessa ja filosofian oppiaineessa tehty kokeilu.

Mallin kehittäjätkään eivät ole vielä julkaisseet sen käyttämisestä varsinaisia tutkimusartikkeleita, vaikka sitä on sovellettu lukuisissa opetuskokeiluissa paitsi Isossa-Britanniassa myös monissa muissa maissa³. Mallin laatijat ovat lasten ja nuorten filosofoinnin kehittäjiä, ja englanninkielisten maiden tapaan mallin käyttäminen on tähän mennessä keskittynyt lasten (suomalaisittain peruskouluikäisten) ikäryhmään. Tutkimuksemme erottuukin myös siksi, että kokeilemme mallin ja työkalun hyödyntämistä lukioikäisten formaalin opetus suunnitelman puitteissa.

Ajattelun perusaskeleet metakognitiivisena mallina

Ajattelun perusaskelten metakognitiivisen mallin taustalla on kokemuksia useista ajattelutaitojen opettamisen lähestymistavoista, etenkin filosofi Matthew Lipmanin jo 1970-luvulla käynnistämästä filosofiaa lapsille ja nuorille (P4C) -ohjelmasta (Lipman ym. 1980; Lipman 2019), jonka brittiläisiin pioneereihin Sutcliffe kuuluu⁴. Mallin kehittäjyys on hyödynnetty muitakin taitavan ajattelun filosofisia, psykologisia ja kasvatustieteellisiä teorioita, kuten Ron Ritchhartin kuvaamia malleja ”ajattelurutiineista” (thinking routines) ja ajattelun tekemisestä ”näkyväksi” (Ritchhart ym. 2011), Art Costan ”ajattelun tottumukset” (habits of mind) -ohjelmaa (Costa & Kallick 2008) sekä Benjamin Bloomin alun perin hahmottelemaa oppimisen tavoitetaksonomiaa (Anderson & Krathwohl 2001).

Näistä ja useimmista muista ajattelutaitojen mallinnuksista (katsauksena Moseley ym. 2005) poiketen ajattelun perusaskelten tavoitteena on ollut tarjota kattava mutta helppotajuinen ajattelumuotojen luettelo kuvauksineen – ”ajattelemisen sanasto” (thinking vocabulary), jota lapset ja nuoret kykenevät itsereflektiivisesti käyttämään oman ajattelunsa ajattelemiseen. Mallia ei siis ole tarkoitettu ensisijassa oppimispsykologiseksi teoriaksi ja tavoitteenasettelun ja arvioinnin välineeksi (opettajille ja tutkijoille), vaan havainnolliseksi käytännön metakognitiiviseksi työkalupakiksi (metacognitive toolset) oppilaille ja opiskelijoille. (Sutcliffe ym. 2021, 68–69.)

Kenttäkokeiluissa tuotetut ajattelun päämuotojen kuvaukset on jaettu ja nimetty englannin kielen 26 aakkosta seuraten ja kullekin on luotu sitä havainnollistava symboli – pyrkien näin sekä sanallisesti että kuvallisesti tukemaan mallin opettelemista ja muistamista. Mallia suomennettaessa ei voitu hyödyntää tätä aakkosellista mnemoniikkaa, mutta se ei ajattelumuotojen varsinaisen sisällön kannalta ole olennaista. Kunkin perusaskelen piiriin sisältyy monia mahdollisia erityisiä ajattelutekoja. Jokainen perusaskel (move, eli kuten vaihtoehtoisina suomennoksina edellä mainittiin, ajattelun ”siirto” tai ”liike”) toimii siis kokoavana

³ Levinneisyydestä eri maihin saa hieman kuvaa Dialogue Works -järjestön verkkosivujen kouluttajaluettelosta: <https://dialogueworks.co.uk/team-and-associates/>.

⁴ Sutcliffe on alkuperäisen lipmanilaisen P4C-ohjelman brittiläisen pääjärjestön SAPERE:n perustajia ja pitkäaikainen puheenjohtaja ja hän on toiminut myös kansainvälisen kattojärjestön International Council of Philosophical Inquiry with Children (ICPIC) puheenjohtajana.

nimityksenä joukolle tietynlaisia ajattelun muotoja. 26 perusaskelta on esitetty taulukossa 1 ja kuvassa 1.

AJATTELUN PERUSASKELTEN LUETTELO

AJATTELUN ASKELEET	ARKIPÄIVÄISET SYNONYYMIT	VAIHTOEHTOISET SYNONYYMIT
ETENE (<i>AHEAD</i>)	ENNAKOI	SUUNTAA
PALAA (<i>BACK</i>)	MUISTA	REFLEKTOI
YHDISTÄ (<i>CONNECT</i>)	LIITÄ YHTEEN	SAMASTA
EROTTELE (<i>DIVIDE</i>)	JAA	JÄSENNÄ
SELITÄ (<i>EXPLAIN</i>)	SELVENNÄ	KERRO MITEN
EHDOTA (<i>FORMULATE</i>)	ESITÄ	MUOTOILE AJATUS
RYHMITTELE (<i>GROUP</i>)	LAJITTELE	LUOKITTELE
TIIVISTÄ (<i>HEADLINE</i>)	OTSIKOI	SUODATA
PÄÄTTELE (<i>INFER</i>)	JÄRKEILE	JOHDA
PERUSTELE (<i>JUSTIFY</i>)	OSOITA MIKSI	ESITÄ SYY
AVAINSANOITA (<i>KEYWORD</i>)	KOROSTA	KIINNITÄ HUOMIO
KUUNTELE/KATSO (<i>LISTEN/LOOK</i>)	HAVAINNOI	TARKKAILE
PUOLLA (<i>MAINTAIN</i>)	USKO	VÄITÄ
VASTUSTA (<i>NEGATE</i>)	OLE ERI MIELTÄ	KIISTÄ
JÄRJESTÄ (<i>ORDER</i>)	JÄRJESTELE	SUUNNITTELE
KUVITTELE (<i>PICTURE</i>)	KUVAILE	ELÄYDY
KYSY (<i>QUESTION</i>)	KYSELE	IHMETTELE
VASTAA (<i>RESPOND</i>)	ESITÄ VASTAUS	REAGOI
MITTAA (<i>SIZE</i>)	ARVIOI KOKO	MÄÄRÄLLISTÄ
KOETTELE (<i>TEST</i>)	EPÄILE	TARKISTA
KÄYTÄ (<i>USE</i>)	KOKEILE	SOVELLA
MUUNTELE (<i>VARY</i>)	VAIHDA	MUOKKAA
PUNNITSE (<i>WEIGH UP</i>)	RATKAISE	ARVOSTELE
HAVAINNOLLISTA (<i>EXEMPLIFY</i>)	ANNA ESIMERKKI	VALAISE
TAIVU (<i>YIELD</i>)	HYVÄKSY	ANNA PERIKSI
ZOOMAA (<i>ZOOM</i>)	RAJAA TARKASTELUA	KOHDENNA

Taulukko 1. Ajattelun perusaskelten luettelo. (Sutcliffe ym. 2021.)



Kuva 1. Ajattelun perusaskelten symbolit. (Sutcliffe ym. 2021.)

Perusaskeleet on nimetty imperatiiveina, jotta ne konkreettisesti ilmaisivat ymmärrettävällä tavalla arkikielisesti yhden ajattelutekojen pääluokan. Osan niistä voi myös hahmottaa vastinpareiksi tai muuten toisiinsa liittyvien tekojen sarjaksi, kuten esimerkiksi: etene/palaa, yhdistä/erota, puolla/vastusta, kysy/vastaa, päättelä/perustele, ryhmittele/järjestä, ehdota/selitä/havainnollista, käytä/muuntele/koettele/mittaa/punnitse. Mallin käyttämiseen johdattavassa oppaassa kukin ajatteluaskel on esitelty synonyymein, muutamalla avainsymyksellä, lyhyellä selostuksella sekä kuvaten muutamia mahdollisia harjoitteita, joita opetuksessa voi käyttää kyseistä ajattelukategoriaa harjoiteltaessa (Sutcliffe ym. 2021). Mallin ideana on tarjota työkaluja, jotka auttavat itsereflektiivisesti tiedostamaan ajattelun konkreettisia ”ajatustekojina”, havainnoimaan ja sanallistamaan ajattelua sekä tekemään tietoisia valintoja käyttäen kulloinkin tarvittavia tai hyödyllisiä ajattelun keinoja. Se

kytkeytyy kiinteästi filosofisen ajattelun muotoihin (Sutcliffe ym. 2021, 64–65), ja palaamme pohtimaan tätä yhteyttä filosofisen ajattelun ”menetelmien” ja mallin nimeämien ”perusaskelten” välillä artikkelin lopussa.

Mallin erityispiirteitä voi vielä havainnollistaa vertaamalla sitä lyhyesti Suomessakin hyvin tunnettuun Bloomin kognitiiviseen tavoitetaksonomiaan, johon muun muassa Ylioppilastutkintolautakunta viittaa reaaliaineiden sähköisen ylioppilastutkinnon oppaassa (YTL 2014, 2). Andersonin ja Krathwohlin (2001) uudistamana taksonomian hierarkia on nimetty seuraavasti: muistaminen, ymmärtäminen, soveltaminen, analysointi, arviointi, luominen (ks. esim. erityisesti filosofiassa Perälä & Salmenkivi 2020b). Nämä päätasot on täsmen-tään jäsennetty useisiin alatyyppeihin, jotka on nimetty tekoina hyvin samaan tapaan kuin ajattelun askeleet. Esimerkiksi ymmärtämisen (understanding) pääkategoria sisältää seuraavat yksityiskohtaisemmat teot: interpreting, exemplifying, classifying, summarizing, inferring, comparing, explaining (Krathwohl 2002, 215). Kuten huomataan, vastaavanlaiset ajattelun teot löytyvät myös ajattelun askelten mallista. Erona kuitenkin on, että siinä ajattelutekoja ei ole luokiteltu hierarkiaksi niiden oletetun vaativuuden perusteella ja arviointia varten. Toisekseen tekojen kuvauksessa on pyritty välttämään hankalaa kieltä ja tavoiteltu sen sijaan yleistajuisuutta ja havainnollisuutta. Siinä missä Bloomin (ja Andersonin & Krathwohlin) taksonomia on tarkoitettu opettajien, opetus suunnitelman laatijoiden ja oppimistulosten arvioijien välineeksi, ajattelun perusaskelten on tarkoitus tarjota työkaluja oppijoiden oman itsereflektion tarpeisiin.

Filosofian ainedidaktiikan kannalta kiinnostavaa on mallin yhdistyminen lasten kanssa filosofoimisen pedagogiikkaan sekä mallin kehittäjien tausta filosofiassa ja ”filosofiaa lapsille” -perinteessä. Metakognitiivisten mallien ja ajattelutaitomenetelmien kehittäjät ovat nimittäin pääsääntöisesti olleet psykologeja. Monien mahdollisten lähestymistapojen joukosta valitsimme ajattelun perusaskelten mallin kokeiltavaksi sen käytännölläisyyden, helppotajuisuuden ja intuitiivisuuden sekä mallin filosofisen kytkennän vuoksi.

Tutkimuskysymykset ja tutkimuksen toteuttaminen

Kokeilimme metakognitiivisen mallin käyttämistä reflektiivisenä työkaluna lukion filosofianopetuksessa lukuvuoden 2021–2022 ajan. Keräsimme aineiston kahdelta, sisällöltään erilaiselta filosofian opintojaksolta (FI1 johdatus filosofiaan ja FI2 etiikka). Halusimme selvittää, miten opiskelijat suhtautuvat mallin käyttämiseen ja miten he kokevat sen toimivan filosofisen ajattelun apuvälineenä. Tutkimuksemme pääkysymyksenä oli: Miten opiskelijat kokivat ajattelun perusaskelten mallin tukevan itsereflektiota ja ajattelutaitojen harjoittelua filosofian oppiaineessa? Jaoin tutkimustehtävän osakysymyksiin:

1. Miten mallin/työkalun käyttäminen onnistui ja millaisia hyötyjä ja haasteita siinä koettiin?
2. Miten ajattelemisen ja ajattelutaidot ilmenivät aineiston sisältämissä kuvauksissa?
3. Millainen käsitys filosofisesta itsereflektiosta ja filosofiasta reflektiivisenä oppiaineena opiskelijoiden kuvauksista hahmottuu?

Olimme siis laajasti ottaen kiinnostuneita, miten opiskelijat kokivat metakognitiivisen mallin käyttämisen ja millaiseksi heidän käsityksensä filosofiasta itsereflektiivisenä ajatteluna muodostui. Oppiainekäsitysten (ja filosofiakäsitysten) muodostuminen on keskeinen ainedidaktinen ja opetus suunnitelmateoreettinen kysymys (vrt. Ahonen 2012; Tomperi 2017a).

Tutkimuksen tarkoituksena ei ollut mitata oppimistuloksia tai metakognitiivisen ajattelun kehittymistä psykologisin mittarein. Ensinnäkään ei ole olemassa tätä mallia varten kehitettyä psykologista testiä, eikä yleisemminkään ole kehitetty lukion filosofianopetukseen tarkoitettuja ajattelutaitojen tai itsereflektiivisyyden testejä. Lisäksi olisi ollut käytännössä mahdotonta asettaa vertailukelpoiset saman opettajan samanaikaiset, -kokoiset ja -tasoiset interventio- ja verrokkiryhmät⁵.

Toinen tutkijoista piti opiskelijoille kurssien alussa johdatuksen metakognitiiviseen työkaluun. Filosofiaa kuvattiin tutkivaksi ajatteluksi, jossa pyritään samalla itsereflektiivisesti ajattelemaan ajattelua ja täten kehittämään ajattelun taitoja sekä jäsentämään ja selkiyttämään omaa maailmankuvaa. Aihetta käsiteltiin sekä teorian että käytännön harjoitteiden kautta. Opiskelijoille jaettiin nelisivuinen peruskaskelten opas, jota he saattoivat käyttää apunaan miettiessään oman ajattelunsa reflektiota kurseilla. Ajattelun taidot olivat mukana sekä oppituntien toiminnassa että esimerkiksi oppimispäiväkirjojen tehtävänannoissa. Joitain ajattelun peruskaskelia käytettiin osalla tunneista opettajan ohjauksella, ja läpi kurssin opiskelijoita pyydettiin tarkastelemaan omaa ajatteluaan filosofian opinnoissa mallin avulla. Toinen tutkijoista vastasi kurssien opetuksesta.

Tutkimukseen osallistuminen oli lukiolaisille vapaaehtoista ja opintojaksojen alussa heille kerrottiin tieteellisen tutkimuksen periaatteista ja tämän tutkimuksen perustiedoista. FI2-kurssilta tutkimukseen osallistui 24 opiskelijaa ja FI1-kurssilta 17 opiskelijaa.⁶ Tutkimusaineistona käytämme opiskelijoiden oppimispäiväkirjoja, tutkielmativistelmiä ja anonyymeja palautekyselyvastauksia kurssien lopussa.⁷ Tutkimuksemme pätevyyttä ja luotettavuutta olemme pyrkinneet vahvistamaan laadullisen tutkimuksen metodologiassa usein triangulaatioksi kutsutulla moninäkökulmaisuuksella. Siihen olemme pyrkinneet usealla tavalla, joita voi kuvata tutkija-, aineisto- ja metoditriangulaatioiksi: tutkijoiden välisellä dialogilla, käyttämällä erilaisia aineistotyyppisiä, analysoimalla aineistoa kumpikin itsenäisesti ennen yhteenvetoja ja harkitsemalla analyysien pätevyyttä myös oman luokkahuonehavainnointimme valossa (vrt. esim. Eskola & Suoranta 2000, 51–54; Tuomi & Sarajärvi 2002, 166–). Tärkeimmät analysoidut aineistot ovat opiskelijoiden kursseilla kirjoittamat oppimispäiväkirjat sekä kurssien lopulla kerättyjen palautekyselyiden verkkolomakevastaukset. Oppimispäiväkirjat toimivat kurssien arvioitavina tuotoksina, joten niiden aineistokäyttöön liittyy vääjäämättä tietoisuus siitä, etteivät ne ole itseraportoituina kokemuksina neutraaleja kurseilla asetettuihin odotuksiin nähden. Olemme kuitenkin ottaneet tämän huomioon siten, että menetelmän hyödyllisyyttä arvioitaessa painotamme anonyymissä verkkokyselyssä kerättyä loppupalautetta, johon vastaavaa ongelmaa ei liity ja joka on siten juuri triangulaation kannalta olennainen osa aineistoa.

⁵ Verrokkiryhmien käyttäminen on havaittu vaikeaksi pedagogiseen kehittämiseen tarkoitettussa tutkimuksessa muutoin kuin hyvin suuren mittakaavan interventioissa, joihin osallistuu useita kouluja laajassa tilastollisessa vertailussa. (Sellaisista ainoa esimerkki pedagogisessa filosofoinnissa on Gorard ym. 2015.)

⁶ Opiskelijoilta kerättiin informoitu kirjallinen suostumus tutkimukseen osallistumiseen. Vain suostumuksensa antaneiden opiskelijoiden tuottamaa materiaalia käytettiin aineistona, lukuun ottamatta palautekyselyn vastauksia, joiden anonymiteetin säilyttämiseksi ei voitu erotella vastaajia toisistaan. Kurssien yhteensä 53 opiskelijasta tutkimukseen osallistui 41. Kaikki opiskelijat olivat vähintään 15-vuotiaita (jolloin huoltajien lupaa ei edellytetä) ja vastasivat siten omasta osallistumisestaan. Myös huoltajia informoitiin tutkimuksesta.

⁷ Aineistomäärä oli kaikkineen noin 70 tiedostoa (palautekyselyn vastaukset tulostuivat anonyymisti kysymyskohtaisiin tiedostoihin) ja noin 420 sivua.

Opettaja antoi oppimispäiväkirjojen ohjeistukseksi kirjoittaa vähintään kerran viikossa, mikä filosofian tunneilla oli ollut kiinnostavaa, mikä epäselvää, mitä uutta opiskelija oli oppinut ja millaisia ajatuksia oli herännyt. Tämän lisäksi opiskelijoiden tuli pohtia, millaisia ajattelun taitoja oppitunneilla oli käytetty, kuinka hyvin yhteinen keskustelu oli sujunut, oliko aiheen käsittelyssä edistytty ja mitä ajattelutekoja oppitunneilla olisi vielä kannattanut tehdä, jotta edettäisiin paremmin. Aivan ensimmäisenä merkintänä oppimispäiväkirjaansa opiskelijaa pyydettiin määrittämään omia tavoitteitaan kurssille suhteessa lukion opetussuunnitelmassa asetettuihin tavoitteisiin. Kurssin lopussa opiskelijaa pyydettiin vielä arvioimaan asettamiensa tavoitteiden saavuttamista. Oppitunneilla metakognitiivista työkalua käytettiin toisinaan yhteisesti, välillä opiskelijat pohtivat itse sen käyttöä omissa oppimispäiväkirjateksteissään.

Aineiston analyysi ja tulokset

Aineiston luokittelu ja analyysi on toteutettu pääasiassa aineistolähtöisesti jäsentämällä ja tarkastelemalla opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista ja kyselyvastauksista esiin nousevia teemoja. Aineiston tuottamista ovat kuitenkin ohjanneet edellä mainitut oppimispäiväkirjojen ohjeistukset ja vastaavasti palautekyselyn kysymykset, jotka jo muodostivat teema-alueita ja rajauksia mahdollisiin sisältöihin. Siten sisällönanalyysissä näkyy myös käsitteitä teoriaohjautuvuus, sillä kokeilua pohjustivat edellä tiivistetyt teoreettiset näkökohdat reflektion merkityksestä filosofianopiskelussa, filosofian opetussuunnitelmasta, filosofian oppiaineen ainedidaktisesta kehittämisestä ja ajattelun peruskaskelten mallin metakognitiivista ideasta (vrt. Schreier 2012, 58–79, 84–87; Tuomi & Sarajärvi 2018, 107–110, 122–133). Oppimispäiväkirjojen kirjoittamista viitoitti myös opettajan esittämä arviointikriteeristö, jossa painottui, että tekstien tuli paitsi esitellä käsiteltyä sisältöä, käsitteitä ja näiden yhteyksiä, myös arvioida omaa oppimista ja ajattelua sekä niissä esiintyneitä onnistumisia ja haasteita.

Nämä lähtökohdat ohjasivat sisällönanalyysissä tarkastelemaan mainintoja, joissa opiskelijat kuvaavat suhdettaan ajattelun taitoihin ja kurssien aikana kokemiaan haasteita. Analyysivaiheessa huomio kiinnittyi myös sellaisiin tutkimuskysymysten kannalta merkityksellisiin tekstikatkelmiin, joihin annettu ohjeistus ei ole suoraan ohjannut, vaan joissa opiskelija on ilmaissut omia näkemyksiään filosofian oppiaineesta, koulun toimintakäytänteistä tai esimerkiksi pohtinut omaa toimintaansa suhteessa muihin opiskelijoihin. Oppimispäiväkirjojen luonteeseen kuuluu, että niihin voi sisältyä laajasti monenlaista niin kurssin asiasisältöön kuin omakohtaiseen pohdintaan kuuluvaa.⁸ Opiskelijat kuvaavat teksteissään runsaasti oppituntien etenemistä, tehtyjä harjoituksia, luettelevat tunneilla käsiteltyjä käsitteitä ja muita sisältöjä. Olemme rajanneet asiasisältöjen käsittelyn pääsääntöisesti tämän artikkelin ulkopuolelle ja keskitymme niihin mainintoihin, joissa opiskelijat pohtivat omaa ajatteluaan, kertovat ajattelun taidoista sekä kuvaavat työkalun käyttämistä ja filosofista ajattelua.

Molemmat tutkijat lukivat aineiston itsenäisesti useita kertoja, ja analyysissä edettiin rajaten, pelkistäen, ryhmitellen ja nimeten lopulta analyysin kohteiksi jäsenneetyt teemat

⁸ Myös niiden pituus vaihteli paljon, muutamasta sivusta pariinkymmeneen sivuun, pisimmän ollessa 23 sivua (40 000 merkkiä) pitkä. Laajimpiin päiväkirjoihin mahtuu siten hyvin monipuolisesti sisältöä ja ne muodostavat rikkaan aineiston, josta voi hyödyntää pääsääntöisesti vain tutkimuskysymyksiin kohdentuvan osan.

(Schreier 2012, 58–78; Tuomi & Sarajärvi, 121–132). Tutkimuskysymysten ja tutkimustehävän valossa tehtiin ensin edellä mainittua aineiston rajaamista. Aineistosta tunnistettiin kaksi pääaihetta: metakognitiivisten ajattelutaitojen harjoittelua koskevat kuvaukset ja filosofisen ajattelun (reflektiivistä) luonnetta käsittelevät maininnat. Näitä silmällä pitäen ryhmiteltiin lopulta kolme teemaa (ks. taulukko 2):

1. Ajattelun taitoihin ja metakognitiiviseen työkaluun liittyvät kuvaukset;
2. Ajattelussa ja työkalun käytössä koettuihin haasteisiin liittyvät kuvaukset;
3. Opiskelijoiden suhdetta filosofiaan ja filosofisen ajattelun reflektiiviseen luonteeseen avaavat kuvaukset.

Opiskelijoiden teksteistä muodostetut teemat	Opiskelijoiden teksteissä esiin nousseita tähän kategoriaan luokiteltuja asioita	Esimerkkejä opiskelijoiden teksteistä
Ajattelun taitoihin ja metakognitiiviseen työkaluun liittyvät kuvaukset	<ul style="list-style-type: none"> - Ajattelun taitojen listaukset. - Ajattelun taitojen käyttäminen ajattelun tukena esimerkiksi oppituntikeskusteluissa. - Ajattelun syventäminen eri ajattelun askeleilla. - Ajattelun askeleet, joita on käytetty tehtävien yhteydessä. - Oman ajattelun reflektointi. 	<p>”Tunnilla tuli myös uutta asiaa filosofian tavallisimmista ajattelun työkaluista, joita käydään varmaan jatkossa enemmän läpi. Tunnilla käytettiin esimerkiksi näitä: etene, palaa, perustelee, kuuntele/katso, kuvittele, kysy, vastaa, muuntele.” (FI2O21M.)</p> <p>”Tunnilla olisi voinut käyttää myös taitoa ”muuntele”, ja miettiä, mitkä asiat traagisten valintojen tilanteissa ratkaisevat (esim. jos tilanteessa olisikin perheenjäsen, tai jos joku muu tekisikin tilanteessa valinnan ja olisin itse valinnan kohde).” (FI2O21M.)</p> <p>”Yhteinen keskustelu tunnilla parani viikon ensimmäisestä tunnista viimeiseen jo merkittävästi, ja viimeisellä tunnilla pohdimmekin jo yhdessä, miten päädyimme päätökseemme.” (FI2O7N.)</p>
Ajattelussa ja työkalun käytössä koettuihin haasteisiin liittyvät kuvaukset	<ul style="list-style-type: none"> - Ajatteluun ja sen työläyteen liittyvät ilmaukset. 	<p>”On hirmuisen hankalaa miettiä omaa ajatteluprosessia ja pyrkiä perustelevaan omia mietteitä, sillä lopulta missä tahansa päättelyketjussa tulee väkisinkin niin sanotusti seinä vastaan.” (FI2O18N.)</p>
Opiskelijoiden suhdetta filosofiaan ja filosofisen ajattelun reflektiiviseen luonteeseen avaavat kuvaukset	<ul style="list-style-type: none"> - Filosofian luonteen hahmottamisen haasteet. - Filosofian ja filosofisen ajattelun pohdinta. - Oma suhde filosofiaan. 	<p>”Hieman jäi se harmittamaan, että en vieläkö oikein tiedä, miten kuuluisi toimia esimerkiksi traagisissa valinnoissa.” (FI2O22N.)</p> <p>”Filosofiassa mikään ei ole yksinkertaista eikä mihinkään ole vain yhtä oikeaa vastausta. Kaikessa on aina kaksi puolta ja jokainen vaihtoehto on aina jollekin huono. Mikään vastaus ei anna ratkaisua kaikkiin ongelmiin.” (FI1O3M.)</p> <p>”Parhaimmillaan filosofia on mielenkiintoista ja silmiä avaavaa, mutta pahimmillaan turhauttavaa ja päätä sekoittavaa.” (FI1O8N.)</p>

Taulukko 2. Opiskelijoiden teksteistä muodostetut teemat.

Ajattelun taitoihin ja metakognitiiviseen työkaluun liittyvät kuvaukset

Lukiolaiset kuvasivat oppimispäiväkirjoissaan melko runsaasti tehtävänannon mukaisesti ajattelun taitoihin liittyviä asioita. Useissa kuvauksissa ilmeni, että ajattelun perusaskeleet olivat monelle opiskelijalle ensimmäiset ajattelun ajattelemiseen tarjotut välineet: ”Uutena, kiinnostavana asiana tulivat ajattelun 26 perusaskelta. En ollut aiemmin tajunnutkaan, että kognitiivisesta prosessista voidaan erottaa noin paljon erilaisia elementtejä.” (FI2O6N)

Opiskelijat nostivat esiin myös, ettei oman ajattelun tietoiseksi tekeminen ole automaattista toimintaa:

Harvemmin tulee itse miettineeksi, miten ajattelee. Vaikka monet taidoista, kuten esimerkiksi yhdistäminen, selittäminen ja päättely tuntuvat melko itsensänselviltä keinoilta, oli joukossa myös vieraampia. Aina omia mielipiteitä ei esimerkiksi jaksa oikein perustella tai punnita eri valossa. Tunneilla keskityttiinkin havaitsemaan eri perusaskeleita erilaisia asioita pohtiessa. (FI2O12N.)

Oppimispäiväkirjojen kuvaukset jäivät paikoitellen ajattelun perusaskelten listauksiksi. Niitä ei tällöin sidottu omaan ajatteluun: ”Käytimme ajattelun taidoista ainakin ryhmittelyä, etenemistä, palaamista, yhdistelyä, perustelua, havaintoa, puoltamista, vastustamista, kysymistä, vastaamista, punnitsemista, havainnollistamista ja selittämistä sekä useaa muuta.” (FI2O24N.) Yhtenä syynä tällaisiin listauksiin on oletettavasti oppimispäiväkirjan ohjeistus, jossa opiskelijaa pyydettiin pohtimaan, mitä ajattelun perusaskelkia oli käytetty. Listamalla näitä opiskelija suoritti annetun tehtävän. Toisaalta samalla tehtävänannolla osa opiskelijoista kuvasi oppituntien työskentelyä ja toimintaa analysoiden ja reflektoiden paitsi käsiteltävää asiaa myös käsittelytapoja:

Tunnilla käytettyjä ajattelutapoja olivat esimerkiksi yhdistely ja erottelu, kun yhdistimme erilaisia tilanteita siihen, mikä on oikein ja väärin omasta mielestämme. Perustelua käytettiin paljon niin yhteisestikin kuin pienemmissä ryhmissä, kun pyrittiin perustelemaan sitä, minkä takia joitakin päätöksiä tehtiin. Selitimme myös toisillemme sitä, kuinka jaoimme arvot eri kategorioihin. Tietysti myös katsoimme ja kuuntelimme toistemme mielipiteitä. Esitimme myös kysymyksiä ja vastasimme niihin. Havainnollistin myös sitä, millaisessa tilanteessa moraalinen toiminta voi muuttua. Zoomasimme näkökulmia myös maailman mittakaavaan ja henkilökohtaisiin tottumuksiin ja mielipiteisiin. Punnitsimme myös toistemme päätöksiä ja vertailimme niitä omiimme. Myös käytimme ajattelun keinona puoltamista ja vastustamista, kun puhuimme elämien syönnistä ja siitä, miksi joku söisi jotain ja toinen ei. (FI2O16N.)

Kurssien aikana opiskelijoille annettiin myös tehtäviä, joissa heitä pyydettiin valitsemaan muutamia ajattelun perusaskelkia ja perustelemaan, miten näiden avulla voisi tarkastella annettua teemaa. Vastaukset näihin osoittivat opiskelijoiden hahmottavan hyvin ajattelun perusaskeleiden perusteet, sekä miten eri perusaskeleet johtavat erityyppisiin ajattelun tekoihin. Samoin oppimispäiväkirjojen pohdinnat siitä, mitä ajattelun perusaskelta olisi vielä voitu käyttää asiassa eteenpäin pääsemiseksi, ilmensivät perusaskelten soveltamisen olevan monille helppoa: ”Tunnilla olisi voinut käyttää myös taitoa ”muuntele”, ja miettiä, mitkä asiat traagisten valintojen tilanteissa ratkaisevat (esim. jos tilanteessa olisikin perheenjä-

sen, tai jos joku muu tekisikin tilanteessa valinnan ja olisin itse valinnan kohde.” (FI2021M.)

Lukion filosofianopetus tapahtuu koulun määrittelemissä rajoissa, joita ovat muun muassa aika, paikka ja tila. Vaikka opiskelijoilta kysyttiin, millaisin ajattelun perusaskelin käsiteltävää asiaa olisi voitu syventää, ei tällaiselle syventämiselle juurikaan ollut oppitunneilla aikaa. Tämä oppimispäiväkirjan tehtävä antoikin tietoa siitä, miten opiskelija hahmotti ajattelun askelia teoriassa. Osa opiskelijoista toi kuitenkin esiin, että jo muistutus ajattelun ajattelemisesta oli tärkeää:

mielestäni on ihanaa olla välillä ajattelemassa omaa ajattelua, kun tuntuu että aivot menee usein luonnontieteitä pönttöissä aivan tukkoon ja ongelmien kanssa on ihan silmät pyöreinä. Eli siis vaikka käsitteenä reflektiivinen ajattelu ei ole uusi, se silti usein unohtuu. Tunnilla ajattelun taidoista käytettiin ainakin kysymistä, vastaamista, selitystä, kuvittelua, punnintaa, mittaamista, etenemistä ja palaamista. (FI2024N.)

Metakognitiivisen työkalun käytöstä hahmottuu pari päähavaintoa. Olennaista opiskelijoiden kokemuksissa on ensinnäkin se, että ajattelun perusaskelten listaus ja malli tekivät ajattelussa etenemistä heille uudella tapaa näkyväksi ja auttoivat tietoisesti havainnoimaan ajattelun muotoja. Mallin konkreettisuus sanastoineen ja symboleineen on tässä selvästi eduksi. Toisekseen on ilmeistä, että mallin käyttäminen vaatii selkeydestään huolimatta harjoittelua, koska kuvauksissa toistuu, miten metakognitiivinen havainnointi helpottui kurssin loppua kohden, kun harjoitusta oli kertynyt enemmän.

Ajattelussa ja työkalun käytössä koetut haasteet

Osa opiskelijoista koki etenkin opintojaksojen alkuvaiheessa vaikeuksia käyttäessään ajattelun askelia reflektion apuna. Ajattelun perusaskeleet eivät heidän mukaansa selkiyttäneet ymmärrystä ajattelusta, vaan olivat ”merkillisiä” tai ”sekavia ja monimutkaisia”. Osa ajattelun askelista nostettiin oppitunneilla opettajan toimesta tarkempaan käsittelyyn. Perusaskelia käytettiin erilaisissa tuntitehtävissä, joiden yhteydessä käytetyt ajattelun perusaskeleet tehtiin tietoisiksi. Käytetyssä mallissa ajattelun perusaskelia on kuitenkin 26 ja moniin niistä tutustuminen jäi oppijan itsensä vastuulle, jolloin ne saattoivat jäädä vieraisiksi:

Minua edelleen mietityttää ajattelun askeleet, sillä ymmärrän niistä käytännössä vain kaikista selvimmät ja yksinkertaisimmat, kuten vastaamisen ja kuuntelemisen. Mutta millaisissa tilanteissa ajattelussa käytetään esimerkiksi koettelua tai zoomausta? En todellakaan tiedä. Ne siis tuntuivat vaikealta. (FI208N.)

Opiskelijat kuvasivat myös toisenlaisia ajattelun haasteita. Nämä liittyvät yhtäältä filosofian luonteeseen, toisaalta reflektioon:

On hirmuisen hankalaa mieltä omaa ajatteluprosessia ja pyrkii perustelemaan omia mietteitä, sillä lopulta missä tahansa päättelyketjussa tulee väkisin niin sanotusti seinä vastaan. Onneksi tavoitteena ei kuitenkaan ole ollut ratkaista maailman suuria eettisiä kysymyksiä vaan juurikin pohtia omaa ajattelua, argumenttien laatua sekä luoda sellainen omakohtainen käsitys hyvästä ja pahasta, oikeasta ja väärästä. Ehkä suurimmat epätoivon hetket koinkin juuri silloin, kun tuntui ettei oma ajattelu auttanut etenemään saati pakittamaan oikein mihinkään suuntaan. (FI2O18N.)

Opiskelijoiden oppimispäiväkirjat sisälsivät edeltävään tapaan myös tunteiden kuvausta laajalla vaihtelulla myönteisistä (kuten oivalluksen tunne, ilo) hankaliin (esim. tuskastuminen, pitkästyminen, epätoivo). Yhtäältä nämä tunnekuvaukset liittyivät oppituntien sisältöteemoihin (esim. polyamoriset suhteet, abortti). Tällaisissa tapauksissa tunne käynnisti reflektioprosessin, joka ei välttämättä kuitenkaan johtanut oman ajattelun perusteiden tai argumentaation pätevyuden reflektioimiseen, vaan oman tunnekokemuksen kuvaamiseen.

Toisaalta osa oppimispäiväkirjojen tunnekuvauksista liittyi omaan ajatteluun ja sen rajojen pohtimiseen. Näissä opiskelijat tiedostivat olevansa ajattelun ajattelemisen haasteiden äärellä, mikä ei kuitenkaan vielä kerro siitä, mihin tämän asian tiedostaminen johtaa. Deweyn ja Mezirowin käsitysten valossa reflektioprosessi on oppimisessa merkityksellinen vasta, kun se etenee uskomuksia muokkaavaan arviointiin ja toiminnalliseen muutokseen, ja samoin ajatellaan pedagogisen filosofoinnin lähtökohdissa (esim. Gregory toim. 2010, 29). Reflektion henkilökohtaista merkitystä opiskelijoille laajemmin ja heidän elämälleen myöhemmin on vaikeaa, ellei mahdotonta, selvittää koulukontekstissa, ja tutkimusaineistoksi tarvittaisiin silloin esimerkiksi syventäviä haastatteluja ja pitkittäistutkimuksellista seurantaa. Palaamme kuitenkin aiheeseen vielä tuonnempana, koska tämäkin aineisto avaa siihen hieman näkymiä. Samalla se liittyy myös kolmanteen osakysymykseemme siitä, miten opiskelijat hahmottivat suhdettaan filosofiaan oppiaineena.

Suhdetta filosofiaan ja filosofisen ajattelun reflektiivisyyteen avaavat kuvaukset

Opiskelijoiden tekstit osoittivat myös käsityksiä tai oletuksia filosofiasta ja filosofiselle ajattelulle ominaisesta reflektiivisyydestä. Näissä teksteissä pohdittiin, mitä filosofia ja sen merkitys on.

Aluksi oli hieman vaikea saada kiinni filosofisen maailman ajattelutavasta, koska olin ollut paljon fysiikan ja matikan tunneilla, joilla pyritään koko ajan tekemään asioita kaavojen avulla ja ne asiat ovat usein todistettuja. Filosofissa ei puolestaan ole mitään päätepidettä vaan asioita voi katsella eri perspektiivistä ja jatkaa ihmettelemistä loputtomiin. (FI1O11N.)

Opiskelijoiden vastauksia jakoi se, kokivatko he filosofian mielekkäänä oppiaineena vai eivät. Kahtiajakoisuus ilmeni myös usein saman opiskelijan kohdalla niin, että aluksi filosofia koettiin hankalaksi, mutta kurssin edetessä yhä uusia oivalluksia avaavaksi. Esimerkiksi edellä lainatun opiskelijan kokemuksissa filosofian tunnit tarjosivat alkuvaikeuksien

jälkeen mahdollisuuden moniulotteiseen keskusteluun, perustelemiseen ja pohtimiseen: ”Oivalsin, kuinka moniulotteisia monet asiat ovat eikä välttämättä ole vain yhtä oikeaa vastausta. Asioita pystyy usein ajattelemaan paljon pidemmälle, mitä aluksi ajatteli.” (FI1011N.)

Toisaalta osa koki loppuun saakka hankalana ongelmien moniulotteisuuden ja asioiden tarkastelun eri näkökulmista: ”Pahimmillaan kuitenkin filosofia meni todella monimutkaiseksi tai kun erityisesti filosofiasta pitävät kaverit eivät ajatelleet läheskään yhtä ratkaisukeskeisesti kuin itse ajatteli.” (FI108N.) Näiden opiskelijoiden teksteissä näyttäytyy kaipuu selkeisiin ratkaisuihin ja oikeisiin vastauksiin, joita filosofia ei heille tarjonnut. Tämä ei silti kaikkien heidän kohdallaan tarkoittanut kokemusta siitä, että ajattelun perusaskelia olisi ollut vaikea soveltaa. Pikemminkin nämä opiskelijat saattoivat asettaa ajattelun eri etenemistavoille odotuksen siitä, että ne johdattavat kysymysten ratkeamiseen, ja turhautuivat, kun näin ei käynytäkään. Siinä tapauksessa he eivät kokeneet reflektiota itsessään tarpeelliseksi harjoitukseksi ja ajattelun taitojen metakognitiivista kehittämistä filosofianopiskelun tavoitteeksi, vaan huomio kohdistui annetun tehtävän suorittamiseen ja käsitellyn asiakysymyksen ratkaisemiseen.

Taustalla uskoisimme olevan ennako-oletuksia, joita lukiolaiset asettavat kouluopetukselle. Esimerkiksi osa ei kokenut hyödyllisiksi niitä oppituntien osia, joissa pohdittiin luetuissa teksteissä olutta argumentaatiota tai käytiin ryhmän kesken keskustelua tekstien teemoista. Heille varsinaista opiskelua oli opettajan opettama asia: ”Lopputunnista kävimme 10 min. tunnin varsinaista aihetta, eli argumentaatiotaitoja. Opin uusia käsitteitä ja yleisimpiä argumentaatiovirheitä.” (FI1017N.) Filosofian opetussuunnitelmaan nähden tässä voi ajatella ilmenevän juuri perinteisen sisältö–taito–tasapainottelun ongelman. Joidenkin opiskelijoiden näyttää olevan vaikea tunnistaa taitojen harjoittelua olennaisena oppimisena filosofiasa. Heidän huomionsa kiinnittyikin silloin myös taitojen osalta siihen, miten taidoista puhutaan tiedollisina sisältöinä, joita voi oppia ymmärtämään ja muistamaan.

Monet opiskelijoiden kuvaukset itsereflektion harjoittamisesta kertoivat kuitenkin aiemmin lainattuun tapaan päinvastoin, miten syvälle käyvään oman itsen ja maailmankuvan pohdintaan filosofinen ajattelu voi johtaa. Useat lukiolaiset kokevat filosofian oppiaineena, joka pakottaa ajattelemisen äärelle. Tuskinpa muille oppiaineille esitetään näin juhlavia vaatimuksia kuin filosofialle: ”Onko filosofian kurssi edes onnistunut, jos se ei johda ainakin yhden oppilaan eksistentiaaliseen kriisiin?” (FI102N.)

Ajattelun perusaskelten anti filosofian oppiaineessa ja reflektiivisyyden oppimisessa

Perusaskelten mallia voi kokeilumme perusteella pitää lupaavana filosofianopetuksen apuvälineenä, joka näyttäisi luovan mahdollisuuksia tukea itsereflektiota ja ajattelutaitojen tietoista harjoittelua. Kokeilututkimuksemme ei tietenkään kerro, onko ajattelun perusaskleet paras metakognitiivinen työkalu ajattelun itsereflektion tukemiseen. Aineistomme valossa se kuitenkin monien opiskelijoiden kokemuksissa vastaa tarkoitustaan tehdessään ajattelun konkreettisia tekoja näkyviksi, tiedostetuiksi ja harkitusti sovelletuiksi.

Opiskelijoiden kokemukset metakognitiivisen työkalun käyttämisestä olivat palautteen ja oppimispäiväkirjojen sekä luokkakeskustelujen valossa pääsääntöisesti myönteisiä. Vaikka se ei vaikuttanut kaikista opiskelijoista helpolta ja mieluisalta ja vaikka sen käyttö jäi osin pinnalliseksi, raportoi kuitenkin huomattava valtaosa kaikista opiskelijoista hyötynensä mallin käyttämisestä. Opiskelijat onnistuivat käyttämään ajattelun askelia itsereflektion apuvälineenä niin tuntityöskentelyssä kuin itsenäisesti. Tämä jo luokkahavainnoinnista

ja oppimispäiväkirjoista hahmottunut vaikutelma sai vahvistuksen anonyymien palautekyselyn vastauksista. Suorimmin työkalun käytön arviointiin suunnatun kysymyksen ”Kursin yhtenä tavoitteena oli tehdä ajattelun taitoja näkyviksi. Miten koit, että tässä onnistuttiin?” vastauksissa lähes kaikki arvioivat onnistutun hyvin (esim. ”hyvin”, ”melko hyvin”, ”ihan hyvin”, ”riittävästi”, ”Aika hyvin!”, ”kohtalaisen hyvin”, ”erittäin hyvin” ja ”ajateltua tuli, niin paljon että aivoihin sattui”). Ainoastaan viiden vastaajan (N=53) vastaukset olivat ambivalentteja, joskin nekin olivat tulkinnanvaraisesti osin myönteisiä.

Myös yleisemmin oma aineistomme viittaa siihen, että perusaskelten työkalua hyödynnänyt filosofianopetus tarjoaa mahdollisuuksia vahvaankin reflektiivisyyteen, vaikkei se kaikkien kohdalla toteudukaan. Aineisto osoittaa kokemusten vaihtelevan laajalla kirjolla. Toisten mielestä oman ajattelun reflektio jopa vähensi varsinaiseen tarpeelliseen kouluoppimiseen käytettyä aikaa. Toiset puolestaan kokivat saaneensa ajatteluherätteitä, joiden vaikutus voi ulottua koulutietoa laajemmalle oman elämän uudelleenahmottamiseen ja merkityksellistämiseen. Monet näyttivät oppimispäiväkirjojensa loppuarvioissa ja palautekyselyssä pitävän filosofiaa tästä syystä tärkeänä oppiaineena.

Kuten edellä on todettu, sekä pedagogisen filosofoinnin perinteessä että kasvatuksen reflektioteorioissa ajatellaan, että oppimisen tulisi johtaa toimintaan. Mezirowin mukaan intellektuaalinen tiedostaminen ei riitä, vaan reflektion tulisi synnyttää myös tahtoa toimia (Mezirow 1991, 171). Vastaavasti Dewey (1916) korosti pragmatistiseen tapaan taipumusten (disposition) ja tottumusten (habit) muuttumista oppimisen varsinaisena seurauksena. Älyllisellä reflektiolla saavutettujen uusien oivallusten ja oppien pitäisi sisäistyä toiminta- ja tottumuksiksi ja -tuttumuksiksi, jotta ne voivat palvella tulevien kokemusten kohtaamista. Tältä osin filosofianopetuksen tutkimus jää vääjäämättä koulun seinien sisälle eikä oppiaineen merkitystä opiskelijoiden laajemman ja tulevan elämän kannalta ole juurikaan mahdollista tavoittaa.

Aineistomme tarjoaa silti joitain näkymiä myös tähän oppimisen syvempään puoleen opiskelijoiden itsereflektioissa. Esimerkiksi palautekyselyn vastauksissa kuvattiin, kuinka metakognitiivinen malli oli synnyttänyt totumuksen ajatella omaa ajattelua myös muissa yhteyksissä: ”Kuitenkin nykyään saatan muutenkin arkielämässä miettiä omia ajattelun taitoja ja jopa joskus tuoda niitä ihan esille.” (FI1Pk.) Vaikka kukaan ei raportoinutkaan filosofian kurssien käynnistäneen ”eksistentiaalista kriisiä”, oppimispäiväkirjoissa ja palautekyselyssä kerrottiin joistain kokonaisvaltaisista seurauksista omassa elämässä: ”Ajattelen ehkä selkeämmin nyt, kuin mitä ennen. Tavoitteeni elämälle on selkeämpi.” (FI2Pk.) Vastavia itsereflektioita sisältyi oppimispäiväkirjoihin varsin paljon:

Voin soveltaa argumentaatiotaitoja vanhempien suostuttelussa ja riidoissa, avaraa ajattelua tiedon hakemisessa, pulmien ratkaisussa sekä muiden ihmisten ymmärtämisessä ja kriittisyyttä uuden tiedon lukemisessa ja muiden sanomien totuudenmukaisuuden miettimisessä. (FI1O4M.)

Joissain kirjoituksissa oman kehityksen itsereflektio oli varsin syvällistä ja loi oppimispsykologisesti hyvin kiinnostavaa kuvaa tasosta, jolla lukiolaiset kykenevät harjoittamaan metakognitiotaan:

Kuitenkin koen ehkä suurimman oppimisen tapahtuneen siinä mielessä, että kurssi loi tietynlaisen uuden tason tai reunavyöhykkeen omaan ajatteluuni. Tälle tasolle tai reunavyöhykkeelle on kasaantunut ja ne koostuvat niistä kokemuksista, jotka ovat eri tavoin vaikuttaneet omien ajattelun taitojeni, niiden sanoittamisen sekä ulkoa opittujen asioiden kehittymiseen. Näin siis suurin osa siitä, mitä kurssin aikana opin on kaikki ne kokemukset, jotka kurssi tarjosi. Oppimisella kun ei prosessina sinällään ole sellaista päämäärää, että se tulisi joskus 'valmiiksi', niin näitä kurssin tuomia kokemuksia voi aina uudelleen tuoda reunavyöhykkeeltä keskiöön tutkittavaksi ja oppiminen voi jatkua. Ja tätä kautta se mitä opin on asioita, joista voin vielä oppia sekä taitoja tai tietynlaista kykyä huomata näitä opittavia asioita. (FIIOIM.)

Tämänkaltaiset kokemukset ovat Mezirowin kuvaaman transformatiivisen oppimisen ytimessä, ja mielestämme olisi mahdollista laajemminkin soveltaa hänen kriittisen reflektiivisyyden teoriaansa myös lukion filosofianopetukseen, teorian aikuiskasvatuksellisesta alkuperästä huolimatta. Mezirowin ja useimpien muiden keskeisten aikuiskasvatuksen reflektioteorioiden lähtökohtana oli tarkastella todellisten elämäkokemusten merkitystä ihmisen vallitsevien merkitysperspektiivien kyseenalaistamisessa ja uudistamisessa (Mezirow 1991; 1995a; ks. myös Malinen 2000; Mälkki 2011). Huomion kohteena ovat olleet tällöin erityisesti emotionaalisesti horjuttavat tai häiritsevät oman elämän tai maailmankuvan rutiineja rikkovat uudet kokemukset. Henkilökohtainen kriisi tai ainakin huomattavan häiritseväksi koettu ristiriita tai asennemuutosta edellyttävä uusi elämäntilanne voi sysätä käyntiin reflektiivisen prosessin, joka johtaa oman minuuden ja maailmankuvan transformaatioon kohti syvällisempää ymmärrystä, kokonaisvaltaisempaa ja tasapainoisempaa merkitysperspektiiviä sekä mielekkäämpää ja tyydyttävämpää kokemusta. Reflektiivisyyttä on tähän tapaan tarkasteltu ennen kaikkea aikuisten informaalin kokemuksellisen oppimisen viitekehyses- sä (Malinen 2000, esim. 61–68). Oma aineistomme viittaa kuitenkin siihen, että filosofian oppiaine tarjoaa mahdollisuuksia ohjata ja tukea nuorten pyrkimyksiä itsereflektiivisyyden formaalissa yleissivistävässä opetuksessa.

Voikin kysyä, onko ylipäättään perusteita erottaa aikuisten reflektiivistä oppimista ja aikuisuuden kynnyksellä olevien teini-ikäisten potentiaalia reflektoida ajatteluaan, minuuttaan ja maailmankuvaansa. Jälkimmäiset elävät ikävaihetta, jossa identiteetin etsintä ja murrokset korostuvat. Filosofisen ajattelun itsereflektiivinen luonne saattaa kohdata juuri joidenkin lukioikäisten psykologisen ja sosiaalisen kehitysvaiheen tarpeet. Tätä oman identiteetin ja maailmankuvan muotoutumisvaihetta voi siten pitää yhtenä perusteluna filosofian opettamiselle lukiossa – edellyttäen, että opetus todella pyrkii edistämään tämänkaltaista henkilökohtaista kriittistä reflektiota. Perustelu muistuttaa yhdestä filosofian harjoittamiselle annetusta perinteisestä tehtävästä: filosofia voi olla oman ajattelumme ja maailmankuvamme problematisointia jo ennen tai ilman koettua ”rajatilannetta” eli kriisiä tai muuta emotionaalisesti pakottavaa tarvetta (Jaspers 1970). Samalla se palauttaa ajatukset filosofian alkujuurille ja Sokrateen reflektiiviseen ”missioon” houkutella ihmisiä filosofoimaan, koska ”tutkimaton elämä ei ole ihmiselle elämisen arvoista” (ks. Salmenkivi 2008, 191; myös Hadot 2010, 37–53; Worley 2021, xxx–xxxiv).

Pohdinta: varaukset ja jatkokysymykset

Kiinnitämme lopuksi huomiota havaittuihin haasteisiin sekä mahdollisiin jatkokysymyksiin. Aineistomme perusteella reflektiivisyydelle ja ajattelutaitojen harjoittelulle näyttää koulussa muodostuvan myös esteitä, jotka ovat yhtäältä rakenteellisia ja toisaalta subjektiivisia. Rakenteelliset esteet syntyvät kouluopetuksen sitoutumisesta aikatauluihin, opetussuunnitelmaan, ryhmäkokoihin sekä myös lukio-opinnot päättäviin ylioppilaskirjoituksiin. Nämä rakenteelliset paineet tuottavat odotuksia, jotka vaikuttavat filosofiankin kaltaiseen oppiaineeseen uudistuspyrkimyksistä huolimatta.

Opiskelijat nostivat esiin, että ajattelun taitojen oppiminen vaatii aikaa. Filosofian kursien opetussuunnitelmissa luetellut sisältötavoitteet ovat väljemmät kuin esimerkiksi historiassa tai yhteiskuntaopissa. Tämä mahdollistaa asian äärelle pysähtymisen ja moniperspektiivisen tarkastelun. Aineistosta kuitenkin ilmenee, että osa opiskelijoista odottaa oppitunneilta selvää sisällöllistä etenemistä. ”Varsinaiseksi aiheeksi” saatetaan mieltää opettajan esittelemä filosofinen sisältö, kun taas keskustelu ja ajattelutaitojen itsereflektio voi tuntua osasta opiskelijoista loputtomalta vavomiselta. Työskenteleminen pitkään yhden asian äärellä synnytti tunteen paikallaan junaamisesta.

Näin palataan jälleen alussa mainittuun ongelmaan: filosofianopetuksen perusdilemma on ristiriita ulkoa opiskeltavien informaation sisältöjen ja kriittisen ajattelun harjoittelun välillä. Sisältökeskeisen oppimisen ennako-oletus (joka syntyy niin instituution kuin opiskelijasubjektienkin puolelta) syö aikaa ajatteluun ja keskusteluun keskittymiseltä. Pulma on monitahoinen. ”Sirpaletiedon” moittiminen ei anna asiasta tasapainoista kuvaa, sillä tiedon merkitystä ei pidä väheksyä ajattelutaitojen oppimisessa, eikä ajattelua voi harjoitella ilman, että se suuntautuu joihinkin sisältöihin (Tomperi 2020, 317–320; Willingham 2007). Myös Sutcliffe kollegoineen huomauttaa pitävänsä ”tiedon opettamista hyvän ajattelun ja arvostelukyvyn perustana” (Sutcliffe ym. 2021, 66). Haasteena onkin juuri ainedidaktiikan kehittäminen: miten saatetaan yhteen opiskelijoiden oma-aloitteinen kyselevä ja tutkiva asenne, filosofiset kysymykset, filosofisen ajattelun kriittis-reflektiiviset taidot ja aiempi filosofinen tieto (Tomperi 2016).

Siksi ainedidaktinen kehittäminen kannattaa suunnata oppiaineeseen hyvin soveltuviin lähestymistapoihin, jotka eivät ohjaa huomiota sivuun oppiaineen sisällöistä ja oppiainekohtaisista tavoitteista. Metakognition harjoittaminen on perusteltua kaikissa oppiaineissa ja olemme lisäksi perustelleet tutkimuksemme ideaa sillä, että reflektiiviset ajattelutaidot ovat filosofian omaa ydinaluetta. Onkin syytä kysyä, kuinka hyvin Sutcliffen ym. metakognitiivinen malli vastaa erityisesti *filosofisen* ajattelun muotoja.

Yksi tapa pohtia kysymystä on arvioida, sopivatko Sutcliffen ym. jäsentämät ajattelun perusaskeleet juuri filosofisen ajattelun etenemisen kuvauksiksi. Mielestämme tähän voi vastata enimmäkseen myöntävästi. Tähän tapaan Sutcliffe ym. (2021, 64–65) itsekin perustelevat malliaan. Samanlainen näkemys hahmottuu, jos mallia verrataan joihinkin filosofisten menetelmien nykyisiin kuvauksiin (esim. Baggini & Fosl 2013; Williamson 2022). Esimerkiksi Williamson (2022) erittelee paljon käytetyssä kuvauksessaan filosofiassa tarvittaviksi päämenetelmiksi seuraavat: kysyminen, termien selventäminen, ajatuskokeiden tekeminen, teorioiden vertaaminen, päättelyminen ja kiisteleminen. Voidaan huomata, että nämä vastaavat mallin keskeisiä ajattelutekoja. Aineistossa näkyikin monien niiden soveltaminen etenkin kyselemisenä, päättelyksenä ja perustelemisena, vertailemisena, kiistelynä ja ajatuskokeiden (kuvittelun, muuntelemisen, koettelemisen) käyttämisenä. Tämä heijastaa myös omaa kokemustamme kokeilusta: metakognitiivinen malli auttoi tähdentämään filo-

sofisessa ajattelussa tarvittavia ajattelun muotoja, eikä sen yhdistäminen filosofisten sisältöjen tarkastelemiseen vaikuttanut keinotekoiselta.

Voi kuitenkin kysyä, miksi malli ei sitten suoraan vastaa filosofisen ajattelun menetelmäkuvauksia – tai miksi jälkimmäiset eivät voisi sellaisenaan palvella metakognitiivista reflektiota filosofianopetuksessa. Didaktisena vastauksena tähän voi ajatella perusaskelten mallin toteuttavan juuri pedagogista rekonstruktiota, jossa ajattelun eteneminen pyritään tekemään mahdollisimman konkreettisesti selväksi ja helposti lähestyttäväksi lapsille ja nuorille. Pilkkomalla ajattelua metakognitiivisesti vielä useampiin muotoihin, esittämällä ne yksinkertaisin arkikielisin termein synonyymeineen, edesauttamalla niiden muistamista ja tukemalla niiden ymmärtämistä symbolikuvilla on tarkoitus tarjota työväline filosofisen ajattelun harjoitteluun – vaikka onkin samalla selvää, etteivät filosofian ammattilaiset enää vastaavaa oppimisen apuvälinettä tarvitse. Perusaskelot voivat muodostaa siltaa arkiajattelelun ja filosofisen ajattelun välille (vrt. Tomperi 2016, 94–96).

Perusaskelten mallia voi silti myös kritisoida useista näkökulmista. Vaikuttaa keinotekoiselta, että askelia on tunnistettu juuri englannin aakkosia vastaava määrä (26), ja tämän merkitys askelten muistamisen tukikeinona katoaakin, kun malli käännetään muille kielille. Joidenkin mallin askelten erot ovat epäilemättä jossain määrin mielivaltaisia, ja toisaalta jotkin askelista on nimetty ja kuvattu niin väljästi, että niiden tarkempi rajaaminen tuottaisi ongelmia. Kuten aiemmin sanottua, emme myöskään voi tämän tutkimuksen perusteella vertailla mallin toimivuutta muihin mahdollisiin metakognitiivisiin työkaluihin. Mallia ei ole rakennettu nimenomaan filosofian ainedidaktiikkaa varten vaan yleiseksi metakognitiiviseksi työkaluksi mihin tahansa opetukseen, joten voi ajatella, että sen tarkempi soveltaminen filosofiaan edellyttäisi vielä mallin muokkaamista. Ja tähän liittyen voi myös väittää, että filosofisen ajattelun perinteistä löytyy sellaisiakin ajattelumuotoja, joita mikään perusaskelista ei tavoita, kuten esimerkiksi dekonstruktio ja jotkin muut Bagginin ja Foslin (2013, 284–318) ”radikaalin kritiikin välineiksi” nimittämät menetelmät.

Toisaalta enimmäkseen tiedostimme nämä seikat kokeiluun ryhtyessään. On ilmeistä, että mallia on sovellettava oppiaineesta riippuen. Tarkoitushan ei ole opettaa mallia itsessään (esimerkiksi tähdätä siihen, että kaikkia perusaskelia opitaan muistamaan ja käyttämään), vaan hyödyntää sitä soveltuvin osin kulloisenkin aineen ja aiheen oppimisessa eli esimerkiksi korostaa niitä askelia, jotka vaikuttavat hyödyllisimmiltä juuri filosofiassa ja käsitellyssä filosofisessa kysymyksessä. Mallin ominaisuuksien tarkempi erittely ja arviointi sekä sen yksityiskohtainen ainedidaktinen soveltaminen on kuitenkin toinen ja laajempi tutkimustehtävä.

Yksi pohdintaa ansaitseva jatkokysymys olisi reflektiivisyyden emotionaalinen puoli, joka aktivoituu tietyissä filosofisen ajattelun piirteissä. Hyvin monissa oppimispäiväkirjoissa kerrottiin kurssien ja filosofoinnin herättämistä myönteisistä tunteista, kuten alkuvarauksellisuuden jälkeen oppilaita itseäänkin yllättäneestä innostumisesta, keskustelujen kiinnostavuudesta ja oivaltamisen ilosta. Toisaalta ajattelun taitojen reflektiiossa koetut subjektiiviset haasteet ilmenivät opiskelijoiden teksteissä tunnekuvauksina, joissa kerrottiin epävarmuuden ja epämääräisyyden kohtaamisen tuottamista epämiellyttävistä tuntemuksista. Koulun oppiaineiden taustalla on erilaisia oletuksia tiedonaloille tyypillisistä tiedonmuodostuksen periaatteista. Vaikka lukion opetussuunnitelmaan on nostettu eri oppiaineiden opetuksen lähtökohdaksi tiedonalalle tyypilliset tavat rakentaa tietoa, ohjaavat monet oppikirjojen tehtävistä siihen, että annettuun tehtävään on olemassa yksi oikea lopputulos. Filosofisiin kysymyksiin ei logiikkaa lukuun ottamatta ole yleensä olemassa yhtä suoraa lopputulosta, vaan oppiaine johdattaa opiskelijan epävarmuuden äärelle. Tämä synnyttää osassa

opiskelijoita edellä kuvattua turhautumista ajattelun hitauteen ja kysymysten ratkeamattomuuteen.

Filosofianopetuksessa on syytä kiinnittää huomiota tähän epävarmuuden ja epämääräisyyden kanssa työskentelemiseen ja sen sietämiseen. Epävarmuuden sietäminen on samalla olennainen osa kriittisen ajattelun oppimista. Kriittistä ajattelua on tiiviisti luonnehdittu ”reflektiiviseksi skeptisyydeksi” viitaten arvostelmasta pidättäytymiseen siihen saakka, kunnes aihetta on tutkittu riittävästi perustellun näkemyksen muodostamiseksi (McPeck 1981, 7). Epävarmuuden, keskeneräisyyden ja päätepisteettömän kyseenalaistamisen sietäminen edellyttää myös emotionaalista kasvua. Kriittisen ajattelun ja filosofian opiskelemissä on emotionaalisella ulottuvuudella selvä merkityksensä, vaikka se usein voikin jäädä kouluopetuksessa piiloon (Tomperi 2017b, 107).

Mezirowin teorian kritiikkinä on todettu sen keskittyvän oppimisen kognitiivisiin ja rationaalisiin ulottuvuuksiin emotionaalisten ja sosiaalisten tekijöiden kustannuksella (Mälkki 2011, 6). Reflektiivisen oppimisen teorian on esitetty tarvitsevan lisää kehittelyä, jotta saavutetaan parempi kuva, miten kognitiiviset, emotionaaliset ja sosiaaliset tekijät kietoutuvat aina käytännössä toisiinsa (Mälkki 2011, 27–42). Reflektiiossa kohdataan ”vasto-voimia” tai ”vastarintaa” kaikilla näillä tasoilla: ihmisillä on muun muassa luontainen pyrkimys säilyttää emotionaalinen turvallisuudentunteensa ja vakiintunut tiedollinen maailmankuvansa sekä toimia sosiaalisten suhteiden ja odotusten mukaisesti. Ihminen pyrkii siis suojelemaan vallitsevia merkitysperspektiivejään (Mälkki 2011, 35). Jos filosofisen ajattelun reflektiivinen prosessi horjuttaa jotakin tai kaikkia näistä, on sen harjoittaminen työlästä tai jopa vastenmielistä. Tämä voi selittää joitain aineistossamme havaittuja eroja opiskelijoiden välillä. Toiset opiskelijat sietävät paremmin merkitysperspektiiviensä horjuttamista tai heillä on vankempi perusturvallisuus, joka suo enemmän liikkumavaraa omien uskomusten ennakkoluulottomassa kyseenalaistamisessa.

Ajattelun perusaskelten malli ei suoranaisesti ohjaa emotionaaliseen itsereflektioon. Toisaalta se ei sulje sellaista poiskaan, sillä mallin kuvaamia ajattelun muotoja käytetään tietenkin myös emootioita ajateltaessa. Pedagogisesta näkökulmasta olisikin hyödyllistä tematisoida työkalun avulla myös tunnekokemuksia metakognitiivisen tarkastelun kohteeksi. Samalla tämä muistuttaa (itse)reflektion ”rekursiivisuudesta”: ajattelun reflektiiossa ei ole vain kahta tasoa (ajattelun teot ja niiden reflektio) vaan ajattelu voi kääntyä tarkastelemaan itseään uudelleen joka kierroksella ja tasolla. Ajattelun metakognitiivisen reflektion harjoittelu johtaa ”metareflektioon”, jossa pohditaan reflektion toteuttamista ja onnistumista niin järjen, tunteiden kuin sosiaalisen vuorovaikutuksenkin kannalta. Tätä metareflektiota opiskelijat aineistossamme harjoittivatkin kuvatessaan ja pohtiessaan, miten he käyttivät ajattelun askelia.

Yksi jatkotutkimuksen ja -kehityksen kohde tämänkaltaisen metakognitiivisen reflektiivisyyden opettamisessa onkin, miten vielä enemmän voitaisiin tehdä näkyväksi ja opetusryhmässä yhteisesti jaetuksi myös metareflektiota: millaisia ajatuksia ja tunteita reflektointi herättää, miten se kytkeytyy sosio-emotionaaliseen ryhmätilanteeseen, miten opiskelijat voivat ryhmänä tukea toisiaan reflektiiossa, ja miten reflektioimalla saadut oivallukset ja tottumukset voisivat sisäistyä muussakin elämässä vaikuttavaksi toimintatahdoksi ja taipumuksiksi. Tässä prosessissa dialogilla on keskeinen asema, sillä se haastaa ihmisen avaamaan ajatteluaan ja arvioimaan omia uskomuksiaan uusista näkökulmista (Mezirow 1995b). Dialogi on sosiaalisuudessaan erityislaatuinen kokemuksellinen tilanne, jossa oma ajattelu altistetaan toisten näkökulmille ja kysymyksille. Hyödyllinen kehittämissuunta olisikin metakognitiivisen reflektion työkalun yhdistäminen filosofianopetukseen soveltuviin dialogisen ajattelun ja keskustelun lähestymistapoihin.

Käytetty aineisto

Oppimispäiväkirjat, tutkielmatiivistelmät ja anonymit palautekyselyvastaukset FII- ja FI2-kursseilta sekä tutkijoiden muistiinpanot, kerätty lukuvuonna 2021–2022. Tutkimus on ollut osa DemoKrit- ja FutuPedaFilo- tutkimushankkeita, joita on tukenut Koneen Säätiö. Aineistot kirjoittajien hallussa.

Kirjallisuus

- Ahonen, Sirkka 2012. Oppiaine ja ainedidaktiikka ajan saatossa. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 37–52.
- Alanen, Lilli 2018. Descartes, René. *Logos-ensyklopedia*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura [www-lähde]. < <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/descartes-rene> > (Luettu 15.11.2022).
- Altrichter, Herbert, Posch, Peter & Somekh, Bridget 1993. *Teachers Investigate their Work. An introduction to the methods of action research*. London: Routledge.
- Anderson, Lorin & Krathwohl, David (toim.) 2001. *Taxonomy for Learning, Teaching and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives*. New York: Longman.
- Baggini, Julian & Fosl, Peter 2013. *Ajattelun pikkujättiläinen*. (The Philosopher's Toolkit. A Compendium of Philosophical Concepts and Methods, 2010.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Baumfield, Vivienne, Hall, Elaine & Wall, Kate 2013. *Action Research in Education: Learning Through Practitioner Enquiry*. London: SAGE. <https://doi.org/10.4135/9781526402240>
- Boring, Edwin 1957. *A History of Experimental Psychology*. New York: Appleton-Century-Crofts.
- Bransford, John, Brown, Ann & Cocking, Rodney (toim.) 2000. *How People Learn. Brain, Mind, Experience, and School*. Washington: National Academy Press.
- Costa, Arthur & Kallick, Bena 2008. *Learning and Leading with Habits of Mind*. Alexandria: ASCD.
- Costello, Patrick 2011. *Effective Action Research. Developing Reflective Thinking and Practice*. London: Bloomsbury.
- Dewey, John 1916. *Democracy and Education*. The Collected Works of John Dewey. Middle Works Vol. 9. Carbondale: Southern Illinois University Press (1978).
- Dewey, John 1933. *How We Think. The Collected Works of John Dewey*. Later Works Vol. 8. Carbondale: Southern Illinois University Press (1986).
- Dewey, John 1938. *Experience and Education. The Collected Works of John Dewey*. Later Works Vol. 13. Carbondale: Southern Illinois University Press (1986).
- Duit, Reinders, Gropengiesser, Harald, Kattmann, Ulrich, Komorek, Michael & Parchmann, Ilka 2012. The Model of educational reconstruction. A Framework for improving teaching and learning science. Teoksessa Jorde, Doris & Dillon, Justin (toim.), *Science Education Research and Practice in Europe: Retrospective and Prospective*. Rotterdam: Sense Publishers, 13–37. https://doi.org/10.1007/978-94-6091-900-8_2
- Dunlosky, John & Metcalfe, Janet 2009. *Metacognition*. London: Sage.
- Eerolainen, Juha 2000. Lukion filosofian opettaminen filosofian opettamisena lukiossa. *niin & näin* 7 (2), 53–54.

- Eskola, Jari & Suoranta, Juha 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fisher, Robert 2013. *Teaching Thinking. Philosophical Enquiry in the Classroom*. London: Bloomsbury.
- Gorard, Stephen, Siddiqui, Nadia & See, Beng Huat 2015. *Philosophy for Children. Evaluation Report*. London: Education Endowment Foundation.
- Gregory, Maughn (toim.) 2010. *Filosofiaa lapsille & nuorille. Käytännön käsikirja*. (Philosophy for Children Practitioner Handbook, 2008.) Suom. Jarkko S. Tuusvuori. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Hadot, Pierre 2010. *Mitä on antiikin filosofia?* (Qu'est-ce que la philosophie antique?, 1995.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Hothersall, David 1995. *History of Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Jaspers, Karl 1970. *Johdatus filosofiaan*. (Einführung in die Philosophie, 1953.) Suom. Sinikka Kallio. Helsinki: Otava.
- Juuti, Kalle, Toom, Auli & Kallioniemi, Arto 2012. Näkökulmia kehittyvään ainedidaktiseen tutkimukseen. Teoksessa Kallioniemi, Arto & Virta, Arja (toim.), *Ainedidaktiikka tutkimuskohteena ja tiedonalana*. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 53–73.
- Keinänen, Jari 2002. Ajattelun taidot, yleissivistys ja filosofian opetuksen oikeuttaminen. *niin & näin* 9 (3), 29–35.
- Krathwohl, David R. 2002. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. *Theory Into Practice* 41 (4), 212–218. https://doi.org/10.1207/s15430421tip4104_2
- Kääriäinen, Hillevi, Laaksonen, Pirjo & Wiegand, Eira 1997. *Tutkiva ja muuttuva koulu*. Helsinki: WSOY.
- Lipman, Matthew 2019. *Ajattelu kasvatuksessa*. (Thinking in Education, 2003.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Lipman, Matthew, Sharp, Ann Margaret & Oscanyan, Frederick S. 1980. *Philosophy in the Classroom*. Philadelphia: Temple University Press.
- Malinen, Anita 2000. *Towards the Essence of Adult Experiential Learning*. Jyväskylä: SoPhi.
- McPeck, John 1981. *Critical Thinking and Education*. Oxford: Martin Robertson.
- Mehtäläinen, Jouko (toim.) 1992. *Tiedollinen kasvatus ja ajattelun kehittäminen*. Helsinki: Opetushallitus & VAPK-kustannus.
- Mezirow, Jack 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, Jack 1995a. Kriittinen reflektio uudistavan oppimisen käynnistäjänä. Teoksessa Mezirow, Jack ym. (toim.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. (Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning, 1990.) Lahti: Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja kehittämiskeskus, 17–37.
- Mezirow, Jack 1995b. Johtopäätös: Kohti uudistavaa oppimista ja emansipatorista koulutusta. Teoksessa Mezirow, Jack ym. (toim.), *Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa*. (Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning, 1990.) Lahti: Helsingin yliopiston Lahden koulutus- ja kehittämiskeskus, 374–397.
- Moseley, David, Baumfield, Vivienne, Elliott, Julian, Gregson, Maggie, Higgins, Steven, Miller, Jennifer & Newton, Douglas 2005. *Frameworks for Thinking. A Handbook for Teaching and Learning*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511489914>

- Mälkki, Kaisu 2011. *Theorizing the Nature of Reflection*. Helsinki: University of Helsinki.
- Opetushallitus 2019. *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019*. Määräykset ja ohjeet 2019:2a. Helsinki: Opetushallitus [www-lähde]. < <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/lukion-opetussuunnitelmien-perusteet> > (Luettu 15.11.2022).
- Perälä, Mika & Salmenkivi, Eero 2020a. Filosofian ylioppilaskokeen kehityslinjoja 2015–2019. *niin & näin* 27 (1), 91–93.
- Perälä, Mika & Salmenkivi, Eero 2020b. Käskeysanat ja ajattelun taidot filosofian ylioppilaskokeessa. *niin & näin* 27 (3), 120–124.
- Plomp, Tjeerd 2013. Educational design research: an introduction. Teoksessa Plomp, Tjeerd & Nieveen, Nienke (toim.), *Educational Design Research. Part A: An Introduction*. Enschede: SLO, 11–50.
- Pulliainen, Ukri 2015. Lukiofilosofian tulevaisuus. Ukkologiasta ajattelun taitoihin. *niin & näin* 22 (1), 135–136.
- Ritchhart, Ron, Church, Mark & Morrison, Karin 2011. *Making Thinking Visible*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Roinila, Markku 2018. Varhaismoderni filosofia: tieto, mieli ja metafysiikka. *Logos-ensyklopedia*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura [www-lähde]. < <https://filosofia.fi/fi/ensyklopedia/varhaismoderni-filosofia-tieto-mieli-ja-metafysiikka> > (Luettu 15.11.2022).
- Runes, Dagobert 1983. *Dictionary of Philosophy*. New York: Philosophical Library.
- Salmenkivi, Eero 2008. Sokraattinen kysely. Teoksessa Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu (toim.), *Sokrates koulussa. Itsenäisen ja yhteisöllisen ajattelun edistäminen opetuksessa*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 182–221.
- Schreier, Margrit 2012. *Qualitative Content Analysis in Practice*. London: SAGE.
- Sutcliffe, Roger 2019. *Thinking Moves and Mindsets*. London: DialogueWorks.
- Sutcliffe, Roger, Bigglestone, Tom & Buckley, Jason 2021. *Ajattelun perusaskeleet. Käytännön opas metakognition opettamiseen*. (Thinking Moves A–Z. Metacognition Made Simple, 2019.) Suom. Meeri Friman, Matias Moisio & Tuukka Tomperi. Tampere: niin & näin.
- Tomperi, Tuukka 2016. Lukiofilosofia, pedagoginen filosofointi ja aineenopettajan ammattitaito. *niin & näin* 23 (1), 82–101.
- Tomperi, Tuukka 2017a. *Filosofianopetus ja pedagoginen filosofia. Filosofia oppiaineena ja kasvatuksena*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Tomperi, Tuukka 2017b. Kriittisen ajattelun opettaminen ja filosofia. *Pedagogisia perusteita*. *niin & näin* 24 (4), 95–112.
- Tomperi, Tuukka 2020. Tieto, oppiminen ja kriittinen ajattelu. Teoksessa Wikforss, Åsa (toim.), *Vaihtoehtoiset faktat*. Helsinki: Aula & Co, 295–327.
- Tomperi, Tuukka 2022. Dialogisuuden ajankohtaisuus: kasvatuksen teoria ja pedagogisen filosofoinnin käytäntö. Teoksessa Tervasmäki, Tuomas ym. (toim.), *Maailman tärkein tehtävä. Esseitä kasvatuksesta, vastuusta ja toivosta*. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura, 30–50.
- Tomperi, Tuukka & Juuso, Hannu 2014. (Lasten) pedagoginen filosofia – kasvatuksen historiallinen mahdollisuus. *niin & näin* (21) 1, 95–105.
- Tuomi, Jouni & Sarajärvi, Anneli 2018. *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.
- Veenman, Marcel V. J. 2015. Thinking about metacognition improves thinking. Teoksessa Wegerif, Rupert, Li, Li & Kaufman, James (toim.), *The Routledge International Handbook of Research on Teaching Thinking*. London: Routledge, 280–288.

- Williamson, Timothy 2022. *Filosofinen menetelmä*. (Philosophical Method. A Very Short Introduction, 2020.) Suom. Tapani Kilpeläinen. Tampere: Eurooppalaisen filosofian seura.
- Willingham, Daniel T. 2007. Critical thinking. Why is it so hard to teach? *American Educator* Summer 2007, 8–19.
- Worley, Peter 2021. *Corrupting Youth. History and Principles of Philosophical Enquiry. Vol. 1*. Lanham: Rowman & Littlefield.
- YTL 2014. Sähköinen ylioppilastutkinto – reaaliaineet. Ylioppilastutkintolautakunta [www-lähde]. < https://www.ylioppilastutkinto.fi/images/sivuston_tiedostot/Sahkoinen_tutkinto/fi_sahkoinen_reaali.pdf > (Luettu 10.5.2022).

KT, FM Tuukka Tomperi työskentelee Koneen Säätiön rahoituksella vanhempana tutkijana Tampereen yliopistossa Kasvatustieteiden ja kulttuurin tiedekunnassa.

KT, FL Anna Veijola on historian, yhteiskuntaopin, filosofian ja elämäntutkimustiedon lehtori Jyväskylän yliopiston normaalikoulussa.