

ITSEOHJAUTUVUUS AIKUISEN IHMISEN HENKISEN KEHITYKSEN PÄÄMÄÄRÄNÄ

Aikalaisdiagnostinen katsaus Jack Mezirowin teoriaan

Tiina Jutila
Pro gradu –tutkielma
Kasvatustieteiden tiedekunta
Kasvatustieteiden laitos
Tampereen yliopisto
Helmikuu 2008

Tampereen yliopisto

Kasvatustieteiden laitos

JUTILA, TIINA: Itseohjautuvuus aikuisen ihmisen henkisen kehityksen päämääränä –
aikalaisdiagnostinen katsaus Jack Mezirowin teoriaan

Pro gradu –tutkielma, 81 s.

Kasvatustiede

Helmikuu 2008

TIIVISTELMÄ

Tässä teoreettisessa tutkielmassa tarkastellaan aikuisen ihmisen henkistä kehitystä itseohjautuvuuden käsitteen avulla. Taustateorianaan toimii Jack Mezirowin esitys transformatiivisesta oppimisesta aikuisuudessa.

Tutkielman teoreettista lähestymistapaa voi nimittää aikalaisdiagnoosiksi. Sen avulla pyritään tavoittamaan ajan henkeä ja sen seurauksia kasvatustieteen tutkimuskohteena olevalle oppijalle ja oppimiselle. Aikalaisdiagnostisen synteessin rakennusaineina käytetään pääasiassa Leena Ahteenmäki-Pelkosen analyysiä Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä, Thomas Ziehen ajatuksia psyykkisestä modernisaatiosta, Stuart Hallin kuvausta postmodernista identiteetistä sekä itseohjautuvuutta koskevaa empiiristä tutkimusta. Tutkielma muodostuu poikkitieteelliseksi nivoen yhteen kasvatustieteen, sosiologian, kulttuurintutkimuksen, kielitieteen ja filosofian aineksia, ja pyrkien tieteenalojen rajat ohittavaan ymmärrykseen itseohjautuvuudesta.

Transformatiivisen oppimisen teoria lähestyy oppimista kokonaisvaltaisesti. Siinä aikuisen ihmisen merkitykselliset oppimiskokemukset liittyvät kiinteästi muuhun henkiseen kehitykseen. Mezirowin näkemys itseohjautuvuudesta poikkeaa aiemmin esitetyistä. Itseohjautuvuudella ei ymmärretä teoriassa vain ulkoapäin tarkastellen itsenäistä toimintaa, vaan yksilön pyrkimystä vapautua sosialisoinnin myötä muodostuneista sisäisistä rajoitteistaan. Kehitys itseohjautuvammaksi tapahtuu kriittisen itsereflektion kautta, jossa sosiaalinen vuorovaikutus näyttelee merkittävää roolia.

Teoriassa korostuu kognitiivinen lähestymistapa ja sen voi katsoa kiinnittävän liian vähän huomiota kokonaisvaltaiseen henkiseen muutosprosessiin liittyviin affektiivisiin tekijöihin samoin kuin prosessin tiedostamattomiin komponentteihin. Mezirowin esitys dialogista jää niin ikään kapeaksi. Dialogi ei ole oppijalle merkityksistä vapaata puolueetonta maaperää. Yksilön kehittymismahdollisuudet tietystä vuorovaikutustilanteesta riippuvat monista tekijöistä: Sitä määräävät kulttuuri, joka näyttäytyy dialogissa erilaisina diskursiivisina käytänteinä, vuorovaikutukselle etukäteen asetetut tavoitteet ja sisältö sekä ne merkitykset,

joita yksilö antaa muille vuorovaikutukseen osallistuville. Dialogiin liittyy aina myös kysymys vallasta. Mezirowille vallassa on kysymys niistä rajoitteista, jotka yksilö on sisäistänyt sosialisointin seurauksena. Itseohjautuvuuden kehityksessä on kysymys tästä vallasta vapautumisesta. Teoriassa ei paneuduta kysymykseen vallasta yksittäistä oppijaa laajemmassa yhteiskunnallisessa kontekstissa.

Vaikka Mezirowin teoria on muutosteoria, se ei ole kuvaus postmodernista itseohjautuvuudesta. Postmodernisti itseohjautuvalla yksilöllä saattaa olla useita rinnakkaisia merkitysperspektiivejä, joiden avulla tulkita kokemuksiaan. Niillä ei ole absoluuttista totuusarvoa yksilön kokemuksiin nähden, vaan ne määrittyvät suhteessa kulloiseenkin kontekstiin. Postmodernin yhteiskunnan jatkuva ulkoinen muutos peräänkuuluttaa sisäistä muutosta. Tässä paineessa yksilö saattaa kehittää selviytymisstrategiakseen ajoittaisen pidättäytymisen aidosta dialogista, mitä voikin pitää yhtenä merkinä pitkälle kehittyneestä itseohjautuvuudesta postmodernissa.

Avainsanat: *itseohjautuvuus, transformatiivinen oppiminen, reflektio, Mezirow, postmoderni identiteetti, aikalaisdiagnoosi*

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO.....	6
2 ITSEOHJAUTUVUUS	10
2.1 ITSEOHJAUTUVUUDEN FILOSOFISET JUURET.....	10
2.2 ITSEOHJAUTUVUUTTA KÄSITTELEVÄ TUTKIMUS.....	11
3 ITSEOHJAUTUVUUS MEZIROWIN MUKAAN	17
3.1 ITSEOHJAUTUVUUS MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOKSENA.....	17
3.2 ITSEOHJAUTUVUUDEN YDINOMINAISUUDET	19
3.3 RAJATTU ITSEOHJAUTUVUUS	20
3.4 ITSEREFLEKTIO VÄLINEENÄ UUDISTAVAAN OPPIMISEEN	23
3.4.1 Tiedonintressit ja oppimisen lajit	23
3.4.2 Oppimisen lajit merkitysjärjestelmien muutoksena	25
3.4.3 Reflektion muodot.....	26
3.5 MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOSPROSESSI.....	28
3.5.1 Muutosprosessin vaiheet.....	30
3.5.2 Affektiivinen näkökulma merkitysperspektiivin muutosprosessiin.....	32
3.5.3 Aikuisopiskelijan merkitysperspektiivimuutokset.....	33
4 IDENTITEETTITEORiat JA MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOSPROSESSI.....	38
4.1 YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI JA PSYYKKINEN MODERNISAATIO.....	38
4.1.1 Kulttuurinen modernisaatio.....	39
4.1.2 Psyykinen modernisaatio	41
4.2 IDENTITEETTI	42
4.2.1 Valistuksen subjektista postmoderniin subjektiin	42
4.2.2 Identiteetti position ottona.....	45
4.2.3 Luottamuksen vaatimus	47
4.2.4 Identiteetti kertomuksena.....	49
4.3 DIALOGI VÄLINEENÄ MUUTOKSEEN	50
4.3.1 Dialoginen demokratia ja symbolinen väkivalta	50
4.3.2 Positiot, valta ja autenttinen dialogi.....	54
4.3.3 Dialogi ja muutos	58
4.3.4 Suojautumisen mekanismit.....	61
5 MEZIROWIN TEORIA AIKALAISDIAGNOSTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ.....	65
5.1 AIEMMAT ITSEOHJAUTUVUUTTA KÄSITTELEVÄT TUTKIMUKSET	65
5.2 KESKUSTELU DIALOGISTA	66
5.3 KESKUSTELU POSTMODERNISTA IDENTITEETISTÄ	68

5.4 MEZIROWIN TEORIAN IHMIS- JA OPPIMISKÄSITYS.....	70
5.5 ITSEOHJAUTUVUUS TYÖELÄMÄSSÄ.....	72
6 POHDINTA	74
LÄHTEET.....	78

1 JOHDANTO

Teemu istuu isän kannettavan ääreen. Koulusta saatiin viikko sitten tehtäväksi laatia parin kanssa esitelmä koulukiusaamisesta ja esitys pitäisi olla pian valmiina. Teemu ei ole koskaan kokenut olevansa kiusattu eikä oikein tiedä mistä aloittaisi. Hän kirjautuu sisään keskustelualueelle ja virittää virtuaaliystävänsä kanssa keskustelun kiusaamisesta. Yhtäkkiä hän muistaa joskus jotain pientä kärhämää olleen ja todistaneensa sivusta useampaakin tapausta, jota ei ollut vain tullut sen paremmin miettineeksi. Kysymys kiusaamisesta näyttääkin keskustelun valossa jo vähän erilaiselta. Teemu syöttää sanan 'koulukiusaaminen' hakukoneeseen ja käyttää muutaman hetken aiheeseen syventyen. Koulukiusaamisesta kirjoitetaan paljon ja löytyy netistä muutama koulukiusatun oma tarinakin. Teemu kirjoittaa jonkinlaista runkoa esitelmään koulun ylläpitämällä oppimisalustalla sijaitsevaan wikiin ja lähettää tekstiviestin parilleen. Ehtisikö Mikko katsoa tekstiä wikistä ja työstää sitä eteenpäin? Teemu sulkee koneen ja lähtee harjoituksiin. Huomenna ehditään puhumaan esitelmästä koulussa.

Toisaalla Marja sukii hiuksiaan ja oikoo hamettaan. Taas uusi työnantaja ja uusi haastattelu. Alkaa jo tympäistä, eikä koskaan löydy mitään osaamista vastaavaa. Toisaalta mahan pohjassa kutittaa. Mitä vastata, kun haastattelija pyytää aluksi "kertomaan itsestään yleisellä tasolla". Kertoako olevansa entinen ravintolapäällikkö ja hankkineensa käytännön osaamista dynaamisesta pienyrityksestä ja esimiestyöstä vai pitäisikö korostaa kauppatieteen yliopisto-opintoja ja teoreettista osaamistaan. Arvostetaankohan täällä pienten lasten kanssa hankittuja organisoimis- ja aikataulutustaitoja vai pitäisikö olla Uranainen. Marja on käynyt jo monessa haastattelussa, mutta kiinnostavaa ja osaamista vastaavaa työtä ei ole löytynyt. Joissakin haastatteluissa on vain tullut tunne, ettei haastattelija tunnu ymmärtävän kuka ja mitä Marja oikeasti on. Kaikkea ei jaksaisi selittää alusta asti. Haastattelija kysyy jo ansioluettelossa kerrottuja seikkoja, ja Marjalle tulee tunne, että hän sepittää vastauksia kysymyksiin siitä, miksi hän on mihinkin koulutukseen ja työpaikkaan hakeutunut. Toivottavasti tämä työnantaja on erilainen. Haastattelija ainakin katsoo silmiin ja alkaa kysyä ansioluettelon sijaan Marjan kiinnostuksen kohteista ja tulevaisuuden suunnitelmista. Marja rentoutuu tuolissaan.

Ensimmäisen tarinan poika osaa jo opiskella varsin itsenäisesti. Hän käyttää suvereenisti sähköisiä medioita tavalla, jota opettajakaan tuskin osaa täysin ennakoida. Hän ei toisaalta jää yksin oppimistehtävänsä kanssa, vaan osaa kysyä tarvittaessa ja kehittää ymmärrystään tarkastelun alla olevasta ilmiöstä yhdessä toisten kanssa. Poikaa voi syystä pitää itseohjautuvana siinä mielessä, miten itseohjautuvuus on tavattu ymmärtää sitä koskevassa tutkimuksessa. Miten Teemu voi enää itseohjautuvammaksi muuttua?

Toisen tarinan päähenkilö on hyvin koulutettu ja työkokemusta omaava nainen, jolla on jo lapset hankittuna ja mahdollisuus siirtyä takaisin työelämään. Miksi Marja kulkee haastattelusta toiseen ja tuntee olonsa kiusaantuneeksi, kun hänen pitäisi selittää taustaansa? Mitä Marja oikein odottaa tulevalta työnantajalta? Mitä itseohjautuvuus on aikuisen ihmisen kohdalla? Tämän teoreettisen tarkastelun tarkoitus on valottaa molempiin tapauksiin liittyvää kysymyksenasettelua. Palaan Teemun ja Marjan tarinoihin myöhemmin.

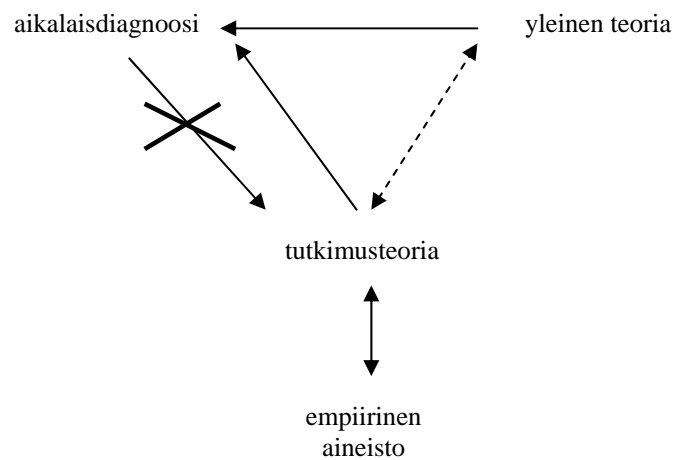
Kiinnostukseni ja ymmärrykseni itseohjautuvuudesta on muotoutunut pitkän ajan kuluessa. Alun perin pohdin kysymystä siitä, mitä yliopisto-opintojen aikana tapahtuu opiskelijalle; miten korkeakouluopinnot pätevöittävät opiskelijaa työnhakijana. Tätä kautta löysin itseohjautuvuuden käsitteen. Päädyin tarkastelemaan Jack Mezirowin esitystä itseohjautuvuudesta, koska se tarjoaa varsin erilaisen ja ajankohtaisemman tavan lähestyä itseohjautuvuutta kuin sitä aiemmin käsitelleet teoriat. Olen tutustunut opintojeni aikana myös postmoderniin teoriaan, ja minua on kiinnostanut luoda yhtenäinen näkemys siitä, miltä ihmisen oppiminen ja kehitys näyttää postmodernissa. Tässä teoreettisessa tutkielmassa olen pyrkinyt luomaan kuvatunlaisen synteetin, jota voi nimittää aikalaisdiagnoosiksi.

Noro (2004, 19-39) pitää aikalaisdiagnoosia tutkimusteorian ja yleisen teorian ohella sosiologian kolmantena lajityyppinä, jonka voi katsoa nousseen eurooppalaisen sosiologian piirissä esiin omana genrenään. Tutkimusteorioilla tarkoitetaan niitä käsitteellisiä konstruktioita, joita kehitetään empiirisen tutkimuksen menetelmin, kun taas yleistä teoriaa voi pitää viitekehystenä, josta tutkimusteoria on riippuvainen. Yleinen teoria ei liity välittömästi tutkimuksen tuottamaan empiiriseen evidenssiin, mutta hyödyntää kyllä keskeisenä materiaalinaan tutkimusteorian tuloksia ja sen tasoista keskustelua. Tutkimusteoria ja yleinen teoria ovat siis omia lajityyppejään, mutta tarvitsevat silti toisiaan. (Mt. 19-39.)

Aikalaisdiagnoosin käsite kertoo jo aika hyvin, mistä siinä on kyse. Käsitteen alkuosa viittaa aikalasiin diagnostisoimassa omaa aikaansa. Loppuosaa voi pitää metaforana, mutta toisaalta 'diagnoosi' viittaa joissakin aikalaisdiagnooseissa osuvasti kirjoittajien pyrkimykseen löytää diagnoosin kohteena olevan ilmiön kipupisteitä ja toisaalta parannusehdotuksia. Aikalaisdiagnoosissa voi olla analyttisiä piirteitä, mutta paremmin sitä voi luonnehtia synteetiksi. Pelkäksi kritiikiksi sitä ei voi tiivistää. (Mt. 26.) Nämä piirteet luonnehtivat hyvin myös tätä aikalaisdiagnoosia, joka keskittyy Jack Mezirowin teorian kiinnittämiseen tiettyjen aikalaiskirjoittajien muodostamaan viitekehykseen.

Aikalaisdiagnoosi pyrkii pääsemään selville ajan hengestä, tavoittamaan jotain vaikeasti sanoiksi puettavaa. Jotain, josta meillä on ollut vain aavistus. Se käyttää tuttua materiaalia, mutta kuitenkin uudella tapaa. Se on uutta, muttei kuitenkaan uutta. Sen tulokset eivät ole "tuloksia" samalla tavoin kuin empiirisen tutkimuksen tulokset, eikä niitä voi käyttää suoraan päätöksenteon välineinä tai empiirisen tutkimuksen lähtökohtana samalla tapaa kuin yleistä teoriaa (kts. kuvio 1). Aikalaisdiagnoosi on käytännöllistä viisautta, joka auttaa meitä

suuntautumaan nykyhetkessä. Tällainen tieto luo mahdollisesti järjestystä toimintaamme auttaessaan meitä näkemään jonkin hahmon, vaikka se onkin vain ajanhengen hahmo. (Noro 2004, 28-29.) Kun Noro (mt. 24) esittää, että aikalaisdiagnoosi pyrkii vastaamaan yleisellä tasolla kysymyksiin ”Keitä me olemme?” ja ”Mikä on tämä aika?”, tämä tutkielma pyrkii vastaamaan kysymyksiin ”Millainen on itseohjautuva postmoderni subjekti?” ja ”Millaisessa kontekstissa itseohjautuvuus kehittyy?”



Kuvio 1. Aikalaisdiagnoosin asema sosiologisten teoriatyypin kentässä (Noro 2004, 37).

En löytänyt kuitenkaan aikalaisdiagnoosin käsitettä heti. Tutkielmani sisälsi alun perin myös empiirisen osuuden. Tarkoitukseni oli lähestyä korkeakouluopiskelijoiden kokemuksia oppimisestaan ja tunnistaa Mezirowin teorian avulla mahdollisia merkitysperspektiivimuutoksia. Haastattelin muutamaa opiskelijaa ja litteroin haastattelut, mutta työni pysähtyi pitkäksi aikaa analyysivaiheeseen. Koin haastattelumenetelmän vaikeana tämän tyyppisessä tutkimusaiheessa. Mezirowin teoriaa soveltaneiden empiiristen tutkimusten lähestymistapa ei myöskään tuntunut oikealta tavalta lähestyä aineistoa.

Aikalaisdiagnostinen lähestymistapa tarjosi mahdollisuuden edetä itseohjautuvuuden tarkastelussa pidemmälle. Kykenin ottamaan analyysiin mukaan riittävästi tärkeiksi ja ajankohtaisiksi kokemiani aineksia ja vertaamaan niitä transformatiivisen oppimisen ja

oppijan peruspiirteisiin. Aikalaisdiagnostinen ote tarjosi mahdollisuuden tarkastella Mezirowin teoriaa laajemmasta näkökulmasta kuin mihin olisin empiirisen tutkimuksen avulla päässyt.

2 ITSEOHJAUTUVUUS

Olen käyttänyt tutkielmani teoreettisena lähtökohtana aikuiskouluttaja Jack Mezirowin teoriaa itseohjautuvuudesta. Se poikkeaa monessa mielessä aiempien tutkimusten tavasta määrittää itseohjautuvuus. Esittelen ensin niitä alustavia ajatuksia, joista itseohjautuvuuden voi katsoa saaneen alkunsa. Tämän jälkeen etenen itseohjautuvuutta käsittelevään aiempaan tutkimukseen. Tätä kautta päädyn tarkastelemaan Mezirowin näkemyksiä itseohjautuvuudesta ja sen kehittymisestä.

2.1 ITSEOHJAUTUVUUDEN FILOSOFISET JUURET

Itseohjautuvuuden filosofiset juuret ulottuvat jopa antiikkiin asti. Sokrates näki itsensä itseoppijana, joka käyttää ympärillään olevia ihmisiä oppimislähteenä. Platonin mukaan nuorten kasvatuksen perustavoitteena pitäisi olla heidän kehittämisenä kyvykkäiksi toimimaan itseoppijoina aikuisuudessa. Aristoteles puolestaan korosti itsensä toteuttamisen tärkeyttä piilevänä viisautena, joka voi kehittyä joko opettajan ohjauksessa tai ilman opettajaa. (Brockett & Hiemstra 1991, 7.) Opiskelija- ja oppimiskeskeisiä ajatuksia on Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 1) mukaan löydettävissä kuitenkin selkeämmin vasta vuosisadan alun reformipedagogiikasta.

Yhdysvalloissa on toisen maailmansodan jälkeen herännyt lukuisia uudistusliikkeitä kasvatuksen ja koulutuksen alalla. Vaikkakin jokainen uudistusliike toi uusia tärkeitä ajatuksia esiin siitä, miten oppijat oppivat, niille kaikille oli kuitenkin yhteistä se, että oppijaa itseään ei nähty aktiivisessa roolissa vaan opettajan ja kasvattajan roolia painotettiin. Opettajan tuli soveltaa ohjeet sopiviksi oppilaille, joiden henkiset kyvyt, sosiokulttuurinen tausta ja sijoittuminen koulutusstandardeihin saattoivat vaihdella suurestikin. (Zimmerman 1989, 2-4.)

Painopiste opettajasta ja oppimisympäristöstä siirtyi kuitenkin itse oppijaan, kun alettiin esittää teorioita itseohjautuvuudesta oppimisesta. Itseohjautuvuusteorioiden keskeinen sanoma on Zimmermanin (1989, 4) mukaan ollut, että (1) oppija voi itse parantaa kykyään oppia

käyttämällä valikoiden erilaisia metakognitiivisia ja motivationaalaisia strategioita, (2) oppija voi valikoida ja jopa luoda itse edullisia oppimisympäristöjä ja (3) oppija voi myös valita hänelle soveltuvan ohjauksen määrän ja laadun.

Itseohjattuun oppimiseen liittyen on kehitelty monenlaisia malleja, jotka kuvaavat erilaisia oppimisen rakenteita ja mekanismeja. Niille kaikille on kuitenkin ollut yhteistä tietyt perusoletukset oppimisesta ja sen säätelystä: Oppija nähdään aktiivisena ja tietoa konstruoivana. Oppijalla oletetaan olevan potentiaalia oman oppimisensa arviointiin, kontrollointiin ja säätelyyn. Lisäksi oppijan oletetaan toimivan tavoitteellisesti. Oppiminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan siihen vaikuttaa aina myös konteksti. (Pintrich 2000, 89-91.)

2.2 ITSEOHJAUTUVUUTTA KÄSITTELEVÄ TUTKIMUS

Itseohjautuvuutta ja itseohjautuvaa oppimista on tutkittu sekä maailmalla että suomalaisittain monesta näkökulmasta. Caffarella ja O'Donnell (1987) esittävät jaottelun erilaisista tutkimusorientaatioista (Vesisenahon 1998, 25 mukaan):

- 1) todentamistutkimukset
- 2) itseohjautuvan oppimisen luonnetta käsittelevät tutkimukset
- 3) oppijaan ja oppijan ominaisuuksiin liittyvät tutkimukset
- 4) itseohjautuvuuden käsitteelliseen luonteeseen ja asemaan liittyvät tutkimukset
- 5) koulutusjärjestelmään liittyvät tutkimukset

Guglielmino (1977) on kehittänyt itseohjautuvuuden mittaamiseen Self Directed Learning Readiness- eli SDLR-mittarin. Mittaria on käytetty runsaasti Yhdysvalloissa ja Suomessakin jonkin verran (esim. Koro 1993; Pasanen & Ruuskanen 1989; Varila 1990). Vaikka mittaria on kritisoitu, on sen kuitenkin todettu mittaavan luotettavasti valmiutta itseohjautuvaan oppimiseen. (Vesisenaho 1998, 25, 65.)

Vesisenahon (1998, 25) mukaan suomalaisessa itseohjautuvuustutkimuksessa on usein keskitytty itseohjautuvuuden takana olevien sosiodemografisten ominaisuuksien etsimiseen tai itseohjautuvan oppijan itseohjautuvuuden rakenteen ja tason määrittelyyn. Muita

tutkimuksen kohteita ovat olleet mm. minäkäsityksen, opintojärjestelyiden ja opintomenestyksen yhteydet itseohjautuvuuteen.

Eri tutkimukset ovat tuottaneet hieman erilaisia tuloksia siitä, miten itseohjautuvuuden voidaan katsoa rakentuvan. Kuvio 2 koostaa itseohjautuvuuden ulottuvuudet Guglielminon ja tärkeimpien asiaan perehtyneiden suomalaisten tutkimusten mukaan (Vesisenaho 1998, 28, 66).

Pasanen ja Ruuskanen (1989) tutkivat opettajien suhtautumista täydennyskoulutukseen ja heidän itseohjautuvuuttaan. Taulukossa esitettyjen itseohjautuvuuden ulottuvuuksien lisäksi tutkimuksen tulokset kertoivat seuraavaa: Oppijan sosiodemografisista ominaisuuksista tilastollisesti merkittävä yhteys oli opettajan virkaiällä ja itseohjautuvuudella. Virkaikänsä puolesta vanhimmat opettajat olivat vähiten itseohjautuvia. (Vesisenaho 1998, 26.)

Varila (1990) tutki itseohjautuvuuden ulottuvuuksien lisäksi sosiodemografisia tekijöitä ja opiskelumenestystä itseohjautuvuuteen vaikuttavina tekijöinä. Sosiodemografisista tekijöistä ei ollut merkittäviksi selittäjiksi itseohjautuvuudelle. Opintomenestys oli yhteydessä itseohjautuvuuden yhden ulottuvuuden (luottamus oppimiskykyyn, ks. kuvio 2) kanssa.

Koro (1993) tutki itseohjautuvuutta monimuoto-opinnoissa. Mielenkiinnon kohteena oli itseohjautuvuuden ulottuvuuksien lisäksi sosiodemografisten ominaisuuksien ja iän yhteys itseohjautuvaan oppimiseen, samoin kuin opiskelijoiden minäkäsityksen ja oppimistulosten kartoitus. Koro tutki myös itseohjautuvuusvalmiuden muutosta. Tulosten mukaan ikä tuo mukanaan lisää itseohjautuvuutta. Itseohjautuvuus ei olisi Koron mukaan näin ollen synnynnäinen piirre, vaan kehittyisi iän myötä ympäristön kanssa. Pohjakoulutus näyttäisi lisääntyessään tuovan mukanaan itseohjautuvuutta; tästä kuitenkin poikkeuksena vain lukion käyneet, joiden itseohjautuvuusvalmius oli heikompi kuin muunlaista pohjakoulutusta saaneiden. Itseohjautuvuus näyttäisi yleensä ottaen paranevan opintojen edetessä.

Guglielmino (1977)	Pasanen&R (1989)	Varila (1990a)	Koro (1993a)	Virtanen (1993)	Vesisenaho (1998)
<i>Avaimet oppimismahdollisuuksiin</i>	<i>Positiivinen minäkäsitys</i>	<i>Luottamus oppimiskykyn</i>	<i>Sisäinen motivaatio ja suunnitelmallisuus</i>	<i>Vastuuntunto</i>	<i>Vastuullisuus ja halu oppia</i>
<i>Tehokkaan oppijan minäkäsitys</i>	<i>Oppimis-halukkuus</i>	<i>Oppimis-prosessin suunnittelu ja hallinta</i>	<i>Itseluottamus ja oma-aloitteisuus</i>	<i>Motivaatio</i>	<i>Luova ja itsenäinen ongelmanratkaisu</i>
<i>Aloitekyky ja itsenäisyys oppimisessa</i>	<i>Opiskelun perustaidot</i>	<i>Oppimisen innostavuus</i>	<i>Luovuus ja joustavuus</i>	<i>Itsenäisyys</i>	<i>Itseluottamus</i>
<i>Tietoinen velvollisuuden tunto omasta oppimisesta</i>	<i>Itseensä tyytyväisyys</i>	<i>Epävarmuus omaan oppimiseen</i>	<i>Itsearviointi</i>		<i>Varma ja itsenäinen oppiminen</i>
<i>Rakkaus oppimiseen</i>	<i>Avoimuus oppimistilanteille</i>				
<i>Luovuus</i>	<i>Itsetietoisuus</i>				
<i>Positiivinen suuntautuminen tulevaisuuteen</i>	<i>Vastuunkantaminen omasta oppimisesta</i>				
<i>Kyky käyttää opiskelun perus- ja ongelmanratkaisutaitoja</i>	<i>Luovuus</i>				

Kuvio 2. Itseohjautuvuuden ulottuvuudet eri tutkimusten mukaan. (Vesisenaho 1998, 28, 66.)

Vesisenaho (1998) tutki avoimen yliopiston opiskelijoiden itseohjautuvuuden tasoa ja kehitystä monimuoto-opintokokonaisuuden aikana, samoin kuin itseohjautuvuuden rakennetta. Tutkimuksen mukaan itseohjautuvuuden kehitystä tapahtui erityisesti luovan ja itsenäisen ongelmanratkaisun (ks. taulukko 1) alueella. Opintoviikkojen kertyminen oli selvästi yhteydessä itseohjautuvuuden lisääntymiseen monimuoto-oppijoilla. Vesisenaho esittää myös kysymyksen siitä, mistä johtuu, että kaikki eivät etene opinnoissaan yhtä hyvin tai ole yhtä itseohjautuvia, ja miten tällaisia oppijoita tulisi tukea.

Virtamo (2000) tutki itseohjautuvuutta liiketalouden ammattikorkeakoulun atk-opetuksessa. Tutkimusten muiden tulosten ohella kävi aikaisempien tutkimusten tapaan selväksi, että minäkäsitys ja itseohjautuvuus ovat tiiviisti yhteydessä toisiinsa.

Itseohjautuvuutta ja itseohjautuvien menetelmien käyttöä perusopetuksessa on tutkittu opettajankoulutuksen piirissä paljonkin. Suomalainen itseohjautuvuuden korkeakoulututkimus näyttää kohdistuneen usein avoimeen yliopistoon ja eritoten monimuoto-opetukseen, jonka on katsottu erityisesti tukevan itseohjautuvuutta (esim. Suortamo & Valli 1993). Perinteiseen yliopistomaailmaan ja sen opiskelijoihin kohdistuvaa tutkimusta näyttäisi kohdennetun vähemmän.

Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 206) nimeää itseohjautuvuuskeskustelun keskeisimpien suuntauksien edustajiksi Toughin, Knowlesin ja Freiren. Kanadalainen Allen Tough tutki 1960-70 -lukujen vaihteessa aikuisten omaehtoista opiskelua. Hänen mukaansa itseohjautuvuus on omien opintojen suunnittelua, itsenäistä opiskelua. Toughin mukaan valtaosa aikuisten oppimisesta on itseohjautuvaa. Termi itseohjautuvuus ei tullut kuitenkaan esiin vielä hänen teksteissään. (Mt. 206-211.)

Yhdysvaltalainen Malcolm Knowles, andragogiikan isä, toi ensimmäisenä esiin käsitteen 'itseohjattu oppiminen' 1960-luvun lopulla. Hänen mukaansa itseohjautuvuus on aloitteisuutta oman opiskelun suhteen. Knowlesin ajatukset edustavat humanistista oppimis- ja kasvatusnäkemyksiä, jota pidetään perinteisesti itseohjautuvuuden filosofisena lähtökohtana (esim. Koro 1993). Aikuisen itseohjautuvuuden nähdään perustuvan hänessä olevaan kasvupotentiaaliin, jota hän pyrkii luontaisesti toteuttamaan, elleivät ympäristötekijät muodostu esteiksi. Kasvattajan tai opettajan tehtävänä on näin ollen raivata pois näitä aikuisen luontaisen kasvun esteitä ja edistää ja helpottaa toiminnallaan tämän itsensä toteuttamista. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 3, 245.)

Ahteenmäki-Pelkonen kritisoi Knowlesin edustamaa humanistista lähestymistapaa itseohjautuvuuteen kahdesta syystä. Ajatus siitä, että ihminen luontaisesti luovii kohti itseohjautuvuutta, on sinällään deterministinen, ja sen voisi ajatella olevan nimenomaan humanismin suuntaukselle vieras. Lisäksi Ahteenmäki-Pelkonen miettii kasvattajan ja kouluttajan roolia. Sisäisesti ohjautuvan kasvun voisi olettaa olevan suhteellisen vapaa

ulkoisista tekijöistä – mikäli kasvupotentiaali jää toteutumatta ympäristön vuoksi, eikö se silloin ole heikko, ulkoohjautuvakin? (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 3.)

Knowlesin edustamaa itseohjautuvuusnäkökulmaa on kritisoitu laajemminkin. Voiko itseohjautuvuus olla enemmänkin kulttuurisesti tuotettu ihanne kuin yksilöille kokemusperäinen tosiasia? Meyer (1990, 52) esittää mallin, jossa yhtenä muuttujana on yhteiskunta, jossa arvostetaan yksilöiden itseohjautuvuutta strategisena valintana. Toisena muuttujana on yhteiskunta, jossa vallitsee kollektiivinen itseohjautuvuuden arvostus. Nämä ristiintaulukoimalla saadaan neljä erilaisille yhteisöille ominaista tapaa suhtautua itseohjautuvuuteen. Meyer antaa yhteisöistä esimerkkejä (kts. kuvio 3.) Tässä tyypittelyssä esimerkiksi suomalainen yhteiskunta sijoittuu eniten individualistiseksi yhteiskuntamuodoksi, jossa itseohjautuvuutta arvostetaan niin kollektiivisesti kuin yksilöiden strategisena valintana.

<i>Itseohjautuvuudella</i>	<i>ei strategista arvoa</i>	<i>strateginen arvo yksilölle</i>
<i>ei kollektiivista arvostusta</i>	<i>agraariset talonpoikaisyhteisöt</i>	<i>metsästys- ja keräilijäyhteisöt</i>
<i>kollektiivinen arvostus</i>	<i>piirteitä esim. joissakin nykyajan sosialistisissa valtioissa</i>	<i>länsimainen elämäntapa</i>

Kuvio 3. Itseohjautuvuuden strateginen ja kollektiivinen arvostus Meyeria (1990, 52) mukaillen.

Kriittisen suuntauksen keskeisin edustaja brasilialainen Freire ei ole käyttänyt itseohjautuvuus-termiä, mutta hänen ajatuksensa liittyvät läheisesti viitekehykseen. Freire on painottanut Knowlesia enemmän yksilön yhteisöllisyyttä. Freire näkee yksilön olevan oman todellisuutensa subjekti ja voivan vaikuttaa omalta osaltaan siihen, millaisessa yhteiskunnassa elää. Kriittisessä suuntauksessa ympäristöä ei koeta uhkatekijänä, joka estäisi itseohjautuvuutta. Ympäristön ajatellaan vaikuttavan yksilöön, mutta yksilön tulee myös olla aktiivinen ympäristönsä suhteen. Freiren sanoin: ei niinkään ”man in the world” vaan ”man with the world”. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 3, 7, 245.)

Ahteenmäki-Pelkonen toteaa yhteisön ja ympäristön näkökulmien jääneen vähemmälle huomiolle useissa itseohjautuvuutta koskeneissa teoretisoinneissa, ja niitä käsitellyn itseohjautuvan yksilön taustana. Sosiaalinen ympäristö otetaan toki huomioon mm. Brockettin ja Hiemstran (1991) kehittämässä ”The Personal Responsibility Orientation” –mallissa (PRO-malli), jota esimerkiksi Koro (1993) on käyttänyt tutkimuksensa teoreettisena viitekehystenä. Ahteenmäki-Pelkonen toteaa itseohjautuvuuden sosiaalisen kontekstin tarkastelun keskittyvän mallissa kuitenkin vain koulutusinstituutioihin, itseohjautuvuuden edistämistä koskeviin suosituksiin ja kansainvälisen itseohjautuvuuskeskustelun esittelyyn. Varsinaiseen sosiaaliseen kontekstiin liittyvät tekijät jäävät mallissa yksilön itseohjautuvuuden taustalle. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 11, 17-18.)

Tästä syystä Ahteenmäki-Pelkonen päätyi tarkastelemaan lähemmin yhdysvaltalaisen aikuiskouluttajan ja tutkijan Jack Mezirowin käsityksiä itseohjautuvuudesta. Mezirowin itseohjautuvuutta käsittelevissä teksteissä painotetaan yksilön yhteisöllisyyttä merkittävänä tekijänä itseohjautuvuuden kehittymisessä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 16.)

Ahteenmäki-Pelkonen on luonut systemaattisen analyysin Mezirowin itseohjautuvuusnäkökulmista perehtymällä tarkemmin teoreetikon kirjoituksiin vuosilta 1978-1997. Manninen (1998, 64) toteaa Mezirowin vaikeaselkoisen käsitteistön ja ajattelumallin kääntyneen Ahteenmäki-Pelkonen teoksessa lähes mestarimaisesti ymmärrettäväksi suomeksi, ja Mezirowin teoriasta muodostuvan niin koherentin, että teorian kehittäjä tuskin tulee itse moista esittämään. Mannisen (1998, 65) mukaan Ahteenmäki-Pelkonen analyysi edustaakin ehdotonta kansainvälistä kärkeä. Hän jää harmittelemaan sitä, ettei väitöskirjaa tai artikkeleita sen pohjalta ole käännetty englanniksi ja viety kansainväliseen levitykseen, koska Mezirow vastaväittäjänä olisi tuottanut arvokasta tieteellistä argumentaatiota. Käsittelen jatkossa Mezirowin itseohjautuvuutta koskevia ajatuksia pääasiassa Ahteenmäki-Pelkonen analyysin turvin.

3 ITSEOHJAUTUVUUS MEZIROWIN MUKAAN

Mezirow on saanut innoituksen kirjoituksilleen saksalaisen filosofin ja sosiologin Jürgen Habermasin ajatuksista. Habermas on jatkanut Frankfurtin koulussa Theodor Adornon ja Max Horkheimerin jalanjalkia kriittisen teorian edustajiin lukeutuneena, mutta laajentanut sitä omaan suuntaansa. Habermasin yhteiskuntateorioissa painottuvat viestintä ja kommunikaatio. Kasvatustieteen piirissä hänet tunnetaan erityisesti tiedonintressien jaottelusta, jonka avulla on esitelty erilaisia tutkimussuuntauksia. (Habermasista esim. Huttunen 1999, 150-181.)

3.1 ITSEOHJAUTUVUUS MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOKSENA

Mezirow käsittää itseohjautuvuuden päämäärän olevan yksilön henkilökohtaisen *merkitysperspektiivin* muutos entistä autenttisemmaksi niin, että se sisältää realistiset ja integroituneet tulkinta- ja toimintaperusteet. Merkitysperspektiivi on yksilön henkilökohtainen viitekehys tai paradigma. Se tarkoittaa kulttuuristen ja psykologisten oletusten rakennelmaa, jonka puitteissa yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aikaisempiin. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 65.) Merkitysperspektiivin voi katsoa edustavan kieleen ja kulttuuriin sidottua maailmankuvan tasoista tietoisuuden ulottuvuutta, joka mm. suuntaa huomiota ja valikoi kiinnostuksen kohteita myös ei-tietoisella tasolla (Varjokorpi 1995).

Elämänmuutokset ja kriisit ravistelevat vallitsevaa merkitysperspektiiviä ja saavat sen muuttumaan entistä mielekkäämmäksi. Mezirowin mukaan tämä on oppimisen ydin. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998a, 61.) Jotta aikuinen voisi paremmin ymmärtää omien kokemustensa merkityksen, tulisi merkitysperspektiivin muuttua yhä *autenttisemmaksi*. Autenttisuus sisältää totuudellisuuden vaatimuksen sekä suhteessa ympäristöön että yksilöön itseensä. Asiat pyritään näkemään sellaisina kuin ne todellisuudessa ovat; ei oletusten, menneisyyden, myyttien tai haavekuvien värittäminä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 183.)

Autenttisuuteen pyrkiessä tulisi kuitenkin muistaa, että merkitysperspektiivin autenttisuus tarkoittaa nimenomaan yksilön suhdetta ympäristöön ja itseensä. Ei siis ole kysymys vain

siitä, millainen ihminen on ja miten hän toimii, vaan ennen kaikkea siitä, miten hän näkee todellisuuden ja omat kokemuksensa siitä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 185.) Itseohjautuvuudessa on tästä näkökulmasta käsin tarkasteltuna kysymys eräänlaisista metataidoista. Yksilön tulisi paitsi tulkita kokemuksiaan, myös tulkita tulkintojaan – kyetä näkemään itsensä ulkopuolelta.

Mezirow kuvaa merkitysperspektiivin muutosprosessia myös prosessina, jossa oppija alkaa tunnistaa sisäistämäänsä riippuvuutta ilmentävät roolit ja suhteet sekä niiden syyt, ja jossa hän alkaa toimia voittaakseen ne. Riippuvuus ja sen kohde eivät tule tarkemmin kuvatuiksi kirjoituksissa. Sisäistetty riippuvuus liittyy nähdäkseni vääristyneeseen merkitysperspektiiviin, jota Mezirow kuvaakin jo tarkemmin: Yksilön tarpeiden, halujen ja kiinnostuksen kohteiden historialliset, kulttuuriset ja elämäkerralliset syyt voivat perustua ideologisiin tai neuroottisiin vääristymiin. (Mt. 66, 80.) Nuoren sisäistetty riippuvuus saattaa olla seurausta esimerkiksi liian ohjailevista vanhemmista, jolloin nuori ei välttämättä tunnista omia tarpeitaan aidosti, vaan toiminta saattaa ohjautua vanhempien tarpeista käsin.

Merkitysperspektiivin muutosprosessi ei ole kivuton. Ihminen voi hakea turvallisuutta ainakin kahdella tapaa. Yrittäessään ymmärtää syvemmin omien kokemustensa merkitystä yksilö saattaa joutua kohtaamaan asioita, joiden käsittely tunnetasolla on vaikeaa. Kokemusten älyllistäminen ja niiden merkityksen minimoiminen antaa mahdollisuuden tarkastella asioita viileän turvallisesti – mutta samalla kapea-alaisesti. Toinen turvallisuutta lisäävä vaihtoehto on etsiä uusi viiteryhmä, johon yksilö voi samastua ja jonka normit hyväksyä kritiikittä. Tällöin ihminen säästyy muodostamasta yksilöllistä näkemystä ja kantamasta henkilökohtaista vastuuta. Turvallisuuden maksimoiminen ei ole yleensä tietoista ja se tapahtuu omakohtaisuuden kustannuksella. Nämä piirteet eivät ole ominaisia itseohjautuvalle ihmiselle, jonka ajatukset ja tunteet ovat omakohtaisia ja toiminta tietoista. (Mt. 69-70.)

Merkitysperspektiivin muutokset koskevat yksilöä syvästi. Ainakin osin on kysymys myös minäkäsityksen muutoksesta: Aikuisen käsitys itsestään todellisuuden kokijana ja tulkitsijana muuttuu. (Mt. 69.) Itseohjautuvuus ja minäkäsitys ovat tutkimustenkin mukaan toisilleen läheisiä käsitteitä (ks. esim. Koro 1993; Virtamo 2000).

3.2 ITSEOHJAUTUVUUDEN YDINOMINAISUUDET

Ahteenmäki-Pelkonen kokoaa analyysissään Mezirowin käyttämät itseohjautuvuuteen liittyvät käsitteet kokonaisuudeksi, jonka mukaan itseohjautuvuuden ydinominaisuuksia kuvaaviksi avainkäsitteiksi muodostuvat *intentionaalisuus*, *tiedostaminen* ja *kommunikatiivisuus*, ja joiden yhteisenä ydinkäsitteenä on *muutosvalmius*. Intentionaalisuudella tarkoitetaan tässä aktiivista suuntautumista ympäristöön. Sama käsite viittaa myös itseohjautuvan aikuisen toimintaan opiskeluprosessissa. Opiskelua voi sinänsäkin pitää ilmauksena intentionaalisuudesta. Tiedostamiseen kuuluu omien tarpeiden ja toiminnan syiden tiedostaminen (historialliset, kulttuuriset ja elämäkerralliset syyt). Tiedostamisen alakäsite itsetuntemus on itseohjatussa oppimisessa toteutuvan autonomian ehto. Tiedostaminen ilmenee yksilön toiminnassa reflektiivisyytenä. Kriittinen tietoisuus merkitsee vielä astetta korkeampaa tietoisuuden tasoa. Tämä tietoisuus tietoisuudesta mahdollistaa aiemman tietoisuuden kriittisen arvioinnin ja on määriteltävissä metatason tietoisuudeksi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 80, 117-118, 188-189.)

Kommunikatiivisuuteen liittyy *dialogin* käsite. Mezirowin mukaan itseohjautuvuuden ehto on dialogiin osallistuminen. Itseohjautuvuuteen kuuluva autonomia lisääntyy dialogissa, jossa oppija on valmis muuttamaan omia käsityksiään. (Mt. 84.) Vuorovaikutus ei siis välttämättä samanlaista, vaan nimenomaan toimii välineenä yhä autenttisempaan käsitykseen itsestä ja omasta suhteesta ympäröivään todellisuuteen. Todelliseen dialogiin osallistumisen ehto on tiedostaminen; oppijan täytyy kyetä tarkastelemaan omaa merkitysperspektiiviään ja näkemään tarvittaessa sen vääristymiä.

Mezirow toteaa, että itseohjautuvan opiskelijan tunnusmerkki on se, että hän on jatkuvasti valmis keskustelemaan omista näkemyksistään ja oppimistarpeistaan toisten kanssa ja etsimään niille vaihtoehtoja. Itseohjautuvan opiskelijan suuntautumista ympäristöön leimaakin muutoshakuisuus, joka toteutuu kuitenkin harkittujen ja tietoisesti valittujen arvojen mukaisesti. (Mt. 79, 90.)

Mezirowin mukaan todellista muutosvalmiutta on sopimukseen perustuva solidaarisuus, jossa uusiin sitoumuksiin ryhdytään kriittisen harkinnan jälkeen ja uskollisuuden ehtojen tultua määritellyiksi. Sopimuksenvarainen solidaarisuus on tietoista ja valittu yksilön toimintaperusteeksi kriittisesti reflektoiden. Solidaarisuus ei ole niinkään tunnepohjainen

sopimus, vaan rationaalisesti ja perustellusti määritelty sopimus. Vastakohtana sopimuksenvaraiselle solidaarisuudelle Mezirow esittää prosessin, jossa vain vaihdamme samastumiskohdettamme toisiin ihmisiin tai uuteen uskomusjärjestelmään. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 70-71.)

Muutosvalmius tarkoittaa myös sekä asenteellista että toiminnallista valmiutta ympäristön pakotteiden uudistamiseen. Merkitysperspektiivin muuttuessa yhä autenttisemmaksi opiskelija ymmärtää muutoksen tarpeen myös omassa koulutusinstituutiossaan. Mezirowin mukaan kollektiivisen toiminnan tavoitteena on saada opetuksen tarjoajat näkemään opiskelijoiden omat oppimistarpeet entistä paremmin ja mieltämään roolinsa palveluorganisaationa. Vaikkakin instituutioiden opiskelijakeskeisyyttä tulisi pyrkiä lisäämään, niin koulutuksen ei tule tapahtua vain opiskelijoiden ehdoilla. (Mt. 87, 99.)

3.3 RAJATTU ITSEOHJAUTUVUUS

Mezirow rikkoo itseohjautuvuuden ihanteellista käsitystä. Hän ottaa varauksellisen tai suorastaan kielteisen kannan aikuisen luontaiseen itseohjautuvuuteen (vrt. humanistien käsitys itseohjautuvuudesta). Aikuinen voi määritellä itseohjautuvuuttaan vain rajatusti ja tarvitsee tiedostamiseen toisten ihmisten tukea. Näin määrittyy mm. kouluttajan rooli. Merkitysperspektiivin muutos tapahtuu Mezirowin mukaan dynaamisessa jännitteessä, joka syntyy opiskelijan riippuvuudesta kouluttajaan omien oppimistarpeidensa ja itseohjautuvuutensa määrittämisessä. (Mt. 199-200.) Kouluttajan tehtävänä voi olla tarkoituksellinen interventio; opiskelijan merkitysperspektiivin kriisiyttäminen todellisella dialogilla.

Vanhempien, kielen, kulttuurin ja kokemusten aikaansaamat tottumukset vaikuttavat voimakkaasti myös aikuisten oppimiseen. Mezirowin mukaan aikuinen on lapsuus- ja nuoruusvuosien voimakkaan sosialisointin tuote, uhrikin. Lapsi omaksuu yleensä kritiikittä kulttuurin legitimoimat käsitykset, normit ja arvot, ja vasta murrosikänsä tultuaan nuori alkaa kyetä aikuiselle ominaiseen reflektointiin. Mikäli näin ei käy, aikuinen jää menneisyytensä vangiksi ja toistaa tiedostamattaan aikaisemmin oppimiaan malleja ajattelussaan ja toiminnassaan. (Mt. 123.)

Aikuisen ajattelu perustuu siis usein vanhoihin tottumuksiin, jotka rajaavat mahdollisuuksia itseohjautuvuuteen. Mezirow ei otakaan selkeästi kantaa itseohjautuvuuden asemaan aikuisen kehityksen ja oppimisen *lähtökohtana*, toisin kuin esimerkiksi humanistista näkemystä edustavat itseohjautuvuusteoreetikot. Sen sijaan eri näkökohdista käy ilmi, että Mezirow pitää itseohjautuvuutta selkeästi aikuisen kehityksen *päämääränä*. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 181-182.)

Itseohjautuvat opiskelijat voivat toimia rationaalisuuden, moraalisuuden ja kehittyneisyyden eri tasoilla. Opiskelija voi olla rajatusti itseohjautuva, vaikka hän ”kärsisi akuutista näkökentän kapeutumisesta”. Näkökentän kapeutumiseen ovat syynä merkitysperspektiivien ideologiset ja neuroottiset vääristymät. (Mt. 84-85.) Mezirowin mukaan itseohjautuvassa opiskelijassa on samaan aikaan sekä autenttisia että vääristyneitä ominaisuuksia. Joskus vääristymien ohjaama kapea itseohjautuvuus on vallalla, toisinaan autenttisempi. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998a, 61.) Mezirow ei näe edes mahdollisena, että yksilö voisi saavuttaa täydellisesti autenttisen merkitysperspektiivin.

Erilaisista ajattelua rajaavista vääristymistä johtuen aikuinen ei voi määrittää kovinkaan hyvin omia oppimistarpeitaan, eikä näin ollen ohjata oppimisprosessiaanakaan täysin itsenäisesti. Tässä kohtaa Mezirow rikkoo jälleen ideologista itseohjautuvuusajattelua. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 254.)

Yksilön tarpeiden, halujen ja kiinnostuksen kohteiden historialliset, kulttuuriset ja elämäkerralliset syyt voivat perustua siis ideologisiin tai neuroottisiin vääristymiin (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 80). Mezirow jaottelee nämä merkitysperspektiivien vääristymät tarkemmin episteemisiin, sosiokulttuurisiin ja psykologisiin (Huttunen 1999, 172-173).

Episteemiset vääristymät liittyvät tiedon luonteeseen ja käyttämiseen. Mezirow luettelee seuraavanlaisia esimerkkejä: Jokaiseen ongelmaan on olemassa yksi ja oikea ratkaisu, kunhan vain löydetään oikea asiantuntija. Reifikaatio tarkoittaa puolestaan sitä, että ihminen näkee yhteiskunnallisen vuorovaikutuksen tuottaman ilmiön olevan ihmisen vaikutuksen ulottumattomissa. Merkitysperspektiivi on episteemisesti vääristynyt myös esimerkiksi silloin, kun ihminen näkee kuvaukseen perustuvan tiedon normatiivisena, kun ihminen pitää

abstraktiota olemassa olevana kohteena, tai kun ihminen pitää vain empiirisesti todennettavissa olevia väitteitä merkityksellisinä (viittaa positivismiin). (Huttunen 1999, 173.)

Sosiokulttuuriset vääristymät liittyvät Mezirowin mukaan puolestaan siihen, että yhteiskunnallisia valtasuhteita ylläpitäviä rakenteita pidetään itsestäänselvinä ja oikeutettuina. Rakenteet tai vuorovaikutuksen muodot, jotka tukevat, vakiinnuttavat tai legitimoivat riippuvuutta tuottavia sosiaalisia instituutioita ja epäoikeudenmukaisia sosiaalisia käytäntöjä, ovat ideologisesti vääristyneitä. Ne liittyvät ”riistoon, poissulkemiseen ja hallintaan”. (Mezirow 1995, Huttunen 1999, 173 mukaan.) Mezirowin teoriaa onkin käytetty paljon erilaisten vähemmistöjen – varsinkin kulttuuristen vähemmistöjen – tutkimisessa ja emansipoitumisprosessin kuvaamisessa.

Sosiokulttuurinen vääristymä on sekin, että ihminen pitää itsensä toteuttavaa uskomusta autenttisena (Huttunen 1999, 173). Tätä kuvastaa eräässä psykologisessa tutkimuksessa kuvattu nk. Rosenthal-vaikutus: Opettajille kerrottiin heidän uusien oppilaidensa olevan keskitasoa älykkäämpiä. Tosiasiassa oppilaat oli valittu ryhmään sattumanvaraisesti. Oppilaat kuitenkin suoriutuivat myöhemmin keskivertoa paremmin johtuen siitä, että opettajat olivat vaatineet heiltä normaalia enemmän. (Rosenthal & Jakobson 1968, Helkaman, Liebkindin ja Myllyniemen 1998, 145-146 mukaan.) Kuvatunlaisella, mutta käänteisellä mekanismilla saattaa lahjakas oppilas hukkua heikkotasoisessa luokassa massaan ja suoriutua tasoaan heikommin johtuen kannustuksen puutteesta, jonka opettajan autenttisena pitämä uskomus tuottaa.

Psykologiset vääristymät ovat yksilön omasta elämänsä historiasta aiheutuvia yksilöpsykologisia ennako-olettamuksia, jotka estävät yksilöä tulkitsemasta kokemuksiaan ja ympäröivää todellisuutta autenttisesti. Esimerkiksi lapsuudessa koetut traumat saattavat aiheuttaa niin voimakasta tuskaa ja pelkoa aikuisessa, että tämä estää aikuista suorittamasta jotain toimintaa tai käsittelemästä joitain merkityksiä kokonaan. Yksilö saattaa esimerkiksi menettää kyvyn kohdata omaa seksuaalisuuttaan, kyvyn tuntea tiettyjä tunteita tai kyvyn ottaa riskejä. Aikuisuudessa tulisikin pyrkiä saavuttamaan takaisin tällaisia lapsuuden traumaista johtuvia menetettyjä kykyjä. Ideana on erottaa aikuisiässä tapahtuvasta ahdistavasta tilanteesta johtuva rationaalinen, siihen luonnostaan kuuluva pelko ja ahdistus ja irrationaalinen, suhteeton ja lapsuudesta johtuva pelko. (Huttunen 1999, 173-174.)

Trauman ei välttämättä tarvitse olla lapsuudesta peräisin. Myös aikuisuudessa tapahtunut traumaattinen elämäkokemus on saattanut jäädä liian kipeänä käsittelemättä tai aikuinen on käyttänyt sen käsittelyssä Mezirowin kuvaamia rajatulle itseohjautuvuudelle ominaisia ratkaisukeinoja. Esimerkiksi avioero saattaa lamauttaa ihmisen kyvyn lähestyä vastakkaista sukupuolta avoimin mielin tai saattaa johtaa epäjohdonmukaiseen, käsittelemättömien tuskaa aiheuttavien olettamusten sävyttämään käytökseen avioeroa seuraavassa suhteessa.

3.4 ITSEREFLEKTIO VÄLINEENÄ UUDISTAVAA OPPIMISEEN

Mezirow on kuvannut kirjoituksissaan eri aikoina kahdenlaista oppimisen tyypittelyä. Ensimmäinen oppimisen lajien jaottelu nojaa Habermasin tiedonintresseihin. Tässä oppimisen eri muotojen voi katsoa olevan jaoteltu sen mukaan, millaista tietoa kunkin oppimisen muodon kautta tavoitellaan ja mihin tiedolla pyritään. Toinen oppimista tyypittelevä jaottelu, johon jo viitattiin kappaleessa 2.1., kuvaa ennemminkin oppimisen muotojen eroja oppimisen laajuudessa ja syvyydessä.

3.4.1 Tiedonintressit ja oppimisen lajit

Habermasin mukaan tieto on aina sidoksissa omaan aikaansa ja tutkijan toimintaa ohjaavat erilaiset näkemykset ja arvot, jotka eivät voi olla vaikuttamatta tuotettuun tietoon. Tiedolla on aina intressi ja sillä pyritään johonkin tavoitteeseen. Habermas kritisoikin tietyille tieteenaloille ominaista pyrkimystä 'puhtaaseen' ja 'objektiiviseen' tietoon. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 133.)

Tiedonintresseiksi Habermas nimeää teknisen, praktisen ja emansipatorisen tiedonintressin. Tekninen tiedonintressi tavoittelee kontrollia, praktinen ymmärtämistä kielen avulla ja emansipatorinen vapautumista. (Mt. 134.)

Mezirow on muuntanut Habermasin tiedonintressit suoraan oppimisen lajeiksi, joiksi muodostuvat instrumentaalinen, dialoginen ja emansipatorinen eli itsereflektoiva oppiminen.

Instrumentaalinen oppiminen ilmenee tehtäväorientoituneena ongelmanratkaisuprosessina, jonka tavoitteena on saada ennustavaa tietoa kontrollin edistämiseksi. Praktisen tiedonintressin tavoitteena on selvittää, miten ihmisten välinen symbolinen vuorovaikutus toimii ja siitä johdettu *dialoginen oppiminen* (myöhemmin myös *kommunikatiivinen oppiminen*) tähtää tämän vuorovaikutuksen selittämiseen, tulkitsemiseen ja arvioimiseen abduktiivisen päättelyn avulla. Tavoiteltu tieto on ennustavan sijasta hahmottavaa. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 134-135.)

Myöhemmin Mezirow on jonkin verran muuttanut käsitystään dialogisesta oppimisesta. Hän on korostanut sittemmin dialogisen oppimisen merkitsevän nimenomaan kommunikatiivista toimintaa. Tämä puolestaan tarkoittaa konkreettisesti osallistumista kriittiseen diskurssiin, jossa arvioidaan yksilöiden tulkinta- ja toimintaperusteita. Kommunikatiivinen toiminta ja kriittiseen diskurssiin osallistuminen ovat ehtoja yksilön kehitykselle. Tässä mielessä dialogi ja itseohjautuvuus edellyttävät ja tukevat toisiaan. (Mt. 138, 257.)

Emansipatorisen tiedonintressin kohteena on valta, vallan analyysi ja siitä vapautuminen. *Emansipatorinen oppiminen* pyrkii arvioimaan tietoon. Kysymys on itsetuntemuksen ja – ilmaisun kehittämisestä, oman elämän haltuunotosta (*empowerment*). Itsereflektoivasti oppien yksilö oivaltaa aiemman elämänhistoriansa merkityksen nykyisyydessä ja pyrkii vapautumaan häntä kahlitsevien voimien vallasta (*emansipaatio*). (Mt. 135-136.) Tässä kohdin on helppo nähdä emansipatorisen oppimisen yhteydet merkitysperspektiivin muutosprosessiin.

Mezirow on kritisoinut aiempia aikuisen oppimista koskevia käsityksiä siitä, että ne painottuvat liikaa instrumentaaliseen oppimiseen. Emansipatorinen oppiminen on hänen mielestään nimenomaan aikuisiälle ominaista. Aikuisten kokemukset paitsi mahdollistavat emansipaation myös vaativat emansipaatiota. (Mt. 136.) Niin ikään Mezirow on arvostellut aikuiskoulutuksen painottuneen liikaa instrumentaaliseen oppimiseen, joka tähtää entistä tehokkaampaan toimintaan, ongelmanratkaisuun, ennakointiin ja vaikuttamiseen. Oppiminen on painottunut liiaksi tiedollisesti, dialogisen ja emansipatorisen oppimisen saadessa väistyä tehokkuuden tieltä. (Ahteenmäki-Pelkonen 1998b.)

Mezirow on kehittänyt edelleen ajatuksiaan oppimisesta ja 1980-luvun lopussa ja 1990-luvulla ajatukset ovat kiteytyneet uudistavan oppimisen käsitteeseen (*transformative learning*). Uudistavan oppimisen määritelmä ei ole Mezirowin teksteissä suoraan

suhteutettavissa hänen aiemmin esittämiinsä käsityksiin oppimisesta. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 141-146.) Uudistava oppiminen tulee käsitteenä lähelle emansipatorista oppimista, mutta siinä korostuvat yhteiskunnalliset tekijät. Termi ´uudistava´ viittaa siihen, että yhteiskunnallisia rakenteita ja vuorovaikutuksen muotoja nimenomaan uudistetaan, ei vain uusinneta. Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 144) toteaa uudistavan oppimisen olevan pitkälti ihanteellisen perspektiivin muutosprosessin synonyymi.

3.4.2 Oppimisen lajit merkitysjärjestelmien muutoksena

Mezirow erottaa toisistaan merkityksenannon kaksi eri ulottuvuutta. *Merkitysskeemat* ovat toisiinsa liittyvien, totuttujen odotusten muodostamia kokonaisuuksia. Ne ovat implisiittisiä tulkintasääntöjä, jotka koskevat jos-niin-, syy-vaikutus- ja käsitteellisiä suhteita sekä erilaisia toisiaan seuraavia tapahtumia. (Mezirow 1995, 18.)

Merkitysperspektiivit koostuvat puolestaan korkeamman tasoisista kaavioista, teorioista, väittämistä ja uskomuksista. Niillä tarkoitetaan tiettyä olettamuskokonaisuutta tai –rakennetta, johon uudet kokemukset sulautetaan ja joka tulkinnan kautta myös muokkaa ja muuntaa niitä. Ne sisältävät kriteereitä erilaisten arvoasetelmien tekemiseksi ja erilaisten uskomusjärjestelmien laatimiseksi. Merkitysperspektiivit saattavat sisältää monenlaisia merkitysskeemoja. Useimmat merkitysperspektiivit omaksutaan kulttuurisesti, mutta jotkut voidaan oppia myös tarkoituksellisesti. Myös stereotypiat ovat merkitysperspektiivejä, tosin tahattomasti opittuja. Merkitysperspektiivit voivat niin ikään sisältää myös tiettyjä tapoja ymmärtää ja käyttää tietoja sekä käsitellä omaan itseen kohdistuvia tunteita. (Mt. 18-19.) Kuten jo aiemmin todettiin, merkitysperspektiivi voidaan tiivistää yksilön henkilökohtaiseksi viitekehyyksi tai paradigmaksi. Se tarkoittaa kulttuuristen ja psykologisten oletusten rakennelmaa, jonka puitteissa yksilö yhdistää ja jäsentää uusia kokemuksia aikaisempiin.

Taylor (1994, 396) toteaa: ”Merkitysperspektiivi on olennainen osa ”mielettömän” maailman ”mielekkääksi” ja järjelliseksi tekemisessä ja tulemme siitä riippuviksi. Merkitysperspektiivi on olennaisen tärkeä osa kokemuksen merkityksellistämisen prosessia, mutta samalla se heijastaa kulttuurisia ja psyykkisiä ennakkokäsityksiämme. Nämä ennakkokäsitykset rajoittavat meitä tekemällä maailmankuvastamme subjektiivisen, henkilökohtaisen, vääristäen ajatuksiamme ja

havaintojamme. Ne ovat kuin kaksiteräinen miekka, joka toisaalta tekee kokemuksestamme merkityksellisen ja mielekkään samalla kuitenkin vinouttaen sitä.” (Salakka 2002, 194.)

Oppimista voi tyypitellä näiden merkityksenannon kahden eri ulottuvuuden perusteella. Mezirowin mukaan tärkein oppimisen laji on merkitysperspektiivin muutos. Koska tämä ei ole aina mahdollista, joskus on tyydyttävä merkitysskeemojen muutokseen. Mezirow erottaa neljä oppimisen muotoa, joissa oppiminen etenee syvyydessä merkitysskeemamuutoksesta – perspektiivimuutokseen:

- 1) oppiminen vallitsevien merkitysskeemojen puitteissa
- 2) uusien merkitysskeemojen oppiminen
- 3) oppiminen merkitysskeemojen muutoksen avulla ja
- 4) oppiminen merkitysperspektiivin muutoksen avulla.

Kaksi ensimmäistä oppimisen muotoa edustaa varsin staattista tilannetta. Varsinaista muutosta tapahtuu vasta yksittäisten merkitysskeemojen muutoksessa. Merkitysperspektiivimuutos onkin jo yksilölle syvälinen ja ravisuttava muutos. (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 144.)

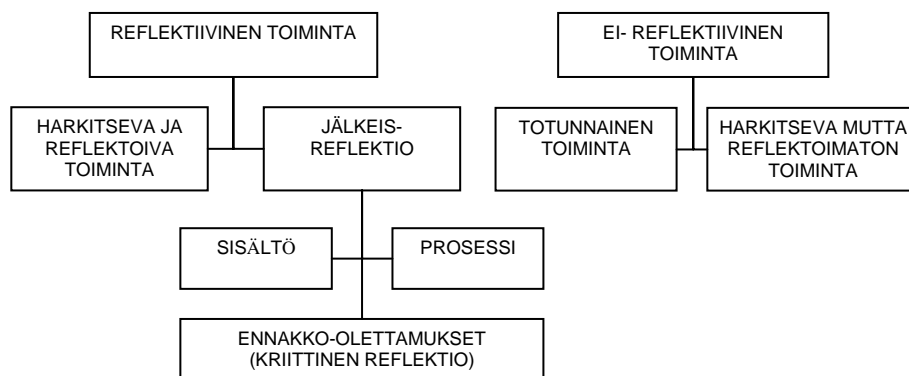
3.4.3 Reflektion muodot

Mezirowin (1995, 21) mukaan suurin osa oppimastamme edellyttää sellaisten uusien tulkintojen tekemistä, joilla voimme kehittää, eriyttää ja uudelleen vahvistaa vakiintuneita viitekehyksiämme tai luoda uusia merkitysskeemoja. Mezirowin mukaan tähän on kiinnitetty hämmästyttävän vähän huomiota oppimisteoreetikoiden taholta.

Mezirow (1995, 22) on eritellyt reflektiota kuvion 4 osoittamalla tavalla. Ei-reflektiivinen toiminta jakaantuu totunnaiseksi toiminnaksi, joka ei vaadi juurikaan älyllisiä ponnisteluita, ja harkitsevaksi toiminnaksi, jota ei voi vielä pitää reflektiivana. Kaiken inhimillisen toiminnan, joka ei ole puhtaasti tottumuksiin perustuvaa, voi katsoa olevan laadultaan vähintään harkitsevaa. Harkitsevassa toiminnassa ihminen hyödyntää aiemmin opittua yrittämättä

arvioida sitä. Mahdollinen oppiminen tapahtuu jo olemassa olevien merkitysskeemojen ja –perspektiivien puitteissa (Jones ym. 1999, 21).

Jones ym. (1999, 21-22) tuovat Mezirowin teoriaan perustuvan tutkimuksensa raportoinnissa esiin myös kolmannen ei-reflektiivisen toiminnan muodon, introspektion. Mezirow (1995, 23) ei ole kuvannut tätä reflektiota erittelevässä kuviossaan. Kun harkitseva toiminta liittyy ihmisen kognitiivisen puoleen, introspektio kuuluu affektiiviseen puoleen. Se viittaa tunteisiin tai itseämme koskeviin ajatuksiin. Saatamme huomata jonkin tunnetilamme tai tunteemme jotakuta toista ihmistä kohtaan. Siihen ei kuitenkaan liity erittelyä siitä, miten tai miksi tällaiset tunteet ovat kehittyneet, koska silloin kyseessä olisi jo reflektiivinen toiminta. (Mt. 21-22.)



Kuvio 4. Reflektio Mezirowin (1995, 22) mukaan.

Mezirow jakaa reflektiivisen toiminnan siihen harkitsevaan toimintaan, jota voi pitää refleктоivana, ja jälkikäteisreflektioon. Kun harkitsevaan toimintaan liittyy arviointia eri toimintatapojen välillä, on kyse reflektiivisestä toiminnasta. Reflektio voi olla joko olennainen osa parhaan toimintatavan valintaa – ja olla tässä mielessä siis osa toimintaa, ei sen vastakohta – tai sisältää jälkikäteen tehtyjä uudelleenarviointeja. (Mezirow 1995, 22-23.)

Jälkikäteisreflektio voi keskittyä joko asioiden sisällön tai niihin liittyvän prosessin jälkikäteisarviointiin (content reflection, process reflection). Sisältöön liittyvä reflektio kohdistuu siihen, *mitä* me havaitsemme, ajattelemme, tunnemme ja toimimme. Prosessiin liittyvä reflektio keskittyy sen sijaan siihen *tapaan*, jolla havaitsemme, ajattelemme,

tuntemme ja toimimme, ja siihen, miten tehokkaasti näin teemme. Ongelmanratkaisuprosessin ollessa kyseessä reflektio voi keskittyä olettamuksiin ongelman sisällöstä tai sen ratkaisemisessa seurattuun prosessiin tai menettelytapoihin. Kaikista korkeatasoisin jälkikäteisreflektion – ja yleensä reflektion – muoto keskittyy kuitenkin niiden ennako-oletusten tarkasteluun, joihin tietyt ajattelumallit tai ongelman asetellut perustuvat (premise reflection): Ennako-oletusten reflektointi keskittyy siihen, *miksi* me havaitsemme, ajattelemme, tuntemme ja toimimme tietyllä tapaa. Tällaista taustaoletuksiin kohdistuvaa *kriittistä reflektiota* pidetään olennaisena merkitysperspektiivin muutosprosessissa ja transformatiivisessa oppimisessa. (Jones ym. 1999, 23; Mezirow 1995, 23, 28-31.)

Reflektion muodot voi yhdistää oppimisen eri muotoihin. Sisältöön ja prosessiin liittyvä reflektio saattaa saada aikaan merkitysskeemojen muutosta, kun taas vain näiden taustaoletuksiin suuntautuva reflektio voi saada aikaan merkitysperspektiivimuutoksen. (Mezirow 1991, Vogelsangin 1993, 8 mukaan.)

On tavallista, että palaamme aiemmin opittuun varmistaaksemme, että olemme edenneet ongelmanratkaisuprosessissa asianmukaisesti, mutta suhtautuessamme kriittisesti ennako-olettamuksiimme joudumme kyseenalaistamaan vakiintuneet ja tavanomaiset merkitysperspektiivimme, joilla olemme tulkinneet kohtaamaamme maailmaa, kanssaihmisemme ja oman itsemmekin. Omaan itseä koskevien taustaoletusten kriittinen tarkastelu saattaa johtaa minäkuvallemme keskeisten arvojen kiistämiseen. *Kriittiseen itsereflektioon* liittyy uhkatekijöitä ja voimakkaita tunteita, jotka saattavat muodostua esteiksi merkitysperspektiivin muutokselle. (Mezirow 1995, 29.)

3.5 MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOSPROSESSI

Taylor (1997, 34-59) on tehnyt kriittisen kirjallisuuskatsauksen, jonka tarkoituksena on ollut mennä Mezirowin transformatiivisesta oppimisesta käytyä teoreettista keskustelua pidemmälle. Tarkoituksena tutkimuksessa oli selvittää se, mitä erilaisilla Mezirowin teoriaan nojaavilla empiirisillä tutkimuksilla oli kerrottavana perspektiivin muutoksesta.

Taylor valitsi katsauksensa pohjana käyttämät tutkimukset systemaattisesti. Tutkimuksen tarkoituksesta, käsitteenmäärittelystä ja/tai tutkimussuunnitelmasta tuli löytyä Mezirowin malli perspektiivin muutoksesta tai mallin osia. Tutkimuksesta oli löydettävä lisäksi selkeästi määritelty tutkimuksen metodologiaa käsittelevä osio, josta tuli käydä ilmi, että kyseessä oli empiirinen tutkimus eikä vain teoreettinen artikkeli. Taylor käytti useita kasvatustieteellisiä tietokantoja (Dissertation Abstracts International ja Educational Resources Index Clearinghouse). (Taylor 1997, 35-36.)

Taylor löysi 39 empiiristä tutkimusta, joista vain kolme on julkaistu isoissa aikakauslehdissä. Useimmat ovat saatavilla vain tutkielmina tai rajoitettuina konferenssijulkaisuina. Sen lisäksi, että Mezirowin teoriaan nojaavia empiirisiä tutkimuksia on tehty ja julkaistu vähäisessä määrin, on tutkimuksissa käsitelty teoriaa puutteellisesti. Niissä ei ole liiemmin viitattu aiemmin tehtyihin empiirisiin tutkimuksiin eikä yritetty ottaa kantaa Mezirowin teoriaan tutkimustulosten esittämisen jälkeen. (Mt. 35.)

Taylor (1997, 55-56) tiivistää kirjallisuuskatsauksen tulosten pohjalta viisi asiaa, joihin olisi hyvä kiinnittää huomiota jatkossa Mezirowin teoriaa hyödyntävissä empiirisissä tutkimuksissa:

- 1) Transformatiivisen oppimisen teoriaa tulisi tutkia paneutuen syvällisemmin seuraaviin seikkoihin: siihen, miten moninaisia oppimisprosessia katalysoivat tekijät voivat olla, kontekstin merkittävään vaikutukseen, kriittisen reflektion roolin minimoimiseen ja muiden tietämisen tapojen roolin lisäämiseen tutkimusprosessissa ja sen määrittelyyn selvemmin, mitä merkitysperspektiivimuutoksesta seuraa.
- 2) Tulevaisuuden tutkimussuunnitelmissa tulisi ottaa huomioon se, että tutkimukseen osallistuvat valittaisiin paremmin lukien mukaan erot luokan, rodun, sukupuolen ja seksuaalisen suuntautuneisuuden suhteen ja pohdittaisiin näiden erojen merkitystä merkistysperspektiivin muutosprosessille.
- 3) Transformatiivisen oppimisen edistämistä käytännössä tulisi tutkia edelleen.
- 4) Tutkimusta tulisi tehdä jatkossa muitakin paradigmoja kuin fenomenologista hyödyntäen.

- 5) Olisi kiinnitettävä enemmän huomiota siihen, että transformatiivista oppimista koskevat tutkimukset julkaistaisiin laajemmin kuin tähän asti, jotta niiden tulokset olisivat muidenkin tutkijoiden käytössä.

3.5.1 Muutosprosessin vaiheet

Mezirow (1991) on kuvannut merkitysperspektiivin muutosprosessia lineaarisena prosessina, johon liittyy kymmenen vaihetta:

- 1) Laukaiseva tapahtuma, hämmentävä dilemma, jolle ei vanhoilla tietämisen tavoilla kyetä antamaan merkitystä, ja joka katalysoi kriittistä reflektiota.
- 2) Itsetutkiskelu, johon liittyy tunteita (esim. syyllisyyttä, häpeää).
- 3) Kriittinen episteemisten, sosiokulttuuristen ja psykologisten oletusten tarkastelu.
- 4) Sen tunnistaminen, että yksilö ei ole ainoa transformaatioprosessissa oleva, ja että on ihmisiä, jotka ovat selvinneet vastaavanlaisesta muutoksesta.
- 5) Uusien roolien, ihmissuhteiden ja toiminnan mahdollisuuksien tutkiminen.
- 6) Toiminnan suunnan suunnittelu.
- 7) Suunnitelmien toteuttamiseen tarvittavien tietojen ja taitojen hankkiminen.
- 8) Uusien roolien kokeilu.
- 9) Kompetenssin ja itseluottamuksen rakentaminen uusissa rooleissa ja ihmissuhteissa.
- 10) Yhtenäisemmän ja erottelevamman perspektiivin kehittäminen ja sen uudelleenintegrointi yksilön elämään.

(Vogelsang 1993, 10.)

Vogelsang (1993, 17) toteaa useiden tutkijoiden kehittäneen malleja transformaatiosta. Kun näitä malleja vertaa Mezirowin esittämään, voidaan niistä tunnistaa yhteisiä elementtejä. Prosessi saa alkunsa jonkinlaisesta kokemuksesta, jota olemassaolevat tietorakenteet eivät kykene selittämään tyhjentävästi. Voimakkaasta ristiriidasta on seurauksena disorientoiva hämmennys ja neuvottomuuden tila, josta Mezirow käyttää termiä ´disorienting dilemma´

(Salakka 2002, 202). Keane (1985) käyttää termiä 'disorientation', Brookfield (1987) 'trigger event', Abrego ja Brammer (1981) 'shock', Loder (1981) 'conscious conflict' ja Boyd ja Meyers (1988) 'panic'. (Vogelsang 1993, 17.) Mezirowin mukaan merkitysperspektiivimuutos voi joskus olla seurausta myös siitä, että jokin muuttunut merkitysskeema liitetään muihin merkitysperspektiiviin sisältyviin ja merkitysperspektiivi kokonaisuudessaan muuttuu vähitellen. Todennäköisempää on kuitenkin, että perspektiivimuutos saa alkunsa varsinaisesta dilemmitilanteesta. (Mezirow 1995, 30-31.)

Fergusonin (1980) ja Mezirowin mukaan disorientaatiota seuraa itsearviointi (self-assessment) ja itsetutkiskelu (self-examination), Brookfieldin mukaan arviointi (appraisal), Abregon ja Brammerin mukaan luopuminen (letting go) ja Loderin mukaan pysähtyminen (pause). Tämän jälkeen alkaa uusien mahdollisuuksien ja merkitysten etsiminen ja tutkiminen. Lopuksi ihminen integroi uuden tai korjatun merkitysperspektiivin elämäänsä. (Vogelsang 1993, 17.)

Taylorin mukaan useat Mezirowin teoriaa hyödyntäneistä empiirisistä tutkimuksista nojasivat muutosprosessin vaiheita kuvaavaan malliin, mutta itse asiassa harva niistä varsinaisesti tuotti kunkin vaiheen olemassaoloa tukevaa tutkittua tietoa. Myöhempien tutkimusten mukaan perspektiivin muutosprosessi on Mezirowin kuvaaman lineaarisen prosessin sijaan spiraalimaisempi, jossa kaikki vaiheet eivät toteudu välttämättä lainkaan, toteutuvat toisessa järjestyksessä tai toteutuvat osittain ja niihin palataan myöhemmin uudelleen. Mezirow on todennut itsekkin myöhemmin (1995), että prosessi ei aina etene samassa järjestyksessä. (Taylor 1997, 43-44.)

Coffmanin (1989) mukaan mallissa ei laiteta riittävästi painoarvoa muutosprosessiin liittyville tunteille. Hänen mukaansa yksilöt eivät sitoudu uuteen tilanteeseen, jätä taakseen mielipahaa ja ryhdy kriittiseen reflektioon, mikäli prosessiin liittyviä tunteita ei tunnusteta ja ilmaista. Morgan (1987) totesi vihan tunteen olevan olennainen osa perspektiivin muutosprosessia. Se tulisi käsitellä ennen kriittiseen reflektioon ryhtymistä, jotta muutosprosessi olisi edes mahdollinen. Popen (1996) mukaan vaiheet eivät ylipäättäen pysty selittämään hyvin pitkäaikaisia transformaatioprosesseja. Ajan kuluessa vaiheet menettävät merkityksensä ja unohdetaan. Saavedra (1995) päätyi käyttämään transformaatioprosessia kuvaavassa tutkimuksessaan Mezirowin esittämää neliportaista jaottelua oppimisesta (oppiminen merkitysjärjestelmien muutoksena) 10-portaisen mallin sijaan. (Taylor 1997, 44.)

3.5.2 Affektiivinen näkökulma merkitysperspektiivin muutosprosessiin

Useissa Mezirowin teoriaa hyödyntäneissä tutkimuksissa on tultu siihen tulokseen, että Mezirow korostaa liikaa kriittisen reflektion ja rationaalisuuden merkitystä merkitysperspektiivimuutoksessa. Coffman (1989) ja Morgan (1987) totesivat kriittisen reflektion olevan mahdollista vasta, kun muutosprosessiin liittyvät tunteet on käsitelty. Gehrels (1984) totesi tunteiden jopa toimineen reflektion laukaisijana. Transformatiivinen oppiminen on riippuvaista myös intuitiosta, ´muista tietämisen tavoista´ ja empatiasta. (Taylor 1997, 47-48.)

Vogelsanginkin (1993, 17) mukaan transformaatioprosessia tarkastelleet tutkijat ovat yhtä mieltä siitä, että transformaatioprosessiin liittyy tunteiden kuohunta. Prosessin aikana kaksi erilaista voimaa taistelee keskenään: Toisaalta ´status quo´ pyritään säilyttämään hinnalla millä hyvänsä, toisaalta dilemmitilanteen aiheuttama ristiriita ja epätietoisuus vaativat muutosta. Merkitysperspektiivit ovat niin kiinteä osa identiteettiämme, että niiden muutos aiheuttaa sisäistä jännitystä, disorientaatiota, pelkoa ja ahdistusta.

Transformatiivinen oppiminen ei etene vain rationaalisesti ja tietoisesti, vaan merkitysrakenteiden tarkistamiseen liittyy monia ei-rationaalisia ja tiedostamattomia puolia. Taylor (1993) tutki merkitysperspektiivimuutoksia läpikäyneitä ihmisiä, jotka eivät olleet käyttäneet kriittistä reflektiota muutosprosessissa. Scott (1991) ja Elias (1993) totesivat, että transformatiivisen oppimisen teoria ei tunnista tiedostamattoman voimaa. (Taylor 1997, 48.)

Transformatiivisen oppimisen teorian rationaalisuutta koskeva kritiikki on johtanut tutkimuksiin, jotka ovat korostaneet ”muiden tietämisen tapojen” tärkeyttä. On tuotu esiin näkemys, joka korostaa ihmisen koko persoonaan liittyvää oppimista: ”awareness and use of all the functions we have available for knowing, including our cognitive, affective, somatic, intuitive, and spiritual dimensions”. Tutkiessaan oppimisprosessia perheterapiassa Egan (1985) totesi monipuolisemman oppimisen olevan mahdollista, mikäli prosessissa tapahtui affektiivista muutosta. (Mt. 48-49.)

Taylorin (1997, 48-49) mukaan merkitysperspektiivin muutosprosessissa muilla ihmisillä on merkitystä muustakin näkökulmasta kuin siitä, että he tarjoavat mahdollisuuden rationaaliseen dialogiin ja olemassaolevien merkitysrakenteiden haastamiseen. Katsauksensa pohjalta Taylor

toteaa Mezirowin jättäneen liian vähälle huomiolle sen, miten tärkeää roolia vuorovaikutussuhteiden subjektiivisempi puoli (luottamus, ystävyys, toisten ihmisten tarjoama tuki) näyttelee transformatiivisessa oppimisessa.

3.5.3 Aikuisopiskelijan merkitysperspektiivimuutokset

Vogelsang (1993) on tutkinut korkeakouluopiskelijoiden oppimiskokemuksia käyttäen Mezirowin teoriaa lähtökohtanaan. Hän pyrki väitöskirjassaan selvittämään, ovatko naispuolisten korkeakoulussa opiskelevien aikuisopiskelijoiden oppimiskokemukset luonteeltaan transformatiivisia ja minkälaiset koulutukseen liittyvät toiminnot edistävät opiskelijoiden transformatiivista oppimista.

Vogelsang (1993, 1-3) tiivistää tutkimuksensa taustaoletukset seuraavasti: Korkeakoulutuksen tehtävä on edistää opiskelijoiden persoonallista kasvua ja kehitystä. Kehitys ymmärretään tutkimuksen kontekstissa opiskelijan yhä lisääntyväksi kyvyksi reflektoida kriittisesti merkitysperspektiivejään ja kyvyksi toimia uusien oivallusten mukaan. Merkitysperspektiivimuutokseksi ymmärretään tutkimuksessa mezirowilaisittain prosessi, jossa yksilö

- tulee tietoiseksi ympäristöstään ja omien merkitysperspektiivinsä alkuperästä
- reflektoi kriittisesti ympäristöään ja merkitysperspektiivien taustalla vaikuttavia syitä
- muuttaa edellä mainittuja siihen suuntaan, että ne sallivat laajemman, erittelevemmän ja integroivamman merkitysperspektiivin ja lopulta
- alkaa toimia uuden merkitysperspektiivin varassa.

Kasvun ja kehityksen edistäminen on tästä näkökulmasta merkitysperspektiivimuutoksen ja transformatiivisen oppimisen edistämistä. Edellä mainitusta Vogelsang (1993, 2-3) tulee johtopäätökseen, että toteuttaakseen tehtävänsä persoonallisen kasvun ja kehityksen edistäjänä korkeakoulutuksen on tarjottava opiskelijalle mahdollisuus

- tulla tietoiseksi omista merkitysperspektiiveistään
- reflektoida kriittisesti merkitysperspektiivejään

- harkita vaihtoehtoisia merkitysperspektiivejä ja
- toimia tässä kriittisessä reflektioprosessissa saavutettujen oivallusten varassa.

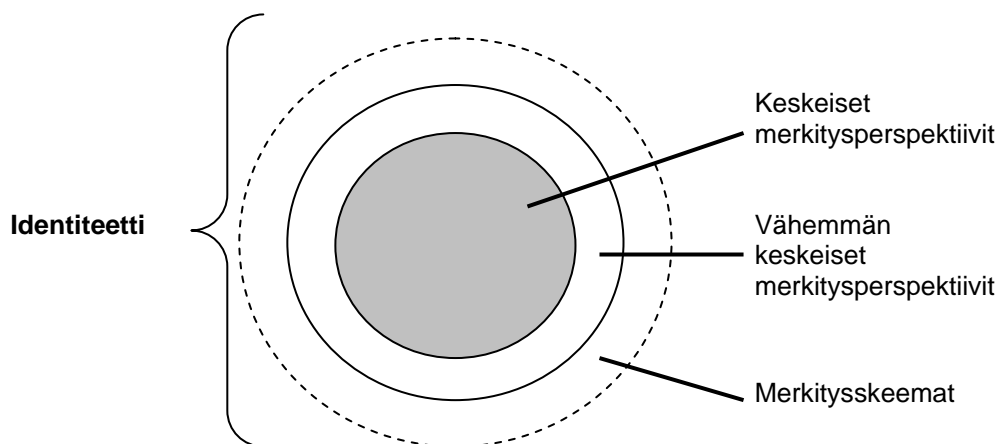
Vogelsang haastatteli 20 opiskelijaa kahteen kertaan. Hän pyrki valitsemaan haastateltavat sillä perusteella, että heidän voi olettaa läpikäyneen merkitysperspektiivin muutosprosessin tai olevan paraikaa muita opiskelijoita todennäköisemmin transformatiivisessa oppimisprosessissa. Teoriatiedon valossa näytti siltä, että tähän ryhmään kuuluvat aikuisopiskelijat sekä naispuoliset opiskelijat ja heistä nimenomaan ne, joilla on perhettä. Lisäksi Vogelsang edellytti, että haastateltavan tuli olla syntynyt ja kasvanut Yhdysvalloissa. Näin hän pyrki sulkemaan pois mahdollisuuden, että merkitysperspektiivin muutos liittyisi nimenomaan koulutuskokemusten sijasta uuteen kulttuuriin astumiseen liittyviin kokemuksiin. (Vogelsang 1993, 29-31.)

Ensimmäisellä haastattelukerralla hän pyrki rohkaisemaan haastateltavia puhumaan koulutuskokemuksistaan korkeakoulussa ja kommentoimaan niiden merkitystä itselleen. Haastattelu eteni tiettyjen teemojen puitteissa, mutta tiettyjä kysymyksiä jätettiin pois ja toisia lisättiin riippuen keskustelun kulusta. Toisella haastattelukerralla Vogelsang pyrki vahvistamaan ensimmäisellä kerralla käsiteltyjen teemojen merkityksen haastateltavalle. Lisäksi hän kysyi haastatteluprosessin merkityksestä haastateltavalle. Ideana oli selvittää, olivatko haastateltavat kokeneet itse haastattelun transformatiivista oppimista katalysoivana. Aineiston Vogelsang analysoi käyttämällä grounded theory –menetelmää. (Mt. 26, 31-32.)

Useimmat haastateltavista olivat läpikäyneet elämässään jollain tapaa vaikean aikakauden ennen opiskelujen aloittamista korkeakoulussa (takana vaikea lapsuus, ongelmia avioliitossa, puolison sairastuminen tai kuolema, tyytymättömyys työtilanteeseen tai rooliin kotiäitinä, masennus jne.). Vaikeaan elämäntilanteeseen haluttiin muutosta. Korkeakouluopintojen oletettiin kohottavan itsetuntoa, antavan elämälle uuden fokuksen ja tarkoituksen sekä antavan hengähdysketken ongelmien kanssa painimiseen. Kaikki haastateltavat kokivat korkeakoulun aloittamisen voimakkaasti. Siihen liittyi mm. monenlaisia pelkoja siitä, kuinka he pärjäävät opinnoissaan, miten he onnistuvat yhdistämään opiskelun ja perhe-elämän jne. Opiskelijat näyttivät kuitenkin pärjänneen hyvin. Menestyminen opinnoissa oli auttanut heitä saamaan lisää itseluottamusta ja parantamaan minäkuvaansa. Lisäksi korkeakoulu tarjosi heille uusia tavoitteita ja tauon arkipäivän ongelmiin. (Mt. 114-115.)

Korkeakoulun voi katsoa tuottavan monen tasoista oppimista. Jotkut haastateltavista kuvasivat vain instrumentaalista ja kommunikatiivista oppimista, toiset kuvasivat emansipatorista oppimista. Opiskelija saattoi kuvata vain merkitysskeeman muutosta. Varsinaista merkitysperspektiiviäkin koskeva prosessi saattoi jäädä jostain syystä kesken, joko tilapäisesti tai pysyvästi: Opiskelija saattoi esimerkiksi tulla tietoiseksi merkitysperspektiivistään, mutta ei lähtenyt arvioimaan sen taustaoletuksia kriittisen reflektion avulla. Niin ikään opiskelija saattoi huomata kriittisen reflektion avulla, että merkitysperspektiivin taustaoletukset perustuivat johonkin vääristymään, mutta ei tullut luoneeksi parempaakaan merkitysperspektiiviä. (Vogelsang 1993, 94-97, 106-111.)

Vogelsang huomasi myös, että toiset merkitysperspektiivit ovat yksilölle toisia tärkeämpiä. Hän tuli johtopäätökseen, että mikäli ihmisen identiteettiä kuvaa ympyrän malliseksi, merkitysskeemamuutokset voidaan laittaa ympyrän uloimmalle kehälle, koska ne eivät ole yhtä tärkeitä ihmisen identiteetin kokemukselle kuin merkitysperspektiivimuutokset (kuvio 5).



Kuvio 5. Identiteettimalli Vogelsangin (1993, 127) mukaan.

Ympyrän sisimmälle kehälle voi hänen tutkimuksensa mukaan sijoittaa ne merkitysperspektiivimuutokset, jotka liittyvät ihmisen minäkäsitykseen, naisen rooliin, ihmissuhteisiin ja uskontoon. Vogelsang toteaa, että tutkimuksen tulokset vahvistavat aiemmissa tutkimuksissa esitettyä väitettä, että naiset käyttävät korkeakoulukokemuksiaan

hyväksi työstäessään identiteettiään. Näiden muutosten voi tosin katsoa olevan väliaikaisia. Uusi kokemus, joka ei tule ymmärretyksi senhetkisen merkitysperspektiivin valossa, saattaa johtaa jälleen uuteen muutosprosessiin. Vogelsangin mukaan Mezirowin teoria auttaa ymmärtämään sitä, miten elämäkokemukset vaikuttavat yksilön identiteettiin. (Vogelsang 1993, 126-129.)

Merkitysperspektiivit voivat muuttua myös jokseenkin itsenäisesti, vaikuttamatta yksilön toisiin perspektiiveihin tai identiteettiin kokonaisuudessaan. Tällöin muutoksessa on kysymys edellä mainituista yksilölle vähemmän tärkeistä merkitysperspektiiveistä. (Mt. 97-98, 113.)

Mezirowin (1991) mukaan merkitysperspektiivit kehittyvät yksilön emotionaalisesti latautuneissa suhteissa merkityksellisiin toisiin. Vaikka Mezirow kuvaa prosessiin liittyvän tunteiden kuohuntaa ja sisäistä jännitystä, prosessin kuvaus keskittyy sen rationaalisuuteen ja kognitiivisiin elementteihin, jättäen irrationaaliset elementit huomiotta. Vogelsangin haastattelut osoittivat kuitenkin, että näillä irrationaalisilla elementeillä, kuten tunteilla ja mielikuvilla, oli merkittävä rooli transformaatioprosesseissa. (Mt. 125.)

Perspektiivin muutosprosessi voi saada alkunsa koulutukseen suoraan liittyvistä tai siihen suoranaisesti liittymättömistä kokemuksista. Joskus molemmat kokemukset saattavat yhdessä luoda dilemmitilanteen. Näin on esimerkiksi silloin, kun opiskelija tutustuu vaihtoehtoiseen merkitysperspektiiviin luennon muodossa, mutta tajuaa asian merkityksen olennaisesti vasta keskustellessaan siitä perheensä tai ystäviensä kanssa. Vasta tämän keskustelun jälkeen opiskelija saattaa havaita dilemman. Yksittäisten koulutuskokemusten lisäksi korkeakouluopiskelu kokonaisuudessaan saattaa toimia transformatiivista oppimista katalysoivana tekijänä. (Mt. 111-112, 121.)

Vogelsang tiivistää korkeakoulukokemusten merkityksen merkitysperspektiiviprosesseille seuraavasti: Transformatiiviset koulutuskokemukset tarjosivat opiskelijalle mahdollisuuden tarkastella stressaavaa, henkilökohtaisesti merkittävää asiaa jostakin eri näkökulmasta kuin mihin opiskelija oli tottunut. Vogelsang vahvistaa aiemman käsityksen akateemisista opinnoista: Jotta perspektiivin muutosprosessi voisi tapahtua, täytyy akateemisissa opinnoissa opiskelijalle henkilökohtaisesti merkittäviin ja kokemuksellisesti tärkeisiin asioihin liittyä kurinalainen ajatteluprosessi, joka mahdollistaa opiskelijalle sen, että hän tarkastelee kokemuksiaan ulkoapäin ja määrittelee ne uudelleen. Vaihtoehtoisen näkemyksen tarjoaminen

asiassa, joka on opiskelijalle henkilökohtaisesti tärkeä, saattaa toimia disorientoivana dilemmana. Huolimatta siitä, että oppimisympäristö olisi suunniteltu katalysoimaan transformatiivista oppimista, opiskelija voi olla ryhtymättä muutosprosessiin. (Vogelsang 1993, 120-122.) Mezirowin mukaan itseohjautuvuudessa onkin olennaisesti kyse ihmisen omasta muutosvalmiudesta (Ahteenmäki-Pelkonen 1997, 118). Mikäli tätä ei löydy, ei parhainkaan itseohjautumista tukeva ympäristö saa aikaan muutosta yksilötasolla.

Vogelsangin tutkimuksessa yhteiskuntatieteisiin liittyvät aiheet stimuloivat nk. kovia tieteitä enemmän transformatiivista oppimista. Kovat tieteet tähtäävät yhteiskuntatieteitä enemmän instrumentaaliseen oppimiseen. Tätä paremmin asiaa selittää kuitenkin se, että yhteiskuntatieteissä esiintyy niiden tutkimuskohteisiin liittyen enemmän sellaisia asioita, joiden voi katsoa olevan opiskelijoille henkilökohtaisesti merkittäviä ja tukevan näin emansipoivaa oppimista. (Vogelsang 1993, 120-121.)

Vogelsangin aikuisia korkeakouluopiskelijoita koskevan tutkimuksen tuloksia voi hyödyntää aikuiskoulutuksessa laajemminkin. Esimerkiksi ammatillisesta aikuiskoulutuksesta löytyy sekä opiskelijan että koulutuksen näkökulmasta yhtäläisyyksiä tutkimukseen, jonka selkein anti ei liitykään korkeakouluympäristöön, vaan aikuiseen ihmiseen, jolla esimerkiksi koulutukseen hakeutumisen syyt voivat olla moninaiset ja liittyä eri tavoin muuhun elämään kuin nuorella opiskelijalla. Lisäksi tutkimuksen pohjalta voi lähestyä kysymystä siitä, voisiko joku ammatillisen aikuiskoulutuksen sektori tukea transformatiivista oppimista toista paremmin (vrt. korkeakoulun eri tieteenalat).

4 IDENTITEETTITEORIAT JA MERKITYSPERSPEKTIIVIN MUUTOSPROSESSI

Mezirowin kuvaama itseohjautuvuuden kehittyminen ei ole irrotettavissa erilliseksi ilmiöksi aikuisen ihmisen muusta henkisestä kehityksestä. Merkitysperspektiivin muutosprosessia tarkastellaan jatkossa ensin siinä laajemmassa yhteiskunnallisessa kehityksessä, jossa muutosprosessi tapahtuu. Tämän jälkeen pohditaan sitä, miltä merkitysperspektiivin muutosprosessi näyttää identiteettiä koskevan nykykeskustelun valossa. Viimeksi paneudutaan kysymykseen dialogista, joka on Mezirowin mukaan olennainen tekijä itseohjautuvuuden kehitymisessä.

4.1 YHTEISKUNNALLINEN KONTEKSTI JA PSYYKKINEN MODERNISAATIO

Moderniin aikaan siirtyminen johtui teollisen tuotannon läpimurrosta ja sen koko yhteiskunnan läpäisevistä vaikutuksista.¹ John Steinbeck (1952, 127-128) kuvaa tätä romaanissaan Eedenistä itään:

”En tiedä, kuinka on käyvä tulevina vuosina. Maailmassa tapahtuu suunnattomia muutoksia, voimat muovaavat tulevaisuutta, jonka näöstä emme tiedä vielä mitään. Jotkut näistä voimista tuntuvat meistä pahoilta, eivät ehkä sinänsä, vaan sen vuoksi, että ne pyrkivät hävittämään muita, sellaisia, joita pidämme hyvinä. On totta, että kaksi meistä jaksaa nostaa isomman kiven kuin yksi. Miesryhmä pystyy valmistamaan autoja nopeammin ja paremmin kuin yksi ja valtavan tehtaan leipä on parempaa ja tasaisempaa laadultaan kuin yhden ihmisen leipoma. Kun kerran monimutkainen joukko tuottaa meille ruokamme ja vaatteemme ja asuinkalumme, työntyvät joukkomenetelmät väkisinkin myös ajatteluumme ja hävittävät muunlaisen ajattelutavan. Meidän aikamme on joukko- eli kollektiivituotanto tunkeutunut talouteemme, politiikkaamme, jopa uskontoommekin, niin että erinäiset kansakunnat ovat korvanneet kollektiiviuden ihanteella Jumalan ihanteen.”

¹ Giddensin mukaan modernisoitumisen kehitystä on sosiologian piirissä pyritty selittämään niin kapitalismilla (Marx), rationalisoinnilla (Weber) kuin industrialismilla (Ziehen tavoin myös Durkheim). Giddensin mukaan kukin selitystapa on tiettyyn rajaan saakka pätevä, muttei sellaisenaan riittävä. (Heiskalan 1996, 163 mukaan.) Tässä modernisaatiota kuvataan Ziehen selittämällä tavalla, koska Ziehe päätyy kuvaamaan psyykkistä modernisaatiota ikään kuin seurauksena yhteiskunnallisesta modernisaatiosta, ja tämä psyykinen modernisaatio avaa tälläkin hetkellä käytävää keskustelua identiteetistä ja sen kehityksestä.

Lyotardin (1985, 7) mukaan postmodernissa puolestaan on äärimmilleen yksinkertaistaen kysymys nk. metakertomuksiin kohdistuvasta epäluottamuksesta. Walsh (1998) määrittelee nämä metanarratiivit seuraavasti:

”A ‘master narrative’ is a structure or ideology which uses a discourse that gives meaning to the totality of human reality, both in detail and at the grand level.”

Metanarratiiveiksi ymmärretään siis “suuret kertomukset”, jotka toimivat selittäjinä ja oikeuttajina jollekin toimintatavalle ja kulttuurille. Lyotard (1985) puhuu tässä yhteydessä toiminnan legitimoinnista. Yksi vaikuttavimmista toiminnan legitimoijista on ollut modernin ajan usko työn merkitykseen. Rinteen (1997, 452) sanoin: ”Modernin yhteiskunnan järjestys on normitetun palkkatyön järjestys.” Suuria kertomuksia on löytynyt työn lisäksi niin uskon piiristä (kristillinen elämäntapa, arvot ja etiikka) kuin tieteen piiristä (usko objektiiviseen tietoon, totuuteen, rationalismiin ja jatkuvaan kehitykseen). Tultaessa postmoderniin nämä modernin ajan metanarratiivit eivät legitimoivat toimintaa enää samalla tavoin kuin ennen.

Postmodernin käsitteen käyttöönoton alusta tähän päivään saakka on käyty keskustelua siitä, onko postmodernismi teoria, jonka voidaan ajatella koskevan koko kulttuuria ja yhteiskuntaa vai onko sen ominaispiirteitä tunnistettavissa vain tietyissä ryhmissä ja tietyin rajoituksin. (Mm. Jallinoja 1996, 30-33.) Vaikka yksimielisyyttä postmodernismin luonteesta ei ole löytynytäkään, tapahtuneita muutoksia ei käy kieltäminen, vaan niitä tulisi pyrkiä ymmärtämään (Bauman 1998, 7). Näin on Suorannan (1998, 24) mukaan aikuiskasvatuksen piirissä tapahtunutkin.

4.1.1 Kulttuurinen modernisaatio

Thomas Ziehe, saksalainen nuoriso- ja kulttuurintutkija, on tutkinut muutoksia nuorten sosiaalisessa tilanteessa jo 1970-luvun alkupuolelta lähtien. Nuoriso on Ziehelle tuntosarvi, joka heijastaa yleisempiä yhteiskunnallisia, kulttuurisia sekä psyykkisiä muutoksia ja niiden nostattamia ristiriitoja. (Aittola 1999, 182.) Ziehe (1995) toteaa Mezirowin tapaan saaneensa tärkeimmät henkilökohtaiset vaikutteensa akateemisella urallaan Jürgen Habermasin ajatuksista.

Ziehe kuvaa niitä psykososiaalisia vaikutuksia, joita postmodernit muutokset yhteiskunnassa ovat saaneet yksilötasolla aikaan. Hän ei tosin puhu itse postmoderneista muutoksista, vaan käyttää termiä *psykykinen modernisaatio*.

Ziehe näkee kulttuuriseen modernisaatioon liittyvän kaksi toisiinsa kietoutunutta kehitystendenssiä. Näistä ensimmäinen, elämänalueiden teknokratisoituminen, tarkoittaa tarkoitushakuisten ja keskitettyjen organisaatorakenteiden vahvistumista ja funktionaalisen työnjaon lisääntymistä eri elämänalueiden kesken. Näiksi elämänalueiksi Ziehe lukee mm. työpaikan, asumisen, lähiympäristön, kasvatuksen instituutiot, liikennejärjestelyt ja joukkotiedotusvälineet. Elämänalueiden teknokratisoituminen ilmenee ”erottavien seinien” muodostumisena näiden alueiden välille. (Ziehe 1991, 16.)

Toinen kehitystendenssi on traditioiden murtuminen, jota Ziehe kuvaa kulttuurisen eroosion käsitteellä. Eri elämänalueiden teknistymisen ja yhdenmukaistumisen vastapainoksi monet arvot ja normit rapautuvat; mm. perinteiset luokkajaot, ammattikuvat, perhemallit ja sukupuoliroolit purkautuvat. (Mt. 16-17.) Traditioiden murtuminen on läheistä sukua postmodernien teoreetikoiden kuvaamalle ilmiölle, ns. suurten kertomusten purkautumiselle. Nämä muutokset eivät kuitenkaan ilmene kovina faktoina, vaan pikemminkin lähes huomaamattomina trendeinä (mt. 16.)

Ziehen mukaan edellä kuvatun yhteiskunnallisen tilanteen vallitessa perheen merkitys nuoren sosiaalistajana on muuttunut. Vanhemmat eivät toimi samalla tavalla samastumiskohteena lapsilleen kuin ennen, koska kulttuurinen muutos tekee heidän elämäntavastaan, ajattelu- ja suuntautumismalleistaan nuorten näkökulmasta sisällyksettömiä.

Perheen rinnalle on noussut sen sijaan uusia sosiaalistajia. Antikainen (1993) näkee sosiaalistumisessa tapahtuneen muutoksen, jonka myötä yksilö saa enemmän kodin ulkopuolelta tulevaa ohjausta. Kasvatus on ammatillistunut, valtio puuttuu perheen asioihin yhä enemmän ammatillisilla asiantuntijoilla. Kulttuuriteollisuus ja nuorten vertaisryhmät ovat yhä tärkeämmässä roolissa nuorten sosiaalistajina. (Aittola 1999, 187-188.)

Televisio ja muut joukkoviestimet mahdollistavat erilaiset sekundaarikokemukset niin nopeasti ja niin varhaisessa vaiheessa nuoren kehitystä, että ihmisen omat primäärikokemukset tulevat usein vasta jälkeensä. Ihmiset voivat ikään kuin etukäteen

nähdä, millaisia vaihtoehtoja elämällä on heille tarjota. Yksilö muuttuu uudella tavalla alttiiksi todellisuudelle. (Aittola 1999, 192-193.)

4.1.2 Psykkinen modernisaatio

Ziehen mukaan kulttuurinen modernisaatio tuottaa yksilön psykkinen modernisaation.¹ Traditioiden murtuminen ja mahdollisuuksien lisääntyminen luo illuusion rajattomasta vapaudesta. Yksilön laajentunut subjektiivinen liikkumatila ei ole kuitenkaan sisällyksetön, sillä kulttuuriteollisuuden luomat identiteetti- ja elämäntapamallit ovat jo ennalta jäsentäneet tämän tilan. Kokonaan uuden kokeminen muuttuu harvinaiseksi. (Ziehe 1991, 193.) Yksilö joutuu näin ollen peilaamaan valintojaan ympäröivään todellisuuteen ja perustelemaan ratkaisunsa ainakin itselleen. Lukemattomat vaihtoehdot luovat paitsi valinnan mahdollisuuden, myös pakon valita. Tämä luonnehtii Heiskalankin (1996, 170-171) mukaan yhteiskuntaamme. Heiskala käyttää tässä kohdin termiä jälkitraditionaalinen yhteiskunta.

Kun ihmiset uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa vapautuvat erilaisista elämää säätelevistä rakenteista ja perinteiden asettamista vaatimuksista, he joutuvat samalla alistumaan yhteiskunnallisen rationalisoitumisen ja teknokratisoitumisen moninaisille vaikutuksille. Ziehe näkee kulttuurisen vapautumisprosessin tuottavan yksilön kannalta erikoisen kaksoistendenssin. Objektivisten ennakkorakenteiden (vrt. jälleen suuret kertomukset) merkityksen vähentyessä todellisuuden merkitys kasvaa. Yksilöt kärsivät kylmenemisestä, jota yhteiskunnan rationalisoituminen edelleen edistää. Todellisuuden päälletunkevuuden tuottama kylmeneminen toimii kouriintuntuvana vastakohtana yksilön tarpeille tulla hyväksytyksi ja kokea läheisyyttä. Vastakohtana kylmenemiselle toimii kuumeneminen eli subjektiivisen kuormituksen lisääntyminen. Ziehe toteaa, että yhteiskunnallinen objektiviteetti ja subjektiviteetti jakautuvat erilleen ja loittonevat toisistaan. (Ziehe 1991, 28-30.)

Ziehe näkee muuttuneista olosuhteista syntyvän yksilölle sellaisen narsistisen tarverakenteen, joka on aikaisempaa tietoisempi omasta itsestään ja toiveistaan, mutta haavoittuvampi ja

¹ Modernisaation ja yksilöllistymisen suhdetta kuvaavien sosiologisten teorioiden ongelmallisuudesta esim. Salminen 1998. Ylipäättään yksilöllistymistä korostavia teorioita kyseenalaistavat mm. Erola ja Räsänen 1998.

herkempi ulkoapäin tuleville viesteille. Halu rakastaa itseä on lisääntynyt, mutta samalla se on tullut yhä vaikeammaksi. Yksilöt lataavat paljon odotuksia ihmissuhteilleen, ja tämä aiheuttaa psyykkistä jännittyneisyyttä ja välillä myös karvaita pettymyksiä, kun odotukset eivät täytykään. (Aittola 1999, 189-193.)

Ziehe kuitenkin kieltäytyy patologisoimasta narsismia. Käsitettä ei tule sekoittaa egoismiin tai itsekeskeisyyteen. Nuoret eivät ole liian narsistisia, vaan heille on tullut yhä vaikeammaksi luoda myönteinen itsetunto. Ziehe pyrkiikin narsismin käsitteellä kuvaamaan psyykkistä modernisoitumista; narsistinen tarverakenne on esimerkki yhteiskunnallistumisen psyykkisistä kustannuksista. (Mt. 189-190.) Beck (1996, 29) tiivistää Sartren termiä käyttäen, että meidät on tuomittu yksilöitymään.

4.2 IDENTITEETTI

Identiteetistä on käyty vilkasta väittelyä yhteiskuntateorian piirissä jo jonkin aikaa. Brittiläisen kulttuurintutkijan Stuart Hallin mukaan puhe on tiivistetysti sanottuna siitä, että vanhat identiteetit, jotka ovat varsin kauan vakauttaneet sosiaalista todellisuutta, ovat rappeutumassa. Ne ovat antamassa jalansijaa uusille identiteeteille ja sirpaloittavat modernia yksilöä yhtenäisenä subjektina: ”Olemme tässä toisinaan postmoderniksi kuvatussa maailmassa ”post” myös kiinteisiin ja essentialistisiin identiteetikäsityksiin nähden – niihin käsityksiin, joiden sitten valistuksen on ajateltu määrittävän olemisemme nimenomaista ydintä tai olemusta ja laskevan perustan olemassaolollemme inhimillisinä subjekteina.” (Hall 1999, 19-21.)

4.2.1 Valistuksen subjektista postmoderniin subjektiin

Hall kuvaa kolmea aikojen saatossa kehittyntä erilaista käsitystä identiteetistä: valistuksen subjektia, sosiologista subjektia ja postmodernia subjektia. Suvereeni yksilö sai alkunsa 1500-luvun renesanssihumanismin ja 1700-luvun valistuksen välisenä aikana. Tällöin yksilöllisyys alettiin sekä elää että käsitteellistää toisin kuin ennen modernia aikaa. Valistuksen subjektin

”keskus” koostui sisäisestä ytimeistä, joka sai alkunsa samalla kuin ihminen, minkä jälkeen se vain ikään kuin kehittyi auki, pysyen kuitenkin olemukseltaan olennaisesti samana koko yksilön olemassaolon ajan. Tämän minän olemuksellinen keskus oli yhtä kuin ihmisen identiteetti. Modernin ajan individualismin keskiössä oli uusi käsitys yksilöllisestä subjektista, jolla oli yhtenäinen muoto ja rationaalinen, tiedostava identiteetti. (Hall 1999, 21, 30.)

Valistuksen subjettiin viitataan usein myös termillä ”kartesiolainen subjekti”. Käsite on saanut alkunsa modernin filosofian isästä René Descartesista (1596-1650), joka jakoi maailman kahteen perustavaan elementtiin: avaruudelliseen substanssiin eli ”aineeseen” ja ajattelevaan substanssiin eli ”henkeen”. Hengen keskiöön hän sijoitti yksilösubjektin, joka rakentui kyvyille järkeillä ja ajatella: ”Ajattelen, siis olen.” Tiedon keskiössä sijaitseva rationaalinen, ajatteleva ja tietoinen subjekti on sittemmin tunnettu ”kartesiolaisena subjektina”. (Mt. 31.)

Modernien yhteiskuntien kehittyessä mutkikkaammiksi alettiin yksilöä tarkastella aiempaa enemmän sijoittuneena näiden yhteiskuntien suuriin tukirakenteisiin ja prosesseihin. Sosiologian piirissä kehiteltiin uutta käsitystä subjektista, jonka nähtiin muodostuvan jatkuvassa kanssakäymisessä muiden ihmisten ja ympäröivän maailman kanssa. Yksilön nähtiin olevan toisaalta osallinen laajempia sosiaalisia suhteita ja toisaalta juuri yksilöiden prosesseissa ja rakenteissa esittämien roolien nähtiin pitävän yhteiskuntaa yllä. Tämä ”ulkopuolen” sisäistäminen subjektissa ja subjektin sisäisen ”ulkoistaminen” toimimalla sosiaalisessa maailmassa on tallennettu sosialisatioteoriaan (esim. Berger & Luckmann 1994). (Mt. 33-34.)

Sosiologinen subjekti poikkesi valistuksen kartesiolaisesta subjektista siinä, että subjektin sisäistä ydintä ei pidetty enää autonomisena ja itseään kannattelevana, vaan sen nähtiin muodostuvan suhteessa ”merkityksellisiin toisiin”, jotka välittivät subjektille kulttuurin, jossa tämä eli. Subjektilla nähtiin edelleen olevan sisäinen ydin tai olemus, joka oli ”tosi minä”, mutta identiteetin nähtiin muotoutuvan ja muokkautuvan jatkuvassa dialogissa ”ulkopuolella” olevien kulttuuristen maailmojen ja niiden tarjoamien identiteettien kanssa. (Mt. 21-22.)

Tästä näkemyksestä on tullut sosiologiassa klassinen. Identiteetin nähdään muodostuvan minän ja yhteiskunnan välisessä vuorovaikutuksessa. Yhteiskunnassa on ”tarjolla” kulttuurisia identiteettejä, joihin projisoimme itsemme. Kun teemme näistä identiteeteistä osan itseämme,

sisäistämme niihin liittyviä merkityksiä ja arvoja. Tämä auttaa meitä liittämään subjektiiviset tunteemme niihin objektiivisiin paikkoihin, joita asutamme sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa. Identiteetin voi katsoa kursivan tällä tavoin subjektin rakenteeseen. (Hall 1999, 22.) Tämä pitkälti 1900-luvun alkupuoliskolla syntynyt sosiologinen malli ilmaisee suhteellisen stabiilin käsityksen yksilön identiteetistä, joskin ”sisäpuolen” ja ”ulkopuolen” vuorovaikutuksessa syntyikin luontaisesti tiettyä dynamiikkaa.

Hallin (1999, 36-44) mukaan 1900-luvun jälkipuoliskolla – ajalla, jota kutsutaan myöhäismoderniteetin kaudeksi – sai alkunsa postmoderni subjekti. Samaan aikaan kartesiolaisen subjektikäsitteen on voinut katsoa väistyneen lopullisesti. Hall kokoaa viisi yhteiskuntateoriaa ja ihmistieteiden tärkeää edistysaskelta, joiden hän katsoo vaikuttaneen subjektikäsitteen muovautumiseen kartesiolaisesta postmodernimpaan suuntaan:

- 1) Marx syrjäytti yhteiskuntateoriassaan modernin filosofian kaksi keskeistä väittämää: On olemassa universaali ihmisolemus, ja että tämä ihmisolemus on jokaisen sen todellisena subjektina olevan yksittäisen yksilön määre. Marx asetti teoreettisen ajattelunsa keskiöön subjektin sijasta yhteiskunnalliset suhteet.
- 2) Freud näki identiteetin muotoutuvan aikaa myöten psyyken tiedostamattomissa prosesseissa eikä siis ajatellut sen sijaitsevan syntyvässä tietoisuudessa luonnostaan.
- 3) Kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren ja nk. kielellisestä käänteestä vaikutteita saaneiden modernien kielifilosofien mukaan yksilöllinen puhuja ei voi koskaan lopullisesti kiinnittää merkitystä, ei myöskään oman identiteettinsä merkitystä.
- 4) Filosofin Michel Foucault on tuottanut eräänlaisen ”modernin subjektin genealogian”. Foucaultin mukaan uusi valtatyyppi, nk. kurinpitovalta, on myöhäismoderniteetin uusien ja joukkomittaisten kollektiivisten säätelyinstituutioiden tuotetta ja sen tekniikoihin kuuluu sellaista vallan ja tiedon soveltamista, joka edelleen ”yksilöllistää” subjektia. Mitä kollektiivisempaa ja organisoidumpaa myöhäismoderniteetin instituutioiden luonne on, sitä vahvempaa on yksilöllisen subjektin eristyneisyys, valvonta ja yksilöistymisen. (vrt. Ziehen kuvaus luvussa 3.1)

- 5) Feminismi toi esiin sen, miten meidät tuotetaan sukupuolittuneiksi subjekteiksi. Tämä korosti identiteetin muovailtavuutta.

Näiden käsitteellisten muutosten kautta kiinteällä ja vakaalla identiteetillä varustettu valistuksen subjekti korvautui postmodernien subjektien avoimilla, ristiriitaisilla, keskeneräisillä ja pirstoutuneilla identiteeteillä (Hall 1999, 44).

4.2.2 Identiteetti position ottona

Uuden identiteettityypin syntyä voidaan selittää edellä kuvattujen käsitteellisten muutosten lisäksi yhteiskunnallisilla muutoksilla, niin kuin Ziehe on tehnyt. Hall toteaa teoreetikoiden perustelevan kantaansa seuraavasti: Luokan, sukupuolen, seksuaalisuuden, etnisyyden, rodun ja kansallisuuden ”kulttuuriset maisemat” ovat antaneet meille aiemmin sosiaalisina yksilöinä vankkoja asemia. Näiden maisemien ”pirstoutumisesta” johtuen myös henkilökohtaiset identiteettimme, jotka ovat nojanneet näihin tukirakenteisiin, joutuvat liikkeeseen ja horjuttavat käsitystämme itsestämme yhtenäisinä subjekteina. Vakaan minätunnon katoamista kuvataan subjektin paikaltaan siirtymiseksi tai hajakeskittämiseksi. Kyseessä on nk. kaksinkertaisten siirtymien joukko – yksilöt hajakeskittyvät suhteessa sekä vakiintuneisiin paikkoihinsa sosiaalisessa ja kulttuurisessa maailmassa että suhteessa omaan itseensä. Tästä muodostuu yksilölle ”identiteettikriisi”. (Mt. 20.)

Hallin mukaan yksilö rakentaa identiteettejään jatkuvassa vuorovaikutuksessa ympäristönsä kanssa. Tässä mielessä postmoderni subjekti on yhteneväinen sosiologisen subjektin kanssa. Yksilöä ympäröivissä diskursiivisissa käytänteissä tuotetaan jatkuvasti nk. subjektipositioita, jotka tarjoavat yksilölle mahdollisia identifioitumiskohteita. Yksilö valitsee näistä positioista tiettyjä, joihin kiinnittyy. Identiteetit ovat postmodernin käsityksen mukaan tulosta subjektin menestyksellisestä niveltämisestä diskurssin virtaan. (Mt. 253.)

Hallin käsitys postmodernin subjektin identiteetistä ei ole kuitenkaan ristiriidaton. Toisaalta identiteetti nähdään edelleen subjektin ominaisuutena; subjektilla on vain uudessa yhteiskunnallisessa tilanteessa niitä useampi, joista joku painottuu tiettyssä tilanteessa toista enemmän. Nämä monet identiteetit eivät välttämättä muodosta mitään yhtenäistä ´minää´,

joka olisi ristiriidaton ja jatkuva, mutta yhtä kaikki kyse näyttää olevan siitä, että Hallin identiteettikäsitteys nojaa osittain edelleen oletukseen, että identiteetti on jotain, mitä ihminen voi kantaa mukanaan. Toisaalta Hall esittää näkemyksen identiteetistä fiktiivisenä kertomuksena; identiteetti on vain hetkellinen positio, minkä ihminen voi ottaa ja niin halutessaan hylätä. Identiteetin käsitteen sisältö ei näyttäydykään Hallin (1999, 20) mukaan mitenkään yksioikoisesti: ”Puheena olevat trendit ovat liian tuoreita ja monimielisiä ja itse identiteetin käsite, jonka kimpussa askartelemme, on liian mutkikas, liian kehittymätön ja liian heikosti ymmärretty nykyisissä yhteiskuntatieteissä, jotta sitä voisi lopullisesti testata.” Ominaisuus – positio –vastaparin voikin katsoa liittyvän yksilön kokemukseen jatkuvasta minästä. Vaikka diskurssi tarjoaisi postmodernille subjektille minkälaisia identifioitumismahdollisuuksia tahansa, ei yksilö voi kuitenkaan käytännössä valita mitä tahansa. Yksilön on pakko säilyttää identiteettipluralismissaan tietynlainen yhtenäisyys ja jatkuvuus; se on yksilölle jo psykologinen tosiasia, minän kokemisen ehto.

Identiteetin käsittäminen position ottamisena, tarinan kertomisena, niveltyy merkitysperspektiivin muutosprosessiin ainakin seuraavasti. Erilaisten identiteettien kokeilun (diskurssissa) voi katsoa liittyvän niihin muutosprosessin vaiheisiin, joita Mezirow kuvaa erilaisten roolien ja toiminnan mahdollisuuksien tutkimisena ja kokeiluna. Ihminen on nähnyt vanhan merkitysperspektiivinsä (erään tavan nähdä itsensä tai osan itseään) toimimattomaksi. Hän tutustuu vaihtoehtoisiiin merkitysperspektiiveihin uusien roolien kokeilemisen avulla. Nämä ”uudet roolit” voi mieltää subjektipositioiksi, joiden kautta yksilö kokeilee ja sommittelee uutta tapaa mieltää itsensä. Tässä mielessä positiot eivät olekaan kertomuksia tosiminästä, vaan fiktiivisiä tapoja pyrkiä jäsentämään menneisyyttä. Vasta kertoessaan tarinaansa eri tavoin eri yhteyksissä yksilö saa tuntumaa siitä, mikä tarina on minän kokemisen kannalta toimivin – mikä tapa kertoa aiemmat kokemukset saa uudet kokemukset mieltymään niihin järkevästi. Esimerkiksi kun tehdään kaksi haastattelua henkilölle, jonka tehtävänä on kuvata lapsuuttaan, saatetaan toisella kerralla saada jossain määrin erilainen tarina, koska ihminen työstää kertomuksensa punaista lankaa sen mukaan, miten onnistuneesti hän on ensimmäisellä kerralla onnistunut löytämään yhteyksiä asioiden välille, miten ”omalta” tarina on kuulostanut. Tästä näkökulmasta Hallin näkemys identiteetistä position ottamisena saa selitysmuodon Mezirowin merkitysperspektiiviä koskevassa teoriassa.

Ziehe kuvaa kulttuurisen vapautumisen tuottavan ennennäkemättömät mahdollisuudet yksilöllistymiseen ja omaehtoiisiin valintoihin. Sähköiset mediat ja kulttuuriteollisuus eivät

ainoastaan tuota lukemattomia samastumiskohteita (subjektipositioita). Ne ovat myös tuottaneet kulttuurisesti hyväksytyyn käsityksen eri elämänalueiden, ilmiöiden ja ominaisuuksien muovailtavuudesta ja työstettävyydestä. (Ziehe 1991, 192, 201-202.) Ihmisen olemusta ja olemista ei pidetä kohtalonomaisina kartesiolaiseen tapaan, vaan pikemminkin yksilölle luodaan illuusiota siitä, että kuka tahansa voi olla mitä tahansa tai tulla miksi haluaa. Samalla tämä ”enemmän” tuottaa Ziehen (1991, 36) mukaan subjektinsisäistä ristiriitaa: ”Kuinka voisi olla mutta ei ole, mitä odotti mutta ei saanut, mitä haluaa ja ei kuitenkaan halua, mitä tekee ja juuri siitä syystä ei voi tehdä toisin...”

Annettu identiteetti ja valmiina saadut arvot muuttuvat *identiteettityöksi*, jolle on ominaista, että identiteetin osia voidaan kokeilla, muuttaa, sommitella ja perua. Tästä seuraa kuitenkin väistämättä murtumakokemuksia, puutteentunteita ja päämääräkonflikteja, jotka yksilön on kyettävä jollakin tasolla käsittelemään. Nämä ristiriidat saattavat kasautua tunteeksi siitä, että on saarrettu vaatimuksilla ja odotuksilla, jotka ulottuvat persoonallisuuden yksityisimpiin kerroksiin saakka. Samaan aikaan ”syntyy likimain kulttuurisen objektittomuuden tila, mitä affektivarausten ”paikkojen” löytämismahdollisuuksiin tulee”. Nuoren kaivatessa kipeästi varteenotettavia samastumiskohteita ja peiliä identiteettinsä rakentamiseen kohteet tuntuvat todellisuuden päälletunkevuudesta huolimatta pakenevan. Koskettavuutta koetaan harvoin elämyksellisesti. (Mt. 27, 37, 201.) Tässä kohdin Ziehe kuvaa identiteettityöhön väistämättä liittyvää affektiivista komponenttia tavalla, jonka puuttumista mm. Vogelsang (1993) Mezirowin teoriaa kritisoi.

4.2.3 Luottamuksen vaatimus

Kun traditiot murtuvat, yksilöiden identiteettien perustat liikkuvat ja yksilöiden identiteettityö tapahtuu jatkuvassa muutoksessa, on vaikea löytää mitään pysyvää, mitään minkä voi olettaa olevan jatkossakin näin. Jatkuva muutos niin ympäristössä kuin ihmisessä itsessäänkin saa aikaan perusturvattomuutta.

Luottamus nouseekin postmodernille subjektille keskeiseksi teemaksi. Luottamus ei Giddensin (1990) mukaan liity kuitenkaan pelkästään strategisiin arvioihin riskiympäristössä vaan muodostaa jokaisen yksilön identiteetin ytimen. Luottamuksen vastakohta ei ole

pelkästään epäluottamus vaan ahdistus tai kauhu. (Heiskala 1996, 167.) Tässä kohdin Giddensin voi katsoa ottavan *affektioit* mukaan analyysiinsä. Epäluottamus luottamuksen vastakohtana viittaa pikemminkin juuri strategiseen, rationaaliseen arvioon, kun taas ”ahdistus” tai ”kauhu” jo vahvasti tunteisiin ja lähemmäksi yksilön identiteettiä tuleviin asioihin, henkilökohtaiseen merkityksellisyyteen.

Giddensin tarkastelu onkin Heiskalan (1996, 167) mukaan nojautunut vuosien varrella Erik H. Eriksonin psykologiaan. Erikson (1980) muotoili alun perin Freudin psykoanalyttisen teorian pohjalta nk. egoidentiteetin käsitteen, joiden pohjalta virisi pian joukko hieman eri tavoin painottuneita identiteetikäsitteitä (Rautio 2006, 18-19). Eriksonin teoriassa (perus)luottamus on osa jo primaarisosialisaation myötä kehittyvää egoidentiteettiä. Tältä kannalta tarkastellen ihminen, jolta luottamus puuttuisi täysin, on käytännöllisesti katsoen melkein mahdottomuus. Ihminen, jonka kyky luottamukseen on heikko, on psykologisesti patologinen tapaus. Yhteiskunnallemme on postmodernina aikana ominaista paitsi se, että luottamus nousee ylipäätään tärkeäksi teemaksi, myös se, että siinä vaaditaan tietynlaisia luottamuksen muotoja ja kohteita. Beck (1986) puhuikin yhteiskunnastamme nk. riskiyhteiskuntana. (Heiskala 1996, 151, 197.)

Luottamusta vaaditaan Ziehen kuvaamissa uudenlaisissa tavoissa kiinnittyä toisiin ihmisiin, mutta myös erilaisissa asiantuntijajärjestelmissä, joiden Heiskala (1996, 167) kuvaa rakentuvan teknisen koulutuksen ja ammatillisen asiantuntemuksen varaan. Nämä asiantuntijajärjestelmät tuottavat paikallisista konteksteista irronnutta abstraktia tietoa ja tämän sovelluksia. Elämämme on kauttaaltaan näiden kontekstittomien, abstraktien tietojärjestelmien vaikutusten läpitunkemaa. Tietojärjestelmien monimutkaisuuden vuoksi emme kuitenkaan kykene juurikaan arvioimaan niiden toimintaa asiantuntijajärjestelmän itsensä asettamien ammatillisten pätevyysvaatimusten tasolla. Voimme kyetä asiantuntijuuteen yhdellä tai muutamalla areenalla, mutta kaikkia itseämme koskevia järjestelmiä emme voi hallita. Tässä nousee esiin kysymys luottamuksesta.

Tästä voidaan ajatella esimerkkinä tiedonhakua tieteellisistä tietokannoista. Voimme toki todeta perusteellisen tiedonhaun jälkeen, että tieteellistä tutkimusta ei jostakin asiasta ole juurikaan tehty, mutta tämä ”tieto” perustuu siihen luottamukseen, että tietojärjestelmät ovat toimivia, ja että kaikki asianmukainen ja ajankohtainen tutkimus on viety tietokannan ulottuville. Meidän täytyy myös luottaa siihen, että hakutoiminto on luotu tietojärjestelmään

niin, että yksinkertaisillakin hakusanoilla pääsee kiinni asianmukaisiin tutkimuksiin. Pelkästään tämän tyyppisen tietojärjestelmän käyttöön liittyvää luottamusta voisi eritellä paljon pidemmällekin.

Entä kun aletaan puhua yksilölle henkilökohtaisesti merkittävämmästä tiedosta? Miten järjestelmien luojat ja ylläpitäjät ovat esimerkiksi huomioineet yksittäisen käyttäjän yksityisyyden? Miten ihmisen tulee voida luottaa siihen, että häntä kohdellaan tietojärjestelmissä kaikin puolin eettisesti, vaikei hän itse koskaan henkilökohtaisesti edes käyttäisi niitä (esim. sosiaali- ja terveydenhuollon asiakkaat)?

4.2.4 Identiteetti kertomuksena

Hall menee pidemmälle kuvatessaan postmodernia hajakeskittyntä identiteettiä. Hänen mukaansa identiteetit eivät ole myöhäismoderneina aikoina yksittäisiä, vaan muodostuvat moninaisesti erilaisista, usein toisiaan risteävistä ja myös toisilleen vastakkaisista diskursseista, käytännöistä ja positioista (Hall 1999, 250). Identiteetit eivät ole tästä näkökulmasta yksilön pysyviä ominaisuuksia, eivät edes muuttuvia ominaisuuksia, vaan paikkoja tai asemia, jotka yksilö ottaa kussakin yksittäisessä tilanteessa ja tiettyä tarkoitusta silmällä pitäen. Identiteetit kumpuavat minän muuttamisesta kertomuksiksi ja ovat luonteeltaan näin ollen väistämättä fiktiivisiä (mt. 251). Kun modernille subjektille oli ominaista tehdä kokonaisvaltaisia elämänsuunnitelmia ja valita jo varhain ”kohtalonsa”, postmoderni subjekti selittää – mikäli joutuu tekemään selkoa ”vaelluksistaan” - elämää ei tulevalla, vaan taaksejääneellä ja kutoo kertomusta jälkikäteen tiettyjen tapahtumien ja valintojen välille. Jos elämänprojektia yleensä on, se ei kuulu postmodernin subjektin omaan psykologiseen todellisuuteen. (Bauman 1996, 182-183.)

Identiteetti sijaitsee psyykkisen ja diskursiivisen leikkauspisteessä (Hall 1999, 255). Psyykkinen ja diskursiivinen eivät voi koskaan olla täysin toisiaan vastaavia, koska diskursiivinen ei voi saavuttaa psyyken tiedostamatonta osaa; yksilö ei luonnollisestikaan voi ilmaista diskurssissa sitä, mitä ei ole edes itse tiedostanut. Toisaalta psyykkisen ja diskursiivisen on juuri tiedostamattoman minän vuoksi oltava jatkuvassa kanssakäymisessä; diskursiivinen tekee yksilölle tiedostamattomasta tiedostettua, vaatii yksilön psyykeä

tulemaan lähemmäksi diskursiivista. Niin ikään tiedostamattoman alueelta kumpuavat ”totuudet” minästä hakevat muotoaan, kun yksilö kiinnittyy diskurssin tarjoamiin subjektipositioihin.

4.3 DIALOGI VÄLINEENÄ MUUTOKSEEN

Mezirow korostaa itsereflektiota välineenä transformatiiviseen oppimiseen ja merkitysperspektiivin muutokseen. Omien taustaoletusten ja uskomusten kyseenalaistaminen edellyttää kriittistä kommunikaatiota toisten kanssa. Aito dialogi ei ole kuitenkaan itsestäänselvyys. Käyn seuraavassa läpi joidenkin aikalaikirjoittajien näkemyksiä dialogista ja sen ehdoista.

4.3.1 Dialoginen demokratia ja symbolinen väkivalta

Giddens (1994, 14-15) puhuu elämänpolitiikasta. Tällä hän viittaa traditioiden murtumisen jälkeiseen aikaan, jolloin on herännyt kiistoja siitä, kuinka meidän yksilöinä ja yhteiskuntana tulisi elää. Nämä elämäntapaa tai elämäntyyliä koskevat keskustelut ovat nk. elämänpolitiikkaa. (Heiskala 1996, 205.)

Asiat, jotka olivat ennen itsestäänselviä ja luovuttamattomia, täytyy nyt neuvotella paitsi jokaisen yksilön omalla kohdallaan (Ziehen kuvaama identiteettityö) myös intersubjektiivisesti. Tämä yksilöiden välinenkin neuvottelu on jatkuvaa, koska neuvottelun perustana olevat asiat eivät ole muuttumattomia. Elämänpoliittisen päätöksenteon malliksi Giddens esittää nk. dialogista demokratiaa (mt. 209-213).

Dialogiseen demokratiaan liittyy ajatus kunkin osapuolen kannan argumentatiivisesta perustelusta. Tässä kohdin Giddensin ajatukset yhtyvät Habermasiin (1981), joka esittää nk. ihanteellisen puhetilanteen vaatimuksen eli mahdollisuuden siirtää keskustelu metatasolle, jolla tarkastellaan kulloisenkin kommunikaatiotilanteen rakenteellisia ehtoja. Näin tehdään

varsinkin silloin, kun joku keskustelun osanottajista kokee jäävänsä rakenteellisesti sellaiseen asemaan, ettei saa kantaansa esiin. (Heiskala 1996, 210.)

Giddens tekee kuitenkin selvän eron Habermasiin ja Lyotardiin. Habermasin ajatus ihanteellisesta puhetilanteesta on luovuttamattoman demokraattinen; keskustelussa voidaan aina nousta metatasolle ja aikaa on rajattomasti pyrittäessä konsensukseen. Lyotard puolestaan esittää ajatuksen siitä, että ”riita” ja sen ratkaisu nostaa yhden osapuolen kannan voittajaksi ja tekee muista osapuolista kykenemättömiä toteuttamaan omia projektejaan. Giddens näkee, ettei demokratia vaadi välttämättä konsensusta eikä toisaalta Lyotardin ”riita” ole demokratian vastakohta. Tärkeintä on, että kaikki saavat ennen päätöksen syntymistä äänensä reilusti kuuluviin. Tässä mielessä dialoginen demokratia on paitsi politiikkaan myös ”yksityisiin poliittisiin neuvotteluihin” sopiva väline. (Mt. 208-211.)

Ajatus dialogisesta demokratiasta johtaa pohtimaan kysymystä tiedon ja todellisuuden luonteesta. Esimerkiksi oppimistilanteeseen liittyvässä dialogissa, jossa oppimisen tavoitteet on määrätty jo opetussuunnitelmassa tarkkaan (esim. ammatilliset pätevyysvaatimukset), dialogi rakentuu teleologiselle näkemykselle todellisuudesta; dialogin oletetaan johtavan tiettyyn ennalta määrättyyn episteemiseen päätepisteeseen, lopulliseen vastaukseen tai johtopäätökseen. (Sarja 2003, 87.) Tämän tyyppiseen dialogiin on jo rakenteellisesti sisällytetty valtaa.

Latomaan (1994) mukaan yhteisymmärrykseen pyrkivän kommunikatiivisen toiminnan lähtökohtana on sen sijaan tasavertainen ja vastavuoroinen osallistuminen kommunikaation kohteena olevan sisällön uudelleenrakentamiseen (Sarja 2003, 87). Konsensuksen vaatimus onkin osallistavampi ja demokraattisempi vaihtoehto kuin dialogi, jonka lopputulema on jo ennalta päätetty. Konsensukseen pyrkivä dialogi on kuitenkin sekin kannanotto todellisuuden luonteeseen; on olemassa joku todellisuus, jonka autenttisuus ei välttämättä sinällään vastaa yksittäisen dialogiin osallistujan kokemusta, vaan rakentuu ikään kuin yhteen summatuille kokemuksille.

Tässä mielessä Giddensin voi katsoa ottavan vahvasti postmodernin kannan dialogiin; postmodernissa yksilöiden subjektiiviset totuudet ovat kaikki yhtä tosia ja perusteltavissa. Postmodernissa yksilö voi omata jopa useita erilaisia, ristiriitaisiakin, näkemyksiä samasta asiasta. Postmodernissa dialogissa voidaan kyllä päästä tiettyyn lopputulemaan, mutta tämä ei

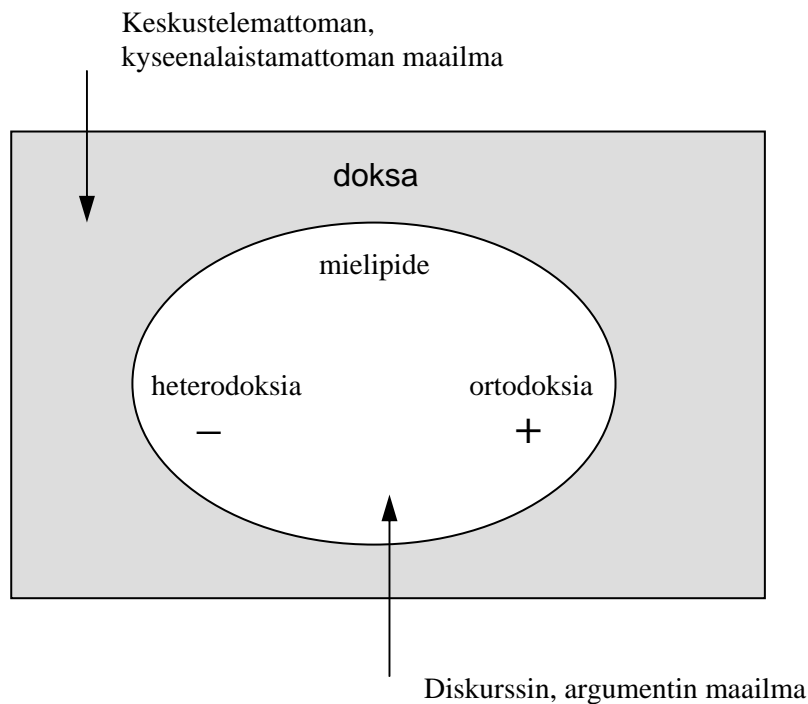
ole lopullinen totuus kyseessä olevasta asiasta. Autenttisuus dialogissa tarkoittaa tästä näkökulmasta sitä, että dialogiin osallistuvat henkilöt omaavat samanlaisen käsityksen tiedon ja todellisuuden luonteesta, ja että lopputulemaan sitoudutaan tietyin ehdoin (vrt. Mezirowin sopimuksenvarainen solidaarisuus). Dialogia ja sen lopputulemaa ei voi näin ollen irrottaa kontekstistaan ilman, että siihen osallistuneiden sitoumukset tehdään kuulluiksi.

Mezirowin teoriassa dialogi näyttäytyy välineenä kriittiseen itsereflektioon ja yksilön emansipoitumiseen häntä sitovista sisäisistä pakotteista. Toisaalta Mezirow korostaa selkeästi konsensukseen pyrkimisen merkitystä: Jokainen keskustelija tuo dialogiin omat aiemmat kokemuksensa ja tavan tulkita kokemuksiaan, merkitysperspektiivinsä. Jokaisen keskustelijan tulee olla aktiivinen ja tuoda dialogissa julki perspektiivinsä, ja näitä perspektiivejä tulee suhteuttaa dialogissa toisiinsa, kunnes on saavutettu yhteinen ymmärrys keskustelun alla olevasta asiasta. (Mezirow 1997, 5-12.) Mezirowin näkemys dialogista nojaa Habermasin esitykseen ihanteellisesta puhetilanteesta, ja sen voi tulkita jäävän todellisuuskäsityksensä johdosta moderniksi esitykseksi dialogin luonteesta ja tavoitteista.

Giddensin mallissa, jota voi pitää enemmän ajankohtaisena tulkintana dialogista postmoderneine piirteineen, on kuitenkin ongelma. Kun se ottaa eriävän kannan Habermasin esitykseen ihanteellisesta puhetilanteesta, se samalla riisuutuu radikaalista sisällöstä. (Heiskala 1996, 211.) Demokraattisuus on näennäistä, jos eriävien kantojen esittämisellä ei ole lopulta merkitystä ja dialogiin osallistuvien tahojen valtasuhteet määräävät dialogin lopputuleman. Tämän vuoksi valta nousee dialogia koskevassa keskustelussa erityiseksi teemaksi, vaikkei esimerkiksi Mezirow kysymykseen vallasta erityisemmin paneudukaan. Seuraavassa tarkastellaan diskursiivisiin käytäntöihin ja tätä kautta identiteetteihin liittyvää valtaa.

Bourdieu (1986) on esittänyt ajatuksen symbolisesta väkivallasta. Hänen mukaansa eksplikoidun diskurssin alue, nk. mielipiteen kenttä, kattaa vain jäävuoren huipun yhteiskunnallisesti olennaisista kysymyksistä. Heiskalan (1996, 206) mukaan ajatus tästä diskurssin ulkopuolelle jäävästä alueesta, jota Bourdieu nimittää doksaksi (kts. kuvio 6), ei ole sinällään ainutlaatuinen. Todellisuuden merkitysjäsentyneisyys, joka saa muotonsa intellektuaalisesti selkeärajaisena ja kielellistettynä tietona, ikään kuin lepää epäselvästi hahmottuneen diskursiivisissa käytännöissä ilmenevän totunnaistumisen varassa. Käyttäessään termiä symbolinen väkivalta Bourdieu kuitenkin esittää edellä mainitun lisäksi,

että mielipiteen kentän rakenne suosii joitakin ja syrjii toisia keskustelun osanottajia. Hiljaisuus on systemaattisesti järjestäytynyttä niin, että näennäisen puolueettomalta näyttävä keskusteluavaruus tuottaa jossain määrin ennakoitavia lopputuloksia. (Heiskala 1996, 206-207.)



Kuvio 6. Doksa ja mielipiteen kenttä (Bourdieu 1986, 168 Heiskalan 1996, 207 mukaan).

Symbolisen väkivallan käsite viittaa siihen, että diskursseihin liittyvää valtaa omaavien tarvitsee äärimmäisen harvoin turvautua avoimeen väkivaltaan tavoitteidensa toteuttamiseksi. Konflikteja ei juurikaan synny tai ne syntyvät muodoissa, joissa muutospainet suuntautuvat olennaisten seikkojen sijasta epäolennaisiin. (Heiskala 1996, 208.) Diskursiivisten käytänteiden muodostuminen tottuksiksi ja yksilöiden eriarvoistuminen suhteessa näiden käytäntöjen hallitsemiseen on luonnollista. Näin diskurssi synnyttää itsessään valta-aseman, jota demokratian hengessä täytyy paitsi käyttää oikein myös tehdä jatkuvasti läpinäkyväksi. Bourdieulaisittain ajatellen tämä ei edes riitä. Koska mielipiteen kentät sulkevat systemaattisesti toisia pois keskustelusta, on läpinäkyvyyden lisäksi osallistuminen

keskusteluun mahdollistettava käytännössä. Mutta ensin vielä tarkemmin kielestä ja identiteeteistä vallan välineinä.

4.3.2 Positiot, valta ja autenttinen dialogi

Strukturalismin merkittävimpiin edustajiin lukeutuvan kielitieteilijä Ferdinand de Saussuren mukaan kieli perustuu eroihin. Se mitä lausutaan, perustuu aina jollekin, mikä jää lausumatta. (Koskela & Rojola 1997, 47-52.) Ihmisten ajattelulle on tyypillistä asioiden kategorisointi; se on ajattelun ja merkityksen tuottamisen ehto. Näitä merkityksiä ilmaistaan usein liaksi yksinkertaistetuilla kahtiajaotteluilla (valkoinen – musta, mies – nainen, itä – länsi jne.), nk. binaarisilla oppositioilla. Niinpä musta määrittyy erona valkoiseen, nainen on sitä mitä mies ei ole jne. Hallin (1999) mukaan identiteetti rakennetaan juuri näin; se lausutaan erona johonkin. Yksilön määrittäessä itsensä esimerkiksi länsimaalaiseksi hän tulee määrittäneeksi myös sen, mitä hän ei ole. Toisaalta ”Toinen” on myös minän elinehto ja jollain tapaa aina myös osa itseämme (Lehtonen 2004, 256). Koska merkitykset eivät ole pysyviä, vaan liukuvat ja määrittyvät yhä uudelleen uusissa yhteyksissä, myös tällaiset ”keinotekoiset sulkeumat”, kuten seksuaalisuus tai rotu, ovat tavallaan vain pysähdyksiä tai taukoja kielen loputtomaan semiosikseen (Hall 1999, 40-41, 233). Identiteetti on kussakin hetkessä ikään kuin paikka kielessä, jota tarjotaan, ja jonka yksilö saattaa valita ottaa (Lehtonen 2004, 256).

Tämä tarkoittaa sitä, että kun yksilö käyttää jossakin tietyssä tilanteessa tiettyä identiteettiä, tämä identiteetin ”siivu” – asemoituminen, joka mahdollistaa merkityksen – on tietyllä tavalla mielivaltainen ja sattumanvarainen; tietyn identiteetikertomuksen ja sen toden merkityksen välillä ei ole sellaisenaan mitään pysyvää vastaavuutta (Hall 1999, 233-234). Kun identiteetti nähdään positionottona ja fiktiivisenä, myöskään diskurssissa tuotettu Toinen, johon nähden identiteetti tekee eroa, ei kerro Toisesta perimmäistä totuutta vaan on paremminkin yksilön kannanotto Toiseen ja arvoilmaus. Naskali (1998, 225) toteaaakin, että binaariset oppositiot ”palvelevat arvottavaa luokittelua hyväksyttävään ja torjuttavaan, minään ja ei-minään, toteen ja väärään, järjelliseen ja järjettömään, keskeiseen ja marginaaliseen, pinnalliseen ja syvälliseen”. Yksilön arvot ja ihanteet voi lukea sieltä marginaalista, mihin identiteetti työntää siihen sopimattoman. Tässä mielessä merkitysperspektiivi on aina jollain tapaa vääristynyt – se yksinkertaistaa asioita, arvottaa niitä ja sulkee pois jotakin.

Lehtonen (2004, 256) jatkaa: ”Jos joku tai jotkut toiseutetaan, he eivät ole yhdenvertaisessa asemassa toiseuttajiin nähden. Toiseuttajat ottavat toiseuttamisellaan haltuunsa etuoikeutetun tilan, jossa heillä on mahdollisuus määrittää itseään toisiin nähden.” ”Näin toiseuttaminen perustuu epätasa-arvoon ja myös uusintaa sitä kieltäessään toisilta oikeuden nimetä ja määrittellä itsensä.” Tästä näkökulmasta identiteetit eivät näyttäydy enää pelkästään yksityisinä, vaan keskustelu niistä muuttuu vahvasti yhteiskunnalliseksi kysymykseksi.

Nk. Toisen tai tässä *toiseutetun* näkökulmasta ajatellen on tärkeää korostaa, ettei subjektipositio ole yksilön itsensä tuottama, vaan diskurssissa tarjottu asema, joka subjektin on pakko omaksua, vaikka tämä samaan aikaan tietää, että identiteetti on jonkun muun tuottama representaatio eikä voi koskaan olla yhtäpitävä niiden subjektiprosessien kanssa, joita identiteetteihin panostetaan yksilön taholta. Mikäli yksilölle tuotetaan esimerkiksi mahdollisuus kertoa itsensä vain erilaisten altavastaaajien kertomuksin, tästä tulee altavastaaaja. Mezirow näkee dialogin merkityksen samoin; kyseenalaistaminen ja toisin näkeminen on välttämätöntä merkitysperspektiivin muutosprosessille ja yksilö ei pääse tähän yksin.

Jacques Derrida (1988) muiden jälkistrukturalistien tavoin nojaa käsitykseen siitä, että erot tuottavat merkityksen. Saussuren pitäessä kieltä suhteellisen vakaana järjestelmänä Derrida näkee kielen dynaamisena systeeminä, jossa ”erojen leikki” tuottaa jatkuvasti uusia ja muuttuvia merkityksiä. Strukturalistien tutkiessa suhteellisen stabiilia kielen rakennetta viileästi ja etäältä, hiukan ylenkatsoen yksittäisiä tekstejä, jäkistrukturalistit pyrkivät tavoittamaan kunkinhetkisiä merkityksiä lukemalla yksittäisiä tekstejä tarkkaan. Tätä tapaa lähestyä tekstiä kutsutaan dekonstruktioksi. (Koskela & Rojola 1997, 73-75.)

Dekonstruktiiivisessä menetelmässä pyritään osoittamaan niitä eroja, joille kieli rakentuu. Nämä erot näkyvät tekstissä yksinkertaistuksina, aiemmin mainittuina binaarisina oppositioina. Huomata täytyy, että meidän on mahdotonta ajatella tai kommunikoida ilman tätä asioiden ja ilmiöiden kategorisointia. Dikotominen ajattelu ei siis ole ”väärin”, mutta yksinkertaistaa ilmiöitä. Kun näihin yksinkertaistuksiin liitetään arvotuksia, jotka tuottavat epäeettistä todellisuutta, päädymme Derridan mukaan tilanteeseen, jolloin kieltä ja ajattelua tulee alkaa purkaa, dekonstruoimaan.

Dekonstruktion ajatuksena on tuoda marginaalinen ajattelutapa tekstiä hallitsevan rinnalle ja osoittaa näiden keskinäinen riippuvuus. Tämä ei kuitenkaan vielä riitä. Derrida varoittaa jättämästä kenttää dikotomioiden osoittamisen jälkeen silleen, koska hierarkian kääntäminen uusintaa helposti samaa hierarkista rakennetta. Derrida niin ikään varoittaa ”ratkaisemasta” dikotomista asetelmaa vain tuomalla mukaan kolmannen termin. (Derrida 1988, 48-49.)

Vakiintuneiden diskurssien purkaminen saattaa jo sinälläänkin antaa tilaa ilmiön uudennlaiselle ymmärtämiselle (Jokinen & Juhila 1991, 75). Derrida kehottaa kuitenkin purkamaan hierarkian lisäksi myös sen systeemin, joka tuottaa hierarkian tai tekee sen mahdolliseksi (Koskela & Rojola 1997, 79).

Dekonstruktiiiviseen ajatteluun liittyy kiinteästi myös Derridan kehittelemä idea logosentrismistä. Logosentrismiksi hän nimeää kaikki ne ajatusmuodot, jotka perustuvat oletukseen, että on olemassa jokin perimmäinen *merkki*, joka pysäyttäisi erojen prosessin. Derridan mukaan länsimainen filosofia aina Platonista lähtien on perustunut uskomukseen, että ajattelumme, kielelme ja kokemisemme taustalla on jokin perimmäinen, kyseenalaistamaton merkki. Tällainen merkki saattaa olla Jumala, totuus, materia, tietoisuus tms. Näitä on joko pidetty alkuperänä, josta muut merkitykset syntyvät, tai sitten merkki on toiminut päämääränä, jota kohti muiden merkitysten pitäisi olla kulkemassa. (Koskela & Rojola 1997, 76-77.) Tässä Derrida ajatteleeikin jo hyvin postmodernisti. Arvoitellessaan logosentrismiä hän ikään kuin ilmaisee epäluottamuksensa nk. suuriin kertomuksiin. Dekonstruktioilla on tarkoitus alleviivata näiden viimeisten periaatteiden konstruktiivisuutta. Ne eivät siis ”vain ole olemassa” vaan ovat rakentuneet muiden merkkien varaan, samoin kuin kaikki muutkin kielen komponentit.

Dialogi voidaan näin ajatellen nähdä paikkana, jossa yksilölle mahdollistuu konstruoida omat kertomuksensa toisin. Dekonstruktiiivinen lähestymistapa mahdollistaa kuitenkin dialogin tarkastelun laajemminkin. Dialogi voidaan nähdä yhdenlaisena tekstinä, joka rakentuu itsessään binaarisille oppositioille. Dialogi ei näin ainoastaan toimi välineenä henkilökohtaiseen muutokseen, vaan myös uusintaa tiettyjä tapoja nähdä asiat ja arvottaa niitä.

Mikäli dialogiin itseensä sisällytetään dekonstruktiiivisiä komponentteja, päädytään perinteisestä poikkeavaan dialogiin. Siinä kyseenalaistetaan dialogiin liittyviä taustaoletuksia

ja niitä uskomuksia, joiden varassa dialogia käymme. Mezirowin esittämä kriittisyys ulottuu lähinnä yksilön omaan tietoisuuteen, tässä puhutaan intersubjektiivisestä reflektiivisyydestä, pyrkimyksestä *dialogin autenttisuuteen*.

Dialogia määrittävät jo ennalta monet seikat. On olemassa kulttuuriin sidottuja diskursiivisia käytänteitä. Suomalaiset keskustelevat eri tavoin kuin espanjalaiset tai amerikkalaiset. Tapamme puhua on myös sukupuolittunut; naiset puhuvat eri tavoin kuin miehet (esim. Ronkainen 1999). Niin ikään sosiaalinen statuksemme ja asiantuntijuutemme dialogin sisällön suhteen vaikuttavat tapaamme puhua. Myös välitön konteksti vaikuttaa; missä puhumme, milloin puhumme jne. Tuomme dialogiin paitsi tietoisuutemme ja kulttuurin, jota edustamme, myös kehomme ja ruumiillisuutemme. Positioiden kielellä ilmaistuna muut diskurssiin osallistujat tarjoavat meille jo tiettyjä positioita ennen kuin olemme edes aloittaneet dialogia. Näin dialogi on jo valmiiksi lastattu monin oppositioin, joihin vaikuttavat niin dialogiin osallistuvat ihmiset kuin välitön sekä laajempi, yhteiskunnallinen konteksti, jossa dialogia käydään.

Kriittisen pedagogiikan teoreetikko Ellsworth (1997) on kritisoinut ylipäättään abstrakteja käsityksiä dialogisuudesta. Dialogi ei ole sen neutraalimpi tai viattomampi kuin mikään muukaan opetusmenetelmä. Dialogisuuden idealisointi ja abstrahointi estää tarkastelemasta sen rajoituksia ja siihen sisältyviä ristiriitaisuuksia. Sitoutuminen yhteen näkökulmaan ja asioiden tarkastelutapaan ylitse muiden sulkee edellä esitetyllä tapaa jotakin pois ja vaientaa muut menetelmät ja esitystavat. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 309-310.)

Dialogista löytyy näin ikään kuin monta kerrosta, joilla siihen osallistujat voivat liikkua, jos ovat kerroksista tietoisia. Vaikka dialogiin osallistuja näkisi dialogin nojaavan tietynlaiselle tavalle nähdä asiat ja sulkevan jotain pois, hän ei voi kuitenkaan yksin lähteä dekonstruoimaan dialogia.

Pyrkimys autenttisuuteen sisältää Mezirowin mukaan vaatimuksen intentionaalisuudesta, tiedostamisesta ja kommunikatiivisuudesta, jotka nivoo yhteen muutosvalmius. Reflektiivinen dialogi edellyttäisi näin ollen, että kaikki dialogiin osallistuvat ovat siinä aktiivisia, pyrkivät tiedostamaan dialogin sen eri tasoilla ja ovat valmiita keskustelemaan niistä binaarisista oppositioista, joille dialogi rakentuu. Muutosvalmius tarkoittaa mezirowilaisittain ajatellen sitä, että kun dialogiin osallistujat huomaavat keskustellessaan dialoginsa rakentuvan tietyllä

tavalla, dialogia ei jätetä silleen, vaan pyritään ajattelemaan uudella tavalla. Hyvin usein keskustelu pysähtyy taustaoletusten toteamiseen (esimerkiksi yhteiskuntamme rakentuminen sukupuoliselle epätasa-arvolle), joka siis Jokisen ja Juhilan (1991, 75) mukaan saattaa jo sinällään tuottaa ilmiön uudenlaista ymmärtämistä, mutta joka Derridan (1988) mukaan jättää kentän silleen. ”Systeemin purkamista” ei esimerkiksi lasikattoilmiössä ole se, että palkataan erilaisiin organisaatioihin kiintiöiden mukaan tietty määrä naisjohtajia. Systeemiä uusintavaa reflektiivistä dialogia on esimerkiksi se, että mietitään mistä kaikista seikoista lasikattoilmiössä voi olla kyse (esim. yhteiskuntamme tapa ajatella asiantuntijuuden ja hyvän johtajuuden olevan sukupuoleltaan maskuliinista, syvään juurtuneet käsityksemme miehen ja naisen rooleista perheessä, ja miten nämä istuvat uranaisen perheeseen jne.).

Autenttisuuteen pyrkivä, reflektiivinen dialogi voi toteutua jokapäiväisessä kanssakäymisessä vain ajoittain. Jatkuva kyseenalaistava, purkava ja uudelleen rakentava ote käy raskaaksi ja tekee asioiden tehokkaan hoitamisen vaikeaksi. Reflektiivisen dialogin voikin katsoa olevan yksi erityinen dialogin muoto, jolla on oma tehtävänsä, nimittäin yhteisöllisen ja yhteiskunnallisen muutoksen fasilitoiminen.

4.3.3 Dialogi ja muutos

Ronkaisen (1999) tutkimuksen mukaan miehille ominainen puhe on nk. asiantuntijapuhetta, joka välttää emotionaalista ja ei-faktuaalista tietoutta. Miesten puhe on ylipäättään niukkasanaisempaa. Naisten puhe on nk. tunnepuhetta; he puhuvat tilanteestaan persoonallisina kokijoina ja puhe rönsyilee. Tämän moni tunnistaa jo arkikokemuksen perusteella tutuksi ilmiöksi. Tämä kuitenkin asettaa ei-feminiinisen osallistumistavan omaavat yksilöt dialogisuutta korostavassa keskustelussa eriarvoiseen asemaan (riippumatta biologisesta sukupuolesta). Lisäksi herää kysymys, pidetäänkö dialogisuutta *lähtökohtana* vai *tavoitteena*. Arvottava näkökulma korostuu, mikäli dialogisuus on lähtökohta; ihminen joko osaa ja valitsee ilmaista itseään dialogissa tai sitten ei. Dialogi tavoitteena –näkökulmakaan ei ole vapaa arvotatauksista. Silvonen (2007) toteaaakin, ettei dialogi ole ainoa refleksiivisyyden muoto. Myös toiminnan kautta voi muuttua.

Mezirowia on kritisoitu siitä, että tämän aikuisen ihmisen henkistä kehitystä koskeva teoretisointi antaa ymmärtää, että yksilön vapautuminen omista henkilökohtaisista sosialisoinnin myötä hankituista rajoitteistaan olisi sinällään riittävää, ja että ulkoinen muutos ei ole välttämätöntä (Ahteenmäki-Pelkonen 1997). Brasilialaiselle Paulo Freirelle, jota pidetään nk. vapauttavan pedagogiikan keulahahmona, ei riitä sisäinen vapautuminen, vaan tiedostamisen täytyy johtaa *sorrettujen* asemaan pureutuvaan praksikseen. Sorrettujen pedagogiikalla ei ollut aluksi kovinkaan merkittävää jalansijaa Suomessa, mutta 1980-luvulla alkanut aikuiskasvatuksen käänne yhteiskunta- ja kasvatuskriittisempään suuntaan on tuonut Freiren ajatukset myös aikuiskasvatuskeskusteluun. Tällä hetkellä kriittisyys on marginaalisen sijasta aikuiskasvatuksen valtavirtaa. (Hannula 2000, 182.)

Mezirowin teoria keskittyy yksilön emansipaatioon ja korostaa sitä, että muutos lähtee yksilötasolta, kun taas Freirelle yhteiskunnallinen muutos on luovuttamaton päämäärä ja sortamattoman yhteiskunnan rakentaminen jokaisen vastuulla. Henkilökohtainen emansipaatio ei riitä, jos sitä ei toteuta käytännössä; jos ei ala toimia sosiaalisen emansipaation tavoitteen mukaisesti. Freiren ajatusten pohjalta voi lähestyä kysymystä henkilökohtaisesta vastuusta laajemmin kuin Mezirowin tarjoamassa ajattelutavassa, jossa vastuu näyttäytyy lähinnä kysymyksenä siitä, miten epäeettistä todellisuutta meidän jokaisen omat merkitysperspektiivimme tuottavat juuri niissä välittömissä ympäristöissä, joissa kulloinkin toimimme.

Suoranta (2005) jakaa radikaalin kasvatuksen nykyajattelun kahteen pääsuuntaukseen, kulttuuriseen ja kriittiseen radikaaliin kasvatukseen (kuviot 7). Mezirowin teoriassa on nähtävissä tiettyjä piirteitä kulttuurisesta radikaalista kasvatuksesta, jossa korostuu sosiaalisen transformaation sijaan elämänhistoriallinen transformatio ja nk. sydämen vallankumous. Mezirowin teoria rakentuu erojen ja identiteettien politiikalle korostaessaan jokaisen yksilön pyrkimystä autenttiseen todellisuussuhteeseen ja dialogin merkitystä identiteetin rakentumiselle.

	Kulttuurinen suuntaus	Kriittinen suuntaus
Käsitys politiikasta ja sen tavoitteesta	Erojen politiikka, säännelty peli, elämänpolitiikka, pieni kurjuus	Ristiriidan politiikka, kamppailu, kumouksellinen politiikka, suuri kurjuus
Toiminnan tavoite ja ala	Elämänhistoriallinen transformaatio, "sydämen vallankumous", paikallinen toiminta	Sosiaalinen transformaatio, poliittinen vallankumous, maailmanlaajuinen toiminta
Arvonannon laji	Ekspressiivisyys, performatiivisuus, sosiaalinen arvonto, erojen ja identiteettien politiikka	Strategisuus, ohjelmallisuus, poliittinen arvonto, jakopolitiikka

Kuvio 7. Radikaalin kasvatuksen suuntausten painotuksia (Suoranta 2005, 122).

Steinbeck (1952, 127-128) kirjoittaa romaanissaan Eedenistä itään teollistumisesta:

”Ja nyt ovat ryhmäkäsitteen ympärille kootut voimat julistaneet tuhoamissodan tuota aarretta, ihmismieltä vastaan. Halventamisen, nälkiennyttämisen, rajoitusten ja pakko-ohjauksen sekä sääntelyn typeryyttäviin moukariniskujen avulla ihmisen vapaata, haaveksivaa mieltä ahdistetaan, se lyödään köysiin, tylsytetään, huumataan. Surkean itsetuhon tien meidän lajimme tuntuu nyt valinneen.

Ja tähän minä uskon: yksilöllisen ihmisen vapaa, etsiskelevä mieli on arvokkain asia koko maailmassa. Ja tämän puolesta taistelisin: ihmismielellä pitää olla vapaus itse, muiden ohjaamatta valita oma suuntansa. Ja tätä vastaan minun tulee taistella: mitä hyvänsä aatetta, uskontoa tai hallitusta vastaan, joka rajoittaa tai tuhoaa yksilöllisyyttä. Tällainen minä olen ja tähän pyrin. Käsitän hyvin, miksi suunnittelujärjestelmän on yritettävä tuhota vapaa mieli: viimeksi mainittu pystyy tutkiskelullaan tuhoamaan sanotunlaisen järjestelmän. Tietystikin minä ymmärrän, mutta sitä minä myös vihaan ja minä taistelen sitä vastaan pysyttääkseni meissä sen ainoan, joka erottaa meidät luomiskyvyttömistä elukoista. Jos paiste on surmattavissa, on edessämme tuho.”

Kriittisellä radikaalilla kasvatuksella pyritään suojelemaan Steinbeckin kuvaamaa paistetta dekonstruoimalla ”suunnittelujärjestelmä”, joka tätä paistetta uhkaa. Kasvatus nähdään välineenä yhteiskunnan uudistamiseen ja eettisemmän, sorrosta vapaan yhteiskunnan rakentamiseen nähdään kriittisessä suuntauksessa luovuttamattomaksi päämääräksi, jonka eteen jokaisen on taisteltava.

Ihmisen vapaus on tavoiteltava ihanne, mutta onko eettisesti oikein vaatia jokaista ihmistä toteuttamaan sorron purkamista omalta osaltaan käytännössä? Kriittisen radikaalin kasvatuksen kärkihahmo Peter McLaren on itsekin kulkenut pitkän ja vaikean tien usean työttömyysjakson ja vaientamisen kautta akateemiseen menestykseen ja kunnioitukseen (Suoranta 2005). Syökö kriittinen radikaali kasvatusta itseltään pohjaa julistamalla, että jokaisen on noustava käytännössä barrikadeille? Jyrkän vasemmistolainen ajatus kapitalismin vastustamisesta käytännössä kyseenalaistaa hyvin monen työn ja työpaikan, jolle kuitenkin toimeentulo ja yhä edelleen monen suomalaisenkin itsetunto ja minäkäsitys pitkälti rakentuvat.

Toisaalta kriittinen radikalismi antaa eväät sellaiselle muutokselle, johon Mezirowin teoriolla ei pääse käsiksi. Esimerkiksi isosta teollisuusyrityksestä irtisanottu voi kokea henkilökohtaisesti, että hänen aiempi kokemuksensa yleensä oikeudenmukaisesta työelämästä, yhteiskunnasta ja sen laeista muuttuu irtisanomistilanteessa merkittävästi. Vaikka yksilö kävisi läpi Mezirowin kuvaaman merkitysperspektiivin muutosprosessin, mikään ei muutu käytännössä. Yksilö voi kyseenalaistaa toimintatavan, mutta säilyy edelleen tilanteessa tietyllä tapaa objektina. Kriittinen radikaali kasvatusta korostaa yksilön *subjektiivutta* ja mahdollisuutta muuttaa asiointiloja.

4.3.4 Suojautumisen mekanismit

Dialogisuus ja diskursiivisuus on Giddensille adekvaatti tapa suhtautua jälkitraditionaaliin, kun taas *fundamentalismi* epäadekvaatti. Fundamentalismin hän käsittää perinteistä uskonnollista tulkintaa laajempaan ajattelu- ja suhtautumistapana, jossa ”traditiota puolustetaan traditionaalisella tavalla”. Fundamentalistit eivät argumentoi vaan toistelevat opinkappaleita. Heidän sanomansa ei käännytä, vaan vakuuttaa lähinnä jo entuudestaan samanmielisiä. Giddens näkee fundamentalismissa kuitenkin vaaran tämän päivän yhteiskunnassa, jossa useat eri traditiot joutuvat elämään rinnakkain. Syntyviä arvokonflikteja voidaan käsitellä häneen mukaansa neljällä tavalla. Maantieteellinen reviirien rajaaminen (esim. valtioiden ja kulttuuripiirien rajat) tai yhteisöstä poistuminen (esim. avioero, siirtolaisuus) eivät ole aina mahdollisia. Giddensin mukaan kaksi muuta vaihtoehtoa ovat

dialogi ja fundamentalismi. Pahimmillaan fundamentalismi saattaa johtaa rajuihin väkivaltaisuuksiin. (Heiskala 1996, 171-172.) Dialogi vs. fundamentalismi voi olla vastakkainasettelu esimerkiksi erilaisten kansallisten kulttuurien kohdatessa, mutta yhtä hyvin ihmissuhdeongelmaisessa uusioperhetilanteessa, josta ei pääse pakenemaan kahdella ensin mainitulla tavalla.

Dialogin edellytyksenä on kuitenkin, että siihen osallistuvat kykenevät näkemään toisensa arvokkaina ja kunnioittamaan toisiaan. Dialogifilosofi Martin Buber (1993) kuvaa *kohtaamisen* ja esineellisen suhteen eroa. Niin kutsutussa *Minä-Se* –suhteessa toinen ihminen tulkitaan ennalta asetetussa kehikossa. Toinen määritetään ulkoapäin ja vuorovaikutusta määrittää yritys ottaa toinen ihminen haltuun. Se estää näkemästä toista ihmistä sellaisena kuin hän kulloisessakin tilanteessa paljastuu. Aito dialogi ei ole mahdollista tällaisessa *Minä-Se* –suhteessa. Toisaalta yhteiskunnassa toimiminen edellyttää, että ihmiset toimivat erilaisissa rooleissa ennustettavalla tavalla. (Kiilakoski & Vuorikoski 2005, 317-318.)

Minä-Sinä –suhteessa toteutuu aito kohtaaminen. Toista ei alisteta kohteeksi, vaan toinen hyväksytään ainutkertaisena olentona, jota ei voi tietää jonkinlaiseksi etukäteen. Kohtaaminen tapahtuu, sitä ei voi hallita. Tämän tyyppinen dialogin ominaisuus on hetkittäistä. (Mt. 318.) Meidän ei ole inhimillisesti katsoen mahdollista olla vuorovaikutuksessa jatkuvasti täysin puhtaasti, ilman ennakkojäsennyksiä ja tulkintoja. Pyrkiminen toisen ihmiseen näkemiseen itsenään on kuitenkin aidon vuorovaikutuksellisuuden ydin.

Dialogissa ei kuitenkaan ole kysymys vain siitä, kykenevätkö itse näkemään toisen aidosti. Jokaisen on myös kyettävä antamaan itsestään dialogiin aidosti. Ihminen ei välttämättä aina kykene aitoon vuorovaikutukseen tai valitsee tietoisesti olla tekemättä niin. Aito vuorovaikutus kun saattaa Mezirowin kuvaamalla tavalla osoittaa henkilökohtaisen muutostarpeen, jota yksilö ei välttämättä ole valmis kohtaamaan. Tämä saattaa johtua esimerkiksi yksilön puutteellisista henkisistä voimavaroista, riittämättömästä tuesta oppimisen välitilassa oloon tai ylipäättään ilmapiiristä, joka ei ole riittävän arvostava ja hyväksyvä. Mezirow kuvaa Ahteenmäki-Pelkosen (1997, 69-72) mukaan ainakin kahdenlaista suojautumista. Kokemusten älyllistäminen ja niiden merkityksen minimoiminen antaa mahdollisuuden tarkastella asioita etäältä, mutta tekee samalla aidon kohtaamisen vaikeaksi. Toinen turvallisuutta lisäävä vaihtoehto on sitoutua dialogissa uuteen viiteryhmään ja tämän arvoihin ilman riittävää itsereflektiota. Tällöin ihminen säästyy todelliseen muutokseen

liittyvältä kasvukivulta ja toisaalta kantamasta henkilökohtaista vastuuta. Ahteenmäki-Pelkonen (1997, 69-70) toteaa, ettei turvallisuuden maksimoiminen ole yleensä tietoisista, ja että se tapahtuu omakohtaisuuden kustannuksella. Suojautuminen liittyykin rajattuun itseohjautuvuuteen.

Ziehe kuvaa psyykkisen modernisaation ja tätä kautta syntyvän narsistisen haavoittuvuuden tuottavan yksilöille erityisen tavan suojautua. Yksilöä ympäröivät lukemattomat samastumiskohteet ja näiden edustamat arvot ja elämäntapamallit. Nämä näyttäytyvät vaatimuksina ottaa henkilökohtaisesti kantaa tarjottuihin subjektipositioihin. Vaatimusten ei tarvitse olla kielellisiä, vaan eleet ja tunneilmaisutkin välittävät nonverbaaleja viestejä siitä, millainen tulisi olla, jotta ei tulisi vain tunnustetuksi ja hyväksytyksi, vaan voisi myös kunnioittaa ja rakastaa itseään. Yksilö on jatkuvasti vaarassa tulla uusien vaatimusten mukaan arvioituksi, arvostelluksi ja loukatuksi. (Ziehe 1991, 125-126.) Tämä vaara on siis yksilönsisäinen eikä lähtökohtaisesti liity niinkään siihen, onko vaara tietyssä vuorovaikutustilanteessa todellinen.

Ziehen mukaan tämä haavoittuvuus tuottaa suojautumisen mekanismina *tukahduttamisen*. Jos ei laita itseään alttiiksi, ei voi tulla sidotuksi mihinkään. Jos ei ole sitoutunut mihinkään, voi säästyä arvostelulta ja torjunnalta. Ziehe kuvaa muodostuvaa ilmapiiriä merkillepantavan hillityksi ja puolustukselliseksi: ”Tuntuu siltä kuin jokainen haluaisi vaatimattomuuden eleillään ja esiintymisellään vakuuttaa naapurilleen, että ei aio tehdä tälle mitään – mikä käänteisesti merkitsee, että myöskään itse ei tarvitse olla peloissaan. Keskinäinen ahdistuksesta vapautumisen varmuus koetaan sitten täydellisenä rentoutumisena, kodikkuutena, läheisyytenä ja solidaarisuutena.” Tämä subjektien välinen turvallisuusjärjestelmä rajaa kuitenkin käyttäytymismahdollisuuksia. (Mt. 126.)

Tästä psykologisesta todellisuudesta katsoen aito dialogisuus, saati radikaalisuus näyttäytyy verraten vaikeana yhtälönä. Ziehe kuvaa poikkeavien käyttäytymismuotojen joutuvan usein äärimmäisen moraaliselta vaikuttavan kritiikin kohteeksi. Ziehe ei kuitenkaan näe moralisointiin johtavan ahdistuksen olevan tulosta sisäistetystä moraalista ja huonosta omastatunnosta, vaan pikemminkin ahdistusta oman itsen aliarvostuksesta ja tyhjyydestä: ”Tämän moraalien kohteena ei niinkään ole se, mikä ”on” huonoa, vaan pikemminkin se, mikä saa jollakulla ”menemään” huonosti.” (Mt. 126-127.) On psyykkisesti liian ahdistava kokemus esittää itsensä vuorovaikutustilanteissa jatkuvasti aidosti ja laittaa itsensä oikeasti

likoon. Asiallisena viileytenä ja kantaaottamattomuutena näkyvän subjektien välisen turvallisuussopimuksen perustat ovat yksilöiden tasolla tiedostamattomia. Kantaaottamattomuus täytyy siksi pukea rationaaliseen muotoon ja tähän postmoderni useine rinnakkaisine ja suhteellisine totuuksineen tarjoaa oivan lähtökohdan.

Kantaaottamattomuutta - tai puuttuvaa yksiselitteisyyttä, miten Ziehe sitä nimittää – pidetään avoimuutena. Ei strukturoida tilanteita, vaan katsotaan mitä tapahtuu. Tilanteet tulevat ja menevät. Ollaan vaiti, mutta tunnetaan keskinäistä luottamusta. Annetaan omien mielialojen tulla ja mennä. ”Porvarillinen itsepakko päämäärärationaalisuuteen” purkautuu. (Ziehe 1991, 127.)

Päämäärärationaalisuuden purkautumisessa on postmodernisti ajatellen kyse suuren kertomuksen purkautumisesta. Ziehe (1991, 127-128) ei kuitenkaan näe tilannetta pelkästään vapauttavana, vaan hänestä se johtaa lähinnä mahdollisuuksien tyypistymiseen. Päämäärärationaalisuutta ei ylitetä, vaan sitä pyritään välttämään. Kun yksilö ei sitoudu mihinkään, mistään on vaikea tuntea todellista tyydytystä. Yksilö pyrkii vakuuttamaan itsensä siitä, että kaikki ovet tulisi joka tilanteessa pitää auki. Tämä toimii puolustusmekanismina, mutta ei laajenna mahdollisuuksia erilaisiin suhtautumistapoihin. Ristiriitoja ei eletä, vaan ne tukahdutetaan. Giddensin kuvaamaa arvokonfliktia ei suostuta edes kokemaan.

Päämäärärationaalisuuden suuri kertomus ei kuitenkaan korvaudu yksinomaan pidättyvyyden ja yksiselitteisyyden puuttumisen kertomuksella. On edelleen niitä, jotka käyvät dialogiin psyykkisestä uhasta huolimatta oikeasti avoimin mielin ja muutoskykyisinä. On myös niitä, jotka nousevat kriittisen radikalismien tai muun julistuksen nimissä barrikadeille ja toimivat hyvinkin päämäärätietoisesti. Kertomukset eriytyvät, päämäärärationaalisuuden rinnalle nousee eriytyneitä dialogiin liittyviä strategioita, jotka saattavat nousta Ziehen kuvaamalla tavalla intersubjektiiivisesti jaetuksi vaikenemisen tai näennäisen keskustelun strategiaksi, joka palvelee yksilöiden psyykkisen turvallisuuden tarvetta.

5 MEZIROWIN TEORIA AIKALAISDIAGNOSTISESSA VIITEKEHYKSESSÄ

Tässä teoreettisessa tutkielmassa on keskitytty tarkastelemaan Jack Mezirowin teoriaa aikuisen ihmisen henkisestä kehityksestä ja itseohjautuvuutta tämän kehityksen ihanteellisena päämääränä. Lähestymistapaa voi pitää aikalaisdiagnostisena, jota luonnehtii pyrkimys päästä kiinni ”ajan henkeen” ja siihen, mitä ajan henki tarkoittaa yksilötasolla. Jatkossa kehystän Mezirowin teorian selkeämmin niin aikalaiskeskustelulla kuin empiirisellä tutkimuksella, johon teorian voi katsoa liittyvän. Palaan myös tämän tutkielman johdanto-osiossa esitettyihin tarinoihin ja niiden pohjalta esitettyihin kysymyksiin.

5.1 AIEMMAT ITSEOHJAUTUVUUTTA KÄSITTELEVÄT TUTKIMUKSET

Tämän teoreettisen tarkastelun johdanto-osiossa esitettiin kaksi tarinaa. Ensimmäisen tarinan poika vastaa kuvausta siitä, miten itseohjautuvuus on tavattu perinteisesti ymmärtää. Se on ulkoisesti itsenäistä toimintaa, joka rakentuu aiempien tutkimusten osoittamalla tavalla tietyille oppijan ominaisuuksille ja taidoille, kuten positiivinen minäkäsitys, itseluottamus, sisäinen motivaatio ja vastuuntunto, ongelmanratkaisutaidot, suunnitelmallisuus ja itsearviointi.

Itseohjautuvuus on Mezirowin teorian mukaan kuitenkin enemmän kuin ulkoisesti itsenäistä toimintaa tai itsenäistä selviytymistä ongelmatilanteista. Itseohjautuva oppija on ihminen, joka tietää, etteivät hänen käsityksensä todellisuudesta ole koskaan kuin hetkellisesti päteviä. Uudet kokemukset tai keskustelu toisten ihmisten kanssa saattavat haastaa aiemmat tavat jäsentää maailma ja haastaa muutokseen, jossa joutuu muuttamaan aiemmin tekemiään tulkintoja ja toisinaan jopa pohtimaan tarkemmin, mihin omat tulkinnat ylipäättään perustuvat. Viimeksi mainitussa on kysymys kriittisestä reflektiosta, johon Mezirowin mukaan transformatiivinen oppiminen perustuu.

Tapamme tulkita maailmaa perustuu oletuksille, jotka iskostuvat meihin sosialisointien myötä. Jotkut näistä oletuksista rajaavat tapamme tarkastella itseämme ja maailmaa tarpeettomasti niin, että emme voi suhtautua ympäristöömme aidosti. Kriittisen itsereflektion

avulla voimme tunnistaa näitä rajatun itseohjautuvuuden piirteitä. Toisinaan reflektio johtaa muutosprosessiin, jota Mezirow kutsuu merkitysperspektiivin muutosprosessiksi. Tämän seurauksena ihminen muuttuu yhä itseohjautuvammaksi eli vapaammaksi toimimaan omien, henkilökohtaisesti muodostettujen tulkintojen varassa.

Vaikka Mezirow pitää yksilöllisen ja autenttisen maailmasuhteen luomisen merkitystä yksilön kehityksessä tärkeänä, hän korostaa myös sosiaalisen vuorovaikutuksen merkitystä yksilölle eri tavalla kuin aiemmat itseohjautuvuusteoriat. Useimmat itseohjautuvuutta käsittelevät tutkimukset ovat keskittyneet selittämään itseohjautuvuuden muutosta kuvaamalla niitä sosiodemografisia tekijöitä, jotka ovat yhteydessä itseohjautuvuuden kehittymiseen tai selittämällä muutosta kontekstiin liittyvillä tekijöillä, kuten tavalla järjestää opetus (monimuoto-opetus vs. perinteinen luokkaopetus jne.).

Mezirow tarkastelee sen sijaan itseohjautuvuuden kehittymistä sisältäpäin kuvaten niitä henkisiä prosesseja, joiden kautta aikuinen kehittyy yhä itseohjautuvammaksi. Itseohjautuvuus ei näyttäydy näin vain ulkoisena muutoksena, esimerkiksi itsenäisempänä toimintana opiskelussa, vaan ylipäätään riippumattomampana ja henkilökohtaisempana tapana ajatella ja kokea asiat. Mezirow ei näekään itseohjautuvuutta vain tietynä oppijan ominaisuutena, jota voisi sellaisenaan kehittää esimerkiksi suuntaan, joka palvelisi itsenäistä opiskelua paremmin.

5.2 KESKUSTELU DIALOGISTA

Mezirowin esityksessä korostuu dialogin merkitys. Toiset ihmiset tarjoavat meille vuorovaikutuksessa mahdollisuuden mieltää itsemme uudella tapaa. He saattavat kyseenalaistaa ajatteluamme ja toimintatapaamme, ja toimia näin kyseenalaistaen olemassaolevan merkitysperspektiivimme. Kun muutosprosessi lähtee käyntiin, yksilölle nousee tarve tutustua vaihtoehtoisten merkitysperspektiivien selitysmalleihin, ja näin vuorovaikutus muodostuu toisella tapaa tärkeäksi itseohjautuvuuden kehittymisessä.

Dialogisuutta korostavia keskusteluja on herännyt usealla tieteenalalla ja vuorovaikutuksen merkitystä korostetaan työelämässäkkin aiempaa enemmän. Tässä teoreettisessa tarkastelussa

on perehdytty kysymykseen dialogista Mezirowin esittämää laajemmin, ja esiin nousi tärkeitä näkökohtia.

Mezirow esittää dialogista jokseenkin ihanteellisen kuvan. Tämän teoreettisen tarkastelun perusteella dialogia määrittävät kuitenkin hyvin monenlaiset seikat, joita on hyvä tarkastella oppimistilanteita suunniteltaessa. Dialogiin vaikuttavat olennaisesti erilaiset diskursiiviset käytännöt, jotka nousevat toisaalta yksilön omaelämäkerrallisista ja toisaalta kulttuurisista tekijöistä. Meillä on olemassa tietynlainen tapa puhua, johon vaikuttaa mm. kansallinen kulttuuri, jossa olemme kasvaneet, ja sukupuolellemme ominainen tapa puhua. Ikämme, koulutuksemme ja ammatti-identiteettimme määrittävät niin ikään tapojamme puhua ja osallistua keskusteluun. Yksilöiden omaelämäkerralliset syyt, kuten aiemmat kokemuksemme vuorovaikutuksen merkityksestä itsellemme ja jokaisen ihmisen oma käsitys itsestään dialogin kävijänä, vaikuttavat merkittävästi myös. Nämä kokemukset ja tulkinnat saattavat käytännöllisesti katsoen sulkea joiltakin todellisen osallistumisen mahdollisuuden jo ennalta.

Mezirow puhuu rajatusta itseohjautuvuudesta tässä kohdin ja toteaa, että aikuinen ihminenkin voi vain hyvin rajatusti itse määrittää oppimistarpeitaan ja tarvitsee tukea oppimisprosessiin itseohjautuvammaksi. Mezirowin ajatus aidosta dialogista ja siihen tukemisesta saattaa edellyttää syvälle juurtuneiden diskursiivisten käytänteiden purkamista ja uudelleen rakentamista, mikäli lähtökohtana on hyvinkin rajattu itseohjautuvuus. Tämä voi tarkoittaa yksittäisten ihmisten kohdalla jo hyvin syvätasolla liikkuvia prosesseja. Missä määrin aikuiskouluttaja on - tai tämän tulee olla - terapeutti? Missä määrin aikuiskouluttaja on vastuussa liikkeelle laittamisestaan prosesseista?

Dialogia määrittävät paitsi diskursiiviset käytänteet myös itse tilanne ja eritoten muut siihen osallistuvat. Identiteettiteorioiden osoittamalla tavalla keskustelun kohde ja toiset keskustelijat virittävät jo etukäteen keskusteluun osallistuvaa asemoitumaan tietyllä tapaa. Dialogissa eivät näin ole avoinna kaikki mahdolliset vaihtoehdot merkitysperspektiivit, mitä voikin pitää yhtenä dialogiin yleisesti liitettynä harhakuvitelmana.

Vallitseva kulttuuri vaatii yksilöä tiedostamaan kehonsa ja ylipäättään ulkonäkönsä. Tuommekin dialogiin paitsi kokemusmaailmamme myös kehomme ja nonverbaalin viestinnän. Mezirowin pääosin kognitiiviseen näkökulmaan keskittyvä esitys aikuisen ihmisen henkisestä kehityksestä jää tältä osin puutteelliseksi. Subjektipositioden kielellä ilmaistuna

positioihin kutsuminen liittyy paitsi sosiodemografisiin tekijöihin, joiden luomassa kontekstissa dialogia käymme myös habitukseemme; olemmeko lihavia vai laihoja, pitkiä vai pätkiä, viehättäviä vai ei-viehättäviä ja muihin ominaisuuksiin, jotka ovat paitsi henkilökohtaisesti määriteltyjä, aina myös kulttuurisiin ihanteisiin sidottuja. On esimerkiksi eri asia lähteä ylipainoisena ihmisenä keskustelemaan terveellisistä elämäntavoista toisen ihmisen kanssa kuin normaalipainoisena. Asiaan vaikuttaa myös se, määritteleekö ihminen keskustelukumppaninsa normaalipainoiseksi. Vaikka haluaisimme olla tiedostamatta kehoamme, se on läsnä ja vaikuttaa diskursseissa niiden tulkintojen kautta, joita yhteiskuntamme keholle ja sen hallintaan liittyville asioille antaa.

Dialogi on paitsi kahden ihmisen kielellisesti ilmaistujen kokemusten ja tulkintojen vertaamista myös vuorovaikutusta tietoisien ja tiedostamattoman välillä. Aito, vaikuttava dialogi ei ole näin koskaan täysin ennustettavissa tai hallittavissa. Transformatiiviseen oppimiseen sisältyy haasteita ja riskejä, joista täytyy olla oppimistilanteita suunniteltaessa tietoinen.

5.3 KESKUSTELU POSTMODERNISTA IDENTITEETISTÄ

Dialogissa voi nähdä monta kerrosta, joilla siihen osallistuvat voivat liikkua. Keskustelu – ja tietoisuus – ei välttämättä kohdennu lainkaan itse vuorovaikutuksen käymisen tapaan tai ehtoihin, vaikka saattaa olla sisällön suhteen reflektiivistä. Dialogia itseäänkin on kuitenkin syytä reflektoida. Erojen ja identiteettien politiikkaan liittyvän keskustelun mukaan vuorovaikutus on eron tekemistä johonkin, ja positionotto sulkee aina jotakin pois, vaientaa jonkun äänen. Aito dialogi muistuttaakin dekonstruktiivista ajattelua, jossa kriittisyys ja toisin näkeminen on loputon prosessi.

Mezirowin teoria kuvaa aikuisen ihmisen merkittävän henkisen kehityksen tapahtuvan suurelta osin merkitysperspektiivien muutoksen kautta. Nämä muutokset saavat yleensä alkunsa jostain merkittävästä elämänmuutoksesta. Teoriasta välittyy kuva henkisestä kehityksestä, joka on suhteellisen staattista suurempien muutosten välillä. Uusimman identiteettiteorian valossa identiteettityö näyttäytyy dynaamisempana ja jatkuvaa panostusta vaativana.

Eri kohdista käy ilmi, että Mezirowin teoriaa yhdistää käsitys ennemminkin sosiologisesta kuin postmodernista subjektista. Vogelsangin kuvaamalla tavalla identiteetti näyttäytyy transformatiivista oppimista koskevan teorian kautta yhtenä ja perusolemukseltaan samana, ja merkitysperspektiivimuutokset liikuttavat yksilöä siinä suhteessa, miten tärkeitä ne ovat minän jatkuvuuden ja yhtenäisen identiteetin kokemukselle. Mezirow kuvaa toisten ihmisten merkitystä sillä tavalla kuin sosiologista subjektia koskevissa teorioissa on tapana; vuorovaikutus toisten ihmisten kanssa luo yksilölle kuvaa siitä, kuka hän on.

Postmodernin teorian tarkastelu tuokin selvän lisäarvon merkitysperspektiivin muutosprosessia ja dialogia kasvun välineenä koskevaan tarkasteluun. Näiden subjektikäsitysten ei tarvitse kuitenkaan olla toistensa kanssa ristiriidassa. Pikemminkin kyse on jatkumosta, jonka toisessa päässä on moderni tapa mieltää itsensä ja toisessa päässä postmoderni tapa. Eri yksilöt voivat olla jo persoonaltaan eri tavoin kykeneviä sietämään postmodernin identiteetin suhteellisuutta. Persoonaltaan hyvin jäykän ihmisen voi olla vaikea koskaan omaksua sellainen tapa mieltää itsensä ja maailma, jossa mikään ei ole itsestään selvää eikä varmaa. Kun asioita tarkastelee eri positioista tai merkitysperspektiiveistä, yksilö saattaa kokea uhkaa minälleen. Tämä perusturvallisuuden kokemus on ihmisen psyykelle hyvin keskeinen, ja tältä kannalta katsoen on ymmärrettävää, että ihminen, joka kokee herkästi tämän tyyppistä uhkaa tai toisaalta omaa huonot henkiset selviytymiskeinot, välttää asettumasta riskialttiisiin positioihin tai omaksumasta vaihtoehtoisia merkitysperspektiivejä.

Toisaalta kun on kyse jatkumosta, ihmisen ei tarvitse olla joko-tai vaan hän voi liikkua eri elämäntilanteissa ja -vaiheissa tällä akselilla. Toisaalta tätä liikkumista määrää ympäristö ja sen asettamat vaatimukset; dynaamisempi ympäristö vaatii dynaamisempaa yksilöä. Toisaalta liikkumista määrää myös yksilön kokema turvallisuuden tunne. Mitä heikompi itsetuntemus ja mitä huonompi itsetunto ihmisellä on, sitä vakaammin hän haluaa yhden selkeän perustan, minkä päällä seistä. Ristiriitaisuus ja epävarmuus on uhka. Kun ihmisellä on perusluottamus itseensä ja ympäristöönsä, hänen on helpompi nostaa jalkansa uudelle perustalle, seisoa hetken aikaa yhdellä jalalla tai seisoa ylipäättään useilla ja vähän huojuvillakin perustoilla.

Merkitysperspektiivikin on aina ”tarina”. Vaikka se on yksilölle autenttinen sillä hetkellä, se on aina tarina. Postmoderni Mezirowin teoria sanoisi, että merkitysperspektiivi on aina vain yksi tapa antaa merkitys kokemuksilleen, ja että toisessa kontekstissa tai diskurssissa yksilö

saattaa antaa toisenlaisen merkityksen. Autenttisuus on kontekstisidonnaista, merkitysperspektiivejä on useita rinnakkaisia, joista yksilö valitsee sillä hetkellä autenttisimman. Merkitysperspektiivit ovat dynaamisempia, enemmän kontekstiin sidottuja postmodernissa kuin mitä Mezirow kuvaa.

Toisaalta yksilöllisiin totuuksiin ja kontekstisidonnaisuuteen pakeneminen saattaa olla Ziehen osoittamalla tavalla suojautumista todelliselta dialogilta ja muutostarpeelta. Mezirow näkee dialogilta suojautumisen rajattuna itseohjautuvuutena. Asian voi nähdä toisinkin. Yhteiskunta ja yksilön kokemusmaailma on täynnä jatkuvaa muutosta. Yksilö saattaa kokea jatkuvan aktiivisen sopeutumisen psykologisella tasolla liian vaativana. Hän saattaa kehittää selviytymisstrategiakseen tavan sitoutua aitoon dialogiin silloin, kun se on hänelle sopivinta ja henkisesti mahdollista. Tällöin kysymys ei enää olekaan rajatusta itseohjautuvuudesta, vaan dialogista ja muutoksesta pidättäytyminen saattaa olla hyvinkin itseohjautuvaa toimintaa, jossa tiedostetaan omat voimavarat ja henkilökohtaiset tavoitteet kussakin oppimistilanteessa varsin hyvin. Mezirowille itseohjautuvuus on sitä, että yksilö on jatkuvasti valmis keskustelemaan oppimistarpeistaan ja näkemään asiat uusista näkökulmista. Postmodernisti itseohjautuva yksilö joutuu suojaamaan itseään tietoisesti liian dynaamisessa maailmassa, koska jatkuva ulkoinen muutos peräänkuuluttaa jatkuvaa sisäistä muutosta.

Haluttomuus pyrkiä konsensukseen saattaa johtua suojautumisen tarpeesta. Haluttomuus saattaa johtua myös siitä, että yksilöiden kokemusmaailmat ovat lähtökohtaisesti niin erilaisia, ettei konsensuksen mahdollisuuteen uskota. Yksilöt saattavat myös paeta fundamentalismiin, joka nojaa haluttomuuteen nähdä asiat toisen ihmisen näkökulmasta ja kokea empatiaa. Viimeksi mainittua ei voi pitää itseohjautuvalle yksilölle ominaisena tapana suhtautua vuorovaikutukseen.

5.4 MEZIROWIN TEORIAN IHMIS- JA OPPIMISKÄSITYS

Mezirow esittää aiempia oppimisteorioita kokonaisvaltaisemman näkemyksen aikuiselle ihmiselle ominaisesta oppimisesta, joka nivoutuu koko persoonan kehitykseen eikä kohdistu vain tiettyjen ennalta määriteltyjen oppimistarpeiden tyydyttämiseen. Teorian kautta voidaan ymmärtää se, miten opiskelijan itseohjautuvuus saattaa kehittyä ratkaisevasti niidenkin

kokemusten kautta, jotka eivät suoranaisesti liity koulutuksesta saatuihin kokemuksiin tai liittyvät siihen tavalla, joka näyttää mahdottomalta havaita perinteisen itseohjautuvuustutkimuksen keinoin.

Mezirowin käsitys oppimisesta ja kehityksestä nojaa kuitenkin ihmiskäsitykseen, jossa korostuvat kognitiivisuus, kielellisyys ja tietoisuus. Mezirow ei huomii teoriassaan riittävästi niitä affektiivisia tekijöitä, joita kokonaisvaltaiseen henkiseen muutosprosessiin kuuluu. Aiemman merkitysperspektiivin asteittaiseen hylkäämiseen liittyy voimakkaita negatiivisia tunteita, kuten ahdistusta, syyllisyyttä ja häpeääkin, ja näiden tunteiden sietämiseen yksilö tarvitsee paitsi tukea myös lähtökohtaisesti riittävän turvallisen ja hyväksyvän ilmapiirin. Muutokseen suostuminen ei ole välttämättä siltikään mahdollista, jos yksilöllä ei syystä tai toisesta ole tietystä hetkessä ylipäättään resursseja ottaa lisää negatiivista tunnelastia. Tässäkään ei ole kysymys rajatusta itseohjautuvuudesta. Yksilö saattaa nähdä muutoksen tarpeen selvästikin, mutta valitsee resurssien puutteesta johtuen toimia vanhasta merkitysperspektiivistä käsin. Tämä ajatus selittää Vogelsangin tutkimuksen tulosta, että aikuisopiskelijan merkitysperspektiivimuutos saattaa ikään kuin jäädä kesken, vaikka muutostarve on tiedostettu ja mahdollisiin vaihtoehtoihin merkitysperspektiiveihin tutustuttu.

Kehitys itseohjautuvammaksi tapahtuu transformatiivisen oppimisen kautta. Uudistava oppiminen poikkeaa merkittävästi uusintavasta oppimisesta, johon koulutuksen voi nähdä edelleen pitkälti tähtäävän – koulussa opitaan miten asiat *ovat*. Kriittinen pedagogiikka, johon Mezirowilla on selviä yhtymäkohtia, ottaa kantaa siihen miten asioiden *tulisi* olla. Mezirowin kriittisyyden vaatimus kohdistuu kuitenkin lähinnä yksilön muutokseen. Yhteiskunnan muutos tapahtuu teorian valossa yksilön emansipaation välityksellä. Yksilöä sitovat sisäiset pakotteet nähdään teoriassa hyvin moninaisina kulttuurisina ja psykologisina tekijöinä, ja tässä mielessä teorian avulla voi lähestyä monenlaisia ongelmia itseohjautuvuudessa. Mezirowin teoria edustaa kasvatustieteen kentässä kuitenkin vähemmän radikaalia lähestymistapaa kuin esimerkiksi kriittinen radikaali kasvatus, johon mm. Peter McLaren nykykirjoittajista lukeutuu.

5.5 ITSEOHJAUTUVUUS TYÖELÄMÄSSÄ

Tutkielman johdanto-osiossa esitetyn toisen tarinan päähenkilö on tyyppiesimerkki postmodernista subjektista, jolla on useita mahdollisia tapoja mieltää itsensä. Nämä eri tavat kertoa itsensä tulevat selvästi näkyviin työhaastattelutilanteessa, jossa joutuu kutomaan elämäänsä tarinaksi ansioluettelossa lueteltujen ”saavutusten” avulla. Tämä keinotekoinen kudelma saa kertojansa olon tuntumaan haastattelutilanteessa epämääräisen kurjalta ja on hyvä esimerkki siitä, miten postmodernin subjektin haavoittuvuus käytännössä ilmenee. Pitäisi kyetä kertomaan tarinaansa tuntien itsensä tarinan subjektiksi, mutta samastuminen tähän subjektiin tuntuu käytännössä vaikealta. Tarinan päähenkilö odottaa työhaastattelua ja työnantajaa, joka ei vaadi tähän vieraalta tuntuvaan tehtävään, vaan pyrkii näkemään haastateltavan tosimiten kysymällä tämän tulevaisuuden haaveista ja visioista. Tähän tulevaisuuden avulla kerrottavaan tarinaan päähenkilön on helpompi samastua, koska sillä ei ole niin selkeää ristiriitaa psykologisesti koettuun minään. Merkitysperspektiivien kielellä ilmaistuna voisi sanoa, että työnantajan tulisi kyetä ilmaisemaan haastateltavalle kiinnostuksensa siihen merkitysperspektiiviin, jonka kautta haastateltava mieltää itsensä tässä ja nyt, ja jonka kautta haastateltava suuntaa tulevaan; ei niihin merkitysperspektiiveihin, joiden kautta haastateltavan kehitys on kulkenut tähän päivään.

Ajan hampaalla oleva työnantaja pyrkii ylipäättään kunnioittamaan työntekijän yksilöllisyyttä ja voittamaan tämän luottamuksen osoittamalla itse luottamusta. Molemminpuolinen sitoutuminen ei ole kuitenkaan demokraattinen ilmiö, vaan toisiin työntekijöihin ollaan valmiita sitoutumaan toisia enemmän, kuten käsite ”ydinosaaminen” antaa ymmärtää.

Mezirowin esitys itseohjautuvuudesta on saamassa jalansijaa työelämässä. Transformatiivisia aineksia on kehitetty vastaukseksi tiettyihin kysymyksiin, mm. muutokseen ja osaamisen kehittämiseen liittyen (esim. Pursio). Transformatiivinen oppiminen kehittää parhaimmillaan aktiivisesti ja kriittisesti ympäristöönsä ja itseensä suhtautuvan työntekijän, joka osaa ongelmanratkaisuprosessissa tarkastella myös ilmiön taustalla vaikuttavia tekijöitä ja tarvittaessa muotoilla ongelman uudelleen. Tällainen itseohjautuva työntekijä on kuitenkin vahvasti tietoinen oman osaamisensa rajallisuudesta ja ymmärtää moniammatillisuuden ja tiimityöskentelyn edut.

Itseohjautuvuutta tukevalla työpaikalla kiinnitetään huomiota ilmapiiriin ja ihmisten väliseen vuorovaikutukseen. Vuorovaikutuksessa ymmärretään oppimisen välitilassa oloon liittyvä ahdistus, ja tunteet nähdään ylipäättään osana työntekoa ja työssä oppimista. Siellä ymmärretään, että itseohjautuvuus ei tarkoita sitä, että ihminen jätetään selviytymään yksin työhönsä liittyvistä ongelmista. Mentorointijärjestelmää voi pitää hyvänä esimerkkinä siitä, miten itseohjautuvuutta voidaan kehittää työpaikoilla käytännössä.

Yritysmailmassa on alkanut yleistyä yritysten sosiaalista vastuuta korostava suhtautuminen, jonka mukaan yritys on vastuussa työntekijöistään laajemmin kuin mikä on liiketoiminnan kannattavuuden nimissä välttämätöntä. Sosiaaliseen vastuuseen kuuluvat yrityskulttuuri ja –käytännöt, jotka mahdollistavat yksittäisen työntekijän kuulluksi tulemisen. Joskus yrityskulttuuri tai muutokset, joita yrityksissä ajetaan kannattavuuden nimissä, sotivat sitä vastaan, minkä yksilö kokee henkilökohtaisesti oikeaksi ja eettiseksi toiminnaksi. Tällöin itseohjautuva on ihminen, joka nousee jollakin tapaa vastustamaan vääräksi tai epäeettiseksi kokemaansa toimintaa, ei se, joka sopeutuu mihin tahansa. Mezirowin teoriasta nouseekin työelämää koskien tärkeä filosofinen ja eettinenkin näkökulma: Itseohjautuvuus ei ole sitä, että ihminen sopeutuu kaikkeen muutokseen, eikä itseohjautuvuutta tukeva ympäristö vaadi tätä.

6 POHDINTA

Lähestymistapa tässä teoreettisessa tarkastelussa on ollut aikalaisdiagnostinen ja sisältänyt monenlaisia aineksia empiirisestä tutkimuksesta yleiseen teoriaan. Myös aiempaa aikalaisdiagnostista kirjallisuutta on käytetty laajamittaisesti hyödyksi. Jack Mezirowin teoriaa voi luonnehtia monin osin kasvatustieteelliseksi aikalaisdiagnoosiksi, kirjoitusten kohdistuessa varsin laajasti aikuisen ihmisen oppimiseen ja kehitykseen yleensä sekä aikuiskouluttajan rooliin näissä prosesseissa. Aikalaisdiagnoosin puolesta puhuu sekin seikka, että empiirisellä tutkimuksella tuntuu pääsevän käsiksi vain teorian tiettyihin osiin. Empiirinen tutkimus on pyrkinyt operationalisoimaan kriittisen reflektion käsitettä, todentamaan merkitysperspektiivin muutosprosessin vaiheita sekä luokittelemaan oppimista merkitysjärjestelmien muutoksena. Nämä tutkimukset valottavat kuitenkin Mezirowin teoriaa vain tietyiltä osin. Teoriaa on ylipäätään tutkittu empiirisesti vähän (Ahteenmäki-Pelkonen 2003) verrattuna siihen, miten merkittävän aseman transformatiivinen oppiminen on saanut kasvatustieteen kentässä.

Tähän tutkielmaan sisältyi alun perin myös empiirinen osuus, jota varten haastattelin joitakin korkeakouluopiskelijoita heidän opiskelukokemuksistaan. Merkitysperspektiivien tutkiminen osoittautui käytännössä varsin hankalaksi. Haastateltavat tiedostavat merkitysperspektiivimuutoksiaan vain joiltakin osin ja pääasiassa jälkeenpäin. Tämän tyyppistä oppimista ei kuvata arkikielessä juurikaan oppimiseksi, vaan se on syvältä luotaavaa henkistä kehitystä, johon liittyy voimakkaita tunteita ja henkistä kärsimystäkin. Haastattelussa ei ole helppoa löytää yhteistä kieltä, jolla pääsisi käsiksi tarkastelun alla olevaan muutokseen. Lisäksi lähestymistä vaikeuttaa se, että transformatiivista oppimista katalysoivat tekijät saattavat olla peräisin niin perhepiiristä, harrastuksista tai mediasta kuin varsinaisesta koulutusinstituutiosta. Lisäksi muutoksen kohteena olevat merkitysperspektiivit voivat olla laaja-alaisia vaikuttaen usealla näistä sektoreista. Mikäli merkitysperspektiivimuutoksia lähtee tutkimaan haastattelututkimuksen keinoin, olisi tutkimus hyvä kohdentaa jollakin tavoin niin, että tietyn tyyppiset merkitysperspektiivimuutokset ovat todennäköisempiä ja haastattelu suunniteltu aiheensa ja kielenkäyttönsä puolesta niin, että merkitysperspektiivimuutoksista keskustelu tuntuu mahdollisimman luontevalta.

Transformatiivista oppimista koskevien asioiden käsittely koskee usein identiteetin syväkerroksia ja vaatii montaa muuta tutkimusaihetta selkeämmin turvallista ja hyväksyvää ilmapiiriä. Kovin lyhyessä tai strukturoidussa haastattelussa tuskin pääsee keskustelemaan syvällisistä henkisistä muutoksista, joten useampi haastattelukerta ja syvähaastattelua vastaava ote voi olla hyödyllisempi. Tutkijan tulee ottaa myös huomioon, että haastattelutilanne saattaa olla sinällään transformatiivista oppimista katalysoiva tekijä. Tämän tyyppiseen tutkimukseen sisältyy myös selvä eettinen lataus. Haastattelun alkaessa muistuttaa terapiaa vastuunsa tuntevan haastattelijan täytyy osata peruuttaa taitavasti. Koin tämän tyyppisen haastattelun varsin vaativaksi.

Identiteettejä koskevan nykyteorian valossa itse haastattelutilanne ei ole merkityksistä vapaa, vaan kutakin haastateltavaa ikään kuin houkutellessaan kertomaan asioita tietyssä valossa. Haastateltava suuntautuu haastatteluun sillä perusteella, mitä hänelle on kerrottu haastattelun sisällöstä ja tutkimusaiheesta. Myös haastattelijalla itse paitsi puheellaan myös habituksellaan antaa haastateltavalle merkkejä siitä, *mistä* asioista tulisi puhua ja *miten* asioista tulisi puhua. Kuvaukset merkitysperspektiiveistä ovatkin hyvin kontekstisidonnaisia ja tällaisina ne tulisi tutkimuskohteena myös säilyttää. Niitä ei voi pitää ilmauksina yksilön tosiminästä tai tämän muutoksesta.

Koin myös vaikeutta lähestyä haastatteluaineistoa Mezirowin teorian avulla. Tavot, joilla Mezirowin teoriaa on pyritty operationalisoimaan, eivät tuntuneet kohtaavan niitä muutoksia, joita haastateltavieni kertomuksista tunnistin. Lisäksi haastateltavieni merkitysperspektiivimuutokset näyttäytyivät edellä kuvatulla tavalla hyvin kontekstisidonnaisilta ja toisaalta niin kokonaisvaltaisilta, että niiden tyypistäminen ylipäätään pro gradu –tyyppisen työn haastatteluaineistoksi tuntui väkivallalta. Henkilökohtaisen kokemukseni perusteella sanoisinkin, että Mezirowin teorian anti ei paljastu yksinomaan empiirisellä lähestymistavalla. Se on pitkälti aikalaisdiagnostista kuvausta, jonka arvo näkyy siinä, miten kokonaisvaltaisesti ja oivaltavasti se onnistuu kuvaamaan aikuisen ihmisen kokonaisvaltaista oppimista ja henkistä kehitystä yhä itseohjautuvammaksi yksilöksi.

Tutkielman suunnanmuutos täysin teoreettiseksi ja aikalaisdiagnostisen otteen terävöittäminen tarjosivat empiiristä tutkimusta hedelmällisemmän lähestymistavan Mezirowin teoriaan. Kykenin ottamaan analyysiin mukaan tärkeiksi ja ajankohtaisiksi kokemiani aineksia ja vertaamaan niitä transformatiivisen oppimisen ja oppijan peruspiirteisiin.

Kasvatustieteellisen aikalaisdiagnoosin, samoin kuin muun aikalaisdiagnoosin, luotettavuus ei rakennu sen empiiriselle todennettavuudelle. Reese-Schäferin (1996) mukaan aikalaisdiagnooseilla on oma rationaalisuutensa. Sitä määrittävät lähinnä diagnoosin kiinnostavuus, uskottavuus, sen sisältämän tutkimuksen luotettavuus ja sen oma sisäinen tiukkuus. Aikalaisdiagnoosin väline on *arvostelukyky*, joka käyttää erilaisia menetelmiä, tutkimustuloksia ja niitä tieteitä, jotka määrittyvät diagnoosin kohteena olevasta ilmiöstä käsin. (Noro 2004, 27.)

Tässä tutkielmassa on pyritty nostamaan itseohjautuvuus ajankohtaiseksi kasvatustieteelliseksi ilmiöksi. Esittämäni empiiristä tutkimusta samoin kuin muuta aineistoa olen pyrkinyt tarkastelemaan kriittisesti. Sisäinen tiukkuus on tarkoittanut tarkastelussani paitsi kriittisyyttä myös juonellista kirjoitustyyliä. Olen pyrkinyt tekemään lukijalle mahdolliseksi seurata sitä, miten kukin käsittelyn alla oleva ilmiö liittyy itseohjautuvuuteen. Lukijalle on ollut tarkoitus muodostaa pala kerrallaan kuvaa itseohjautuvuuteen liittyvistä ilmiöistä niin, että tutkielman loppuosassa myös lukijan on mahdollisuus yhtyä eri aineksista rakennettuun synteisiin.

Aikalaisdiagnostisen tarkastelun alle voi nostaa monenlaisia aineksia ja tiettyjen ainesten esiin marssittaminen on aina aikalaisdiagnostikon tietoinen valinta, jota ei voi perustella tyhjentävästi ulkoisilla seikoilla. Tässä tutkielmassa korostuvat tietynlaiset ainekset. Sitä voi pitää *opin näytteenä* sanan varsinaisessa merkityksessä, sillä esiin nostetut teemat ovat pitkälti niitä teemoja, jotka ovat muodostuneet itselleni merkityksellisiksi kasvatustieteen opintojeni aikana. Koko pro gradu –työhöni liittyvää prosessia onkin kuvannut pyrkimys jonkinlaiseen henkilökohtaiseen synteisiin kasvatustieteen kohteena olevasta oppijasta ja oppimisesta sekä ympäristöstä, jossa tämä oppiminen tapahtuu. Tämä henkilökohtaisen synteisin pyrkimys on ohjannut lähteiden valintaa ja muodostanut tietynlaisen perspektiivin tarkastella asioita. Synteesi on siis subjektiivinen ja sen luotettavuuden arvioinnin tulisikin perustua sen sisällön johdonmukaisuuteen ja vakuuttavuuteen pikemminkin kuin todenmukaisuuteen. Noron (2004, 27-28) mukaan aikalaisdiagnoosissa lukijan kannalta tärkein kriteeri onkin, onko hän saanut siitä uusia näkemyksiä vai ei.

Tämän tutkielman pohjalta voi antaa joitakin ehdotuksia jatkotutkimukselle. Merkitysperspektiivimuutosten tutkiminen empiirisesti ei ole ongelmatonta. Jos menetelmänä

käytetään haastattelua, tulisi haastattelun tekijän hallita menetelmä hyvin. Haastattelulle tulisi varata riittävästi aikaa ja mielellään useampi haastattelukerta. Haastattelijan tulisi kyetä luomaan haastattelutilanteesta riittävän turvallinen ja edetä maltillisesti. Mikäli haastateltava etenee selvästi haastatteluprosessin kuluessa liian syvällisiin prosesseihin henkisiin voimavaroihinsa nähden, haastattelujen jatkamista tulee harkita tarkoin ja haastateltavalle tarjota riittävästi tukea. Haastatteluja analysoitaessa ja tutkimusta raportoitaessa tutkijan tulisi kiinnittää erityistä huomiota siihen, miten haastateltavaa on mahdollisesti ohjattu kertomaan tietyistä merkitysperspektiiveistä ja tietyllä tapaa.

Aikalaisdiagnostinen ote olisi varsin hedelmällinen myös jatkotutkimusmenetelmänä. Tähän tutkielmaan on otettu mukaan monenlaisia aineksia, joihin näkökulmaa voi laajentaa. Aikalaisdiagnostinen katsaus transformatiiviseen oppimiseen työelämässä tai vielä tarkemmin liiketoimintaympäristössä tarjoaisi mahdollisuuden tarkastella kriittisyyden mahdollisuuksia koulutusinstituutioista poikkeavissa ympäristöissä. Työelämään sopiva aikalaisdiagnostinen tutkimusaihe olisi myös transformatiivisen oppimisen yhteys työhyvinvointiin. Tässä tutkielmassa ei ole paneuduttu Mezirowin teorian hyödyntämiseen käytännössä, joten tämän tyyppinen tutkimus toisi lisää arvokasta tietoa. Aikalaisdiagnoosin ollessa yritys tarttua ”ajan henkeen” uuden diagnoosin tarve nousee paitsi näkökulmaa vaihtamalla myös silloin, kun tietyn aikalaisdiagnoosin voi katsoa vanhentuneen. Näin postmodernin teorian jälkeiset virtaukset filosofiassa ja sosiologiassa voisivat tuottaa mielenkiintoista ainesta itseohjautuvuutta koskevaan aikalaisdiagnoosiin.

LÄHTEET

- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1997. Kriittinen näkemys itseohjautuvuudesta. Systemaattinen analyysi Jack Mezirowin itseohjautuvuuskäsityksistä. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Väitöskirja. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 157.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998a. Mezirow – itseohjautuvuuskeskustelun toisinajattelija: Aikuiskasvatus 1/98, 59-63.
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 1998b. Uudistava oppiminen. Kristillinen Kasvatus Verkossa 2-3. Tulostettu: 3.2.2006. <http://www.ev1.fi/kkh/to/kkn/kksv/19982/leena.htm>
- Ahteenmäki-Pelkonen, L. 2003. Itseohjautuvuutta koskeva sähköpostihaastattelu. Tulostettu 22.1.2003.
- Aittola, T. 1999. Thomas Ziehe. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 182-211.
- Bauman, Z. 1996. Postmodernin lumo (toim.) P. Ahponen & T. Cantell. Suom. J. Vainonen. Tampere: Vastapaino.
- Bauman, Z. 1998. Postmodernisuuden ja etiikan epäpyhä allianssi – Zygmunt Baumanin haastattelu. Aikuiskasvatus 1, 4-11.
- Beck, U. 1996. Poliitiikan uudelleen keksiminen: kohti refleksiivisen modernisaation teoriaa. Teoksessa U. Beck, A. Giddens & S. Lash (toim.) Nykyajan jäljillä. Tampere: Vastapaino, 11-82.
- Berger, P. & Luckmann, T. 1994. Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen. Tiedososiologinen tutkielma. Suom. V. Raiskila. Helsinki: Gaudeamus.
- Brockett, R. & Hiemstra, R. 1991. Self-Direction in Adult Learning. Perspectives on Theory, Research and Practice. London: Routledge.
- Derrida, J. 1988. Positioita. Keskusteluja Henri Ronsen, Julia Kristevan, Jean-Louis Houdebinnen ja Guy Scarpentan kanssa. Suom. O. Pasanen. Helsinki: Gaudeamus.
- Erola, J. & Räsänen, P. 1998. Postmoderni individualismi – perusteeton argumentti. Tiedepolitiikka 1, 31-40.
- Hall, S. 1999. Identiteetti. Suom. J. Herkman & M. Lehtonen. 4. painos. Tampere: Vastapaino.

- Hannula, A. 2000. Tiedostaminen ja muutos Paulo Freiren ajattelussa. Systemaattinen analyysi Sorrettujen pedagogiikasta. Helsingin yliopisto. Kasvatustieteen laitos. Helsingin yliopiston kasvatustieteen laitoksen tutkimuksia 167.
- Heiskala, R. 1996. Kohti keinotekoista yhteiskuntaa. Helsinki: Gaudeamus.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind, K. 1998. Johdatus sosiaalipsykologiaan. Helsinki: Edita.
- Huttunen, R. 1999. Jürgen Habermas. Kommunikatiivinen opettaminen. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussosiologian teoreetikoita. Uudesta kasvatussosiologiasta oppimisen kriittiseen tarkasteluun. Helsinki: Gaudeamus, 150-181.
- Jallinoja, R. 1996. Sosiologiaa postmodernisuudesta: Zygmunt Bauman. Teoksessa K. Rahkonen (toim.) Sosiologian uusimmat virtaukset. Tampere: Tammer-Paino Oy, 30-54.
- Jokinen, A. & Juhila, K. 1991. Diskursseja rakentamassa. Näkökulma sosiaalisten käytäntöjen tutkimiseen. Tampere: Jäljennepalvelu.
- Jones, A., Kember, D., Loke, A., McKay, J., Sinclair, K., Tse, H., Webb, C., Wong, F., Wong, M. & Yeung, E. 1999. Determining the level of reflective thinking from students' written journals using a coding scheme based on the work of Mezirow. *International Journal of Lifelong Education* 18, 18-30.
- Kiilakoski, T. & Vuorikoski, M. 2005. Dialogisuuden lupaus ja rajat. Teoksessa: T. Kiilakoski, T. Tomperi & M. Vuorikoski (toim.) Kenen kasvatus? Kriittinen pedagogiikka ja toisinkasvatuksen mahdollisuus. Tampere: Vastapaino, 309-334.
- Koro, J. 1993. Aikuinen oman oppimisensa ohjaajana. Itseohjautuvuus, sen kehittyminen ja yhteys oppimistuloksiin kasvatustieteen avoimen korkeakouluopetuksen monimuotokokeilussa. Jyväskylän yliopisto.
- Koskela, L. & Rojola, L. 1997. Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin. Rauma: Kirjapaino Oy Westpoint.
- Lehtonen, M. 2004. Vieras ja viisus. Teoksessa Lehtonen, M., Löytty, O. & Ruuska, P. (toim.) Suomi toisin sanoen. Tampere: Vastapaino, 247-254.
- Liotard, J.-F. 1985. Tieto postmodernissa yhteiskunnassa. Tampere: Vastapaino.
- Manninen, J. 1998. Mezirowin itseohjautuvuusnäkökulmia ymmärrettävästi. *Aikuiskasvatus* 1/98, 63-65.
- Mezirow, J. et al. 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. Suom. L. Lehto. 2. painos. Lahti: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.

- Mezirow, J. 1997. Transformation out of context. *Adult Education Quarterly* 48, 5-12.
- Meyer, J. 1990. Individualism: Social experience and cultural formulation. Teoksessa J. Rodin, C. Schooler & K. Warner Schaie (toim.) *Self-Directedness: Cause and Effects Throughout the Life Course*. Yhdysvallat, 51-58.
- Naskali, P. 1998. Tyttö, äiti, kasvatus. Kohti feminiinistä kasvatustieteen filosofiaa. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Noro, A. 2004. Aikalaisdiagnoosi: sosiologisen teorian kolmas lajityyppi? Teoksessa K. Rahkonen (toim.) *Sosiologisia nykykeskusteluja*, 19-39.
- Pasanen, T. & Ruuskanen, J. 1989. Itseohjautuva oppiminen: Itseohjautuvasta oppimisesta ja sen arvioimisesta aikuiskoulutuksessa. Jyväskylän yliopiston kasvatustieteen laitoksen julkaisuja; sarja B, n:o 8.
- Pintrich, P. 2000. The role of goal orientation in self-regulated learning. Teoksessa P. Pintrich & P. Ruohotie. *Conative Constructs and Self-Regulated Learning*, 89-140.
- Pursio, H. 2004. Muutospaja – ilmiöiden tarkastelusta työn ja toiminnan kehittämiseen. Kuntien eläkevakuutuksen julkaisuja. Tulostettu 12.1.2008
http://www.keva.fi/Table_pict/cid3/Info_txt/id4247/Pursio.pdf
- Rinne, R. 1997. Koulutus ja työ jälkimodernissa yhteiskunnassa. *Kasvatus* 28:5, 450-461.
- Ronkainen, S. 1999. Ajan ja paikan merkitsemät. *Subjektiviteetti, tieto ja toimijuus*. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Salakka, M. 2002. Oppilaan kätketty ja näkyvä toiseus haasteena opettajan reflektiiviselle oppimiselle. Teoksessa K. Jokikokko, M.-L. Järvelä, T. Lamminmäki-Kärkkäinen & R. Räsänen (toim.) *Interkulttuurinen opettajankoulutus. Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Oulun yliopisto. Kasvatustieteiden ja opettajankoulutuksen yksikkö, 189-205. Tulostettu 23.1.2006.
<http://herkules oulu.fi/isbn9514268075/isbn9514268075.pdf>
- Salminen, H. 1998. Refleksiivisen modernisaation teoria: Sosiologian uusi käsittekartta ja sen pätevyys. *Sosiologia* 4. Tulostettu 3.2.2006. <http://elektra.helsinki.fi/se/s/0038-1640/35/4/refleksi.pdf>
- Sarja, A. 2003. Dialogioppiminen pienryhmässä. Teoksessa R. Silkelä (toim.) *Tutkimuksia opetusharjoittelun ohjauksesta*. Suomen harjoittelijakoulut: Joensuu. Viitattu 8.2.2008.
<http://sokl.joensuu.fi/verkkojulkaisut/ohjaus/images/vuosikirja.pdf>
- Silvonen, J. 2007. Ohjauksen paradokseja – kokemuksia työttömien ohjausryhmistä. Puheenvuoro Ohjaaminen oppijan tukena –seminaarissa 10.12.2007. Haaga-Helia Ammattikorkeakoulu. Helsinki.

- Steinbeck, J. 1952. Eedenistä itään. Suom. Linturi, J. Jyväskylä: Gummerus Kirjapaino Oy.
- Suoranta, J. 1998. Aikuisoppijan merkitys moderneissa ja postmoderneissa teorioissa. *Aikuiskasvatus* 1/98, 22-32.
- Suoranta, J. 2005. Radikaali kasvatus. Tampere: Tammer-Paino Oy.
- Suortamo, M. & Valli, R. 1993. Opettaja opissa – opetuksen monimuotoistaminen. *Chydenius-Instituutin tutkimuksia* 2/1993. Porvoo: WSOY.
- Taylor, E. 1997. Building upon the theoretical debate: A critical review of the empirical studies of Mezirow's transformative learning theory. *Adult Education Quarterly* 48, 34-59.
- Varila, J. 1990. Monimuoto-opiskelija avoimessa korkeakouluopetuksessa: sosiodemografiset ominaisuudet, osallistumissyyt ja monimuoto-opetuksen arviointi. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus. Tutkimuksia n:o 1.
- Varjokorpi, K.-M. 1995. Jack Mezirowin oppimisenäkemyksen soveltamisesta suomalaiseen aikuiskoulutukseen. *Aikuiskasvatus* 15.
- Vesisenaho, M. 1998. Itseohjautuvuuden kehitys monimuoto-opinnoissa. Tutkimus Joensuun avoimen yliopiston psykologian approbatur-opiskelijoista lukuvuonna 1996-1997. Joensuun yliopiston täydennyskoulutuskeskuksen julkaisuja; sarja A, n:o 17.
- Virtamo, A. 2000. Itseohjautuvuus liiketalouden ammattikorkeakoulun atk-opetuksessa. Transformatiivisen oppimisen näkökulma. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos. Väitöskirja. *Acta Universitatis Tamperensis* 789.
- Vogelsang, M. R. 1993. Transformative experiences of female adult students. [Julkaisematon väitöskirja.] Iowa State University.
- Walsh, J. 1998. Postmodern Data Collection: in Memory of Jean-Francois Lyotard (1924-98). Submission for the IRIC Discussion Paper Series. Tulostettu 3.11.1999. <http://gsp.curtin.edu.au/ibs/doc/WP3.htm>
- Ziehe, T. 1991. Uusi nuoriso. Epätavanomaisen oppimisen puolustus. Suom. R. Sironen & J. Tuormaa. Tampere: Vastapaino.
- Ziehe, T. 1995. "Metaforat ovat karanneet käyttäjiltään" – keskustelu Thomas Ziehen kanssa (Jyväskylän yliopistossa 30.9.1994) *Filosofinen niin&näin aikakauslehti* 3. Tulostettu 3.2.2006. http://www.netn.fi/395/netn_395_ziehe.html
- Zimmerman, B. 1989. Models of self-regulated learning and academic achievement. Teoksessa B. Zimmerman & D. Schunk (toim.) *Self-Regulated Learning and Academic Achievement. Theory, Research and Practice*. New York: Springer-Verlag, 1-26.