

Jarmo Leinonen

**LOPS 2019: LAAJA-ALAISEN OSAAMISEN  
ALUEIDEN PAINOTUKSET ÄIDINKIELEN JA  
KIRJALLISUUDEN OPPIAINEESSA**

Aristoteleen sielun rationaalisen osan valmiuksien  
näkökulmasta

# TIIVISTELMÄ

Jarmo Leinonen: Lops 2019: Laaja-alaisen osaamisen alueiden painotukset äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa: Aristoteleen sielun rationaalisen osan valmiuksien näkökulmasta

Sivuaineen tutkielma

Tampereen yliopisto

Suomen kielen tutkinto-ohjelma

Huhtikuu 2022

---

Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 julkaistiin 7.11.2019, ja ne otettiin käyttöön 1.8.2021. Lops 2019:n suurimmat muutokset verrattuna vuoden 2015 lukion opetussuunnitelman perusteisiin ovat moduuleista rakentuvat opintojaksot kurssien sijaan sekä laaja-alaisen osaamisen alueet. Laaja-alaisen osaamisen alueiden tarkoituksena on eheyttää lukio-opetusta luomalla kaikille oppiaineille yhteiset tavoitteet. Alueita on kuusi: hyvinvointiosaaminen, vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen, yhteiskunnallinen osaaminen, eettisyys ja ympäristöosaaminen sekä globaali- ja kulttuuriosaaminen.

Tässä tutkielmassa analysoidaan teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin lukion opetussuunnitelman perusteissa olevia tekstikuvauksia kolmesta laaja-alaisen osaamisen alueesta. Tutkittaviksi alueiksi on valittu vuorovaikutusosaaminen, monitieteinen ja luova osaaminen ja yhteiskunnallinen osaaminen. Nämä alueet on valittu siksi, että niitä painotetaan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa ja täten myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä. Laaja-alaisen osaamisen alueiden laajat ja moninaiset tavoitteet, joiden toteutumista ei ole tarkoitettu käyttäytymistieteellisesti mitattaviksi, tekevät niistä *Bildung/Curriculum* jaottelussa *bildungiin* suuntautuvia. Näin tämä tutkielma, aineistonsa kautta, antaa vaatimattoman panoksensa *bildung*-teoreettisen opetussuunnitelmatutkimuksen perinteeseen.

Analyysin avuksi on valittu Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* kuvaillut sielun rationaalisen osan valmiudet. Näitä valmiuksia on viisi: *epistémê* eli tieteellinen tieto, *technê* eli taito, *fronêsis* eli käytännöllinen järki, *nous* eli tajuava järki ja *sophia* eli viisaus. Aristoteleen jaottelu on klassinen ja tämän tutkielman kontekstissa edelleen toimiva, koska jo Lops 2019:n esipuheessa mainitaan tavoitteeksi pyrkimys klassisten sivistysihanteiden toteuttamiseen, jolloin on oletettavaa, että yhtymäkohtia on olemassa. Tutkielmassa analysoidaan valittujen laaja-alaisen osaamisen alueiden tekstikuvauksia ajatuskokonaisuuksiksi pilkottuina. Tarkoituksena on saada selville, minkä sielun rationaalisen osan valmiuksien kehittämiseen ne kannustavat, ja mikä valmius painottuu missäkin alueessa. Tätä kautta pyritään saamaan kokonaiskuva siitä, mitkä valmiudet painottuvat suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä.

Tuloksena on, että kaikista kolmesta alueesta löytyy kohtia, joiden voi tulkita kannustavan kehittämään kaikkia valmiuksia. *Fronêsis* kuitenkin painottuu selvästi jokaisessa alueessa ja erityisesti vuorovaikutusosaamisen alueessa, koska siinä on useita *fronêsikseen* liittyviä kohtia, mutta tasaisen vähän muihin valmiuksiin liittyviä kohtia. Monitieteisen ja luovan osaamisen alueessa sen sijaan painottuvat myös *epistémê* ja *technê*, ja yhteiskunnallisen osaamisen alueessa painottuu myös *epistémê*. Tutkimuksen tulokset antavat kuvan suomen kielen ja kirjallisuuden laaja-alaisen osaamisen alueiden painotuksista erityisesti käytännöllistä järkeä kehittämään kannustavina.

Avainsanat: Lukion opetussuunnitelman perusteet, Lops, laaja-alainen osaaminen, Aristoteles, fronesis

Tämän julkaisun alkuperäisyys on tarkastettu Turnitin OriginalityCheck –ohjelmalla.

# SISÄLLYS

1 Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019 tutkimuksen kohteena	3
1.1 Tutkimuksen taustasta	4
1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne	6
2 Teoriatausta	7
2.1 Teoriataustan valinnasta ja tutkimusperinteestä	7
2.2 Aristoteleen ihmiskäsitys ja <i>Nikomakhoksen etiikan</i> peruspiirteet	9
2.3 Sielun rationaalisen osan valmiudet Aristoteleen mukaan	11
2.3.1 <i>Epistémê</i> eli tieteellinen tieto	11
2.3.2 <i>Technê</i> eli taito	12
2.3.3 <i>Fronêsis</i> eli käytännöllinen järki	13
2.3.4 <i>Nous</i> eli tajuava järki	14
2.3.5 <i>Sophia</i> eli viisaus	15
3. Laaja-alaisen osaamisen alueiden analyysi	16
3.1 Vuorovaikutusosaaminen	16
3.2 Monitieteinen ja luova osaaminen	20
3.3 Yhteiskunnallinen osaaminen	26
4 Johtopäätökset	30
5 Lähteet	32

# 1 LUKION OPETUSSUUNNITELMAN PERUSTEET (2019) TUTKIMUKSEN KOHTEENA

Lukion opetussuunnitelman perusteet (tästedes Lops) on dokumentti, jonka tarkoitus on luoda valtakunnallisesti yhtenäinen pohja paikallisten opetussuunnitelmien luomiselle. Se perustuu lukiolakiin ja valtioneuvoston asetukseen ja se sisältää mm. opiskelun tavoitteita, sisältöjä ja arviointia koskevia määräyksiä ja tarkennuksia (Lops 2019: 13). ”Paikallisessa opetussuunnitelmassa päätetään lukion opetus- ja kasvatustyöstä. Koulutuksen järjestäjä laatii vuosittain hyväksymäänsä opetussuunnitelmaan perustuvan suunnitelman opetuksen käytännön järjestämisestä”. (mts.) Paikallisissa opetussuunnitelmissa määritellään siis se, miten opetus järjestetään yksittäisessä lukiossa. Käytännössä paikallisissa lukion opetussuunnitelmissa suurin osa tekstistä pysyy samana kuin Lopsissa, mutta joihinkin kohtiin, kuten opintojaksojen kuvauksiin tehdään omia lisäyksiä sen mukaan, miten opetus järjestetään. Myös muihin kohtiin, kuten Lopsin luvun 2.2 ”Arvoperusta” kohtaan, voidaan tehdä paikallisia lisäyksiä, joko itsenäisesti tai yhtenevästi muiden lukiodien kanssa, kuten viisi lukiota on tehnyt Turun alueella (Turun lukiokoulutuksen paikallinen LOPS n.d.). Lops 2019:ssä lukiot määrätään myös kuvaamaan, miten laaja-alaisen osaamisen alueet näkyvät oppiaineissa ja niiden opintojaksoissa (Lops 2019: 62), joten kaikissa paikallisissa opetussuunnitelmissa on oltava tähän määräykseen liittyvät paikalliset lisäykset.

Lops 2019 tuli voimaan 1.8.2021. Se perustuu 1.8.2019 voimaan tulleeseen lukiolakiin, joka aiheutti tarpeen uusii myös Lops (Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta. n.d.). Tämän tutkielman aineisto on koottu uuden Lopsin suurimmasta sisällöllisestä muutoksesta, eli laaja-alaisen osaamisen alueiden tekstikuvauksista. Tutkielmani on kielten tutkinto-ohjelman suomen kielen opintosuuntaan tehty, joten siinä tarkastellaan kolmea laaja-alaisen osaamisen aluetta, joita painotetaan Lopsissa äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen kohdalla. Painotetut alueet ovat ”monitieteinen ja luova osaaminen”, ”vuorovaikutusosaaminen” sekä ”yhteiskunnallinen osaaminen” (Lops 2019: 67).

Tutkin, mitä sielun rationaalisen osan valmiuksia (tästedes lyhyemmin älyn valmiuksia) laaja-alaisen osaamisen alueet kehittävät Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* (NE 6. luku) tehdyn jaottelun mukaisesti. Päädyin Aristoteleen näkökulmaan, koska Lopsissa mainitaan, että ”Lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan” (Lops 2019: 17). Näistä käsitteistä totuutta, hyvyyttä ja kauneutta kutsutaan Lopsissa ”klassisiksi sivistysihanteiksi” (mts.: 11). Klassisten sivistysihanteiden perusta on luotu antiikin Kreikassa, jonka yksi suurimmista ajattelijoista oli Aristoteles.

Totuuden tavoittamiseen tarvitaan Aristoteleen mukaan viittä älyn valmiutta: tieteellistä tietoa, taitoa, käytännöllistä järkeä, tajuavaa järkeä ja viisautta (NE 1139b14–17). Tutkielmassani jaotellaan laaja-alaisen osaamisen alueiden kuvausten tekstikohtia näihin viiteen valmiuteen nojaten,

jotta tekstikohdat avautuisivat sen suhteen, minkä älyn valmiuksien kehitystä niissä palvellaan. Tutkielman hypoteesina on, että tekstikohdista löytyy sielun rationaalisen puolen valmiuksiin viittaavia kuvauksia, eikä esimerkiksi luonteen hyveisiin liittyviä kuvauksia.

Analysoin Lopsia käsitteiden kautta, jotka on ikään kuin tuotu valmiina tietona auttamaan analyysiä, joten tätä tutkielmaa voi kutsua Tuomen ja Sarajärven mukaan ”teoriaohjaavaksi” laadulliseksi sisällönanalyysiksi. Tutkielmassani on siis: ”— — teoreettisia kytkentöjä siten, että teoria voi toimia apuna, mutta analyysi ei pohjaudu suoraan teoriaan. Myös teoriaohjaavassa analyysissä analyysiyksiköt valitaan aineistosta, mutta siinä aikaisempi tieto ohjaa tai auttaa analyysiä ehkä eklektisestikin”. (Tuomi & Sarajärvi 2018: luku 4.2 .) Tuomen ja Sarajärven mukaan teoriaohjaava sisällönanalyysi on sitä deduktiivisempää mitä aikaisemmin tutkimuksessa teoria tulee ohjaamaan päättelyä ja toisaalta sitä induktiivisempää mitä myöhemmin teoria on tullut ohjaamaan päättelyä (mts.). Tähän määritelmään luottaen tämän tutkielman päättely on induktiivista, sillä teoria tuli avuksi vasta analyysin loppuvaiheissa. Sitä ennen olin jo hahmotellut omia käsitteitäni kuvaamaan analysoimiani Lopsin kohtia, mutta ne olisivat olleet Aristoteleen teoriaan verrattuna samanlaisia, mutta huonompia, joten miksi keksiä pyörää uudelleen (huonompana).

Aineistonani on Lops 2019 laaja-alaisen osaamisen alueista ”vuorovaikutusosaaminen”, ”monitieteinen ja luova osaaminen” ja ”yhteiskunnallinen osaaminen” kohtien tekstikuvaukset (Lops 2019: 62–4). Lopsissa sanotaan näiden laaja-alaisen osaamisen alueiden korostuvan äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (mts.: 67), eli täten myös suomen kielen ja kirjallisuuden oppimäärässä, joten niitä on luontevaa tutkia suomen kielen opintosuunnan sivuaineen tutkielmassa. Sivuaineen tutkielman kannalta on myös luontevaa rajata tutkittava alue melko niukaksi, jotta tutkielma pysyy annettujen sivurajojen sisällä. Muutoin voisi olla perusteltua tutkia myös kolmea muuta laaja-alaisen osaamisen aluetta, eli kohtia ”hyvinvointiosaaminen”, globaali- ja kulttuuriosaaminen” ja ”eettisyys ja ympäristöosaaminen”, olkoonkin että tällainen kaiken kattava tarkastelu voisi hämärtää äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineeseen tehtyjä painotuksia. Pelkästään painotuksia tutkimalla saadaan ehkä selvempi kuva äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineesta, joskaan ei yhtä täydellistä kuin, jos tutkittaisiin kaikkia laaja-alaisen osaamisen alueita.

Seuraavassa luvussa käyn lyhyesti läpi, miten olen päätenyt tähän tutkimusasetelmaan ja juuri näiden Lops-kohtien analysointiin, jonka jälkeen esittelen tutkimuskysymykseni ja tutkielman rakenteen.

## 1.1 Tutkimuksen taustasta

Lops 2019:n ilmestyessä halusin tutkia arvoperustan muutosta kolmen viimeisimmän Lopsin välillä, jotka ovat ilmestyneet 2003, 2015 ja 2019. Lukiessani kahta aikaisempaa Lopsia rinnan huomasin,

että muutos arvoperustan suhteen niiden välillä oli varsin hienovaraista, eikä myöskään Lops 2019 arvoperustaltaan eronnut kovin merkittävästi Lops 2015:stä. Suurin sisältömuutos uusimmassa Lopsissa oli laaja-alaisten osaamisen alueiden mukaantulo. Tämä olisi voinut mahdollistaa mielekkään arvoperustan muutoksen tutkimisen, koska kyseessä on melko suuri muutos, ja laaja-alaisen osaamisen alueiden sanotaan konkretisoivan arvoperustaa Lopsissa (2019: 17). Tarkemman lukemisen jälkeen kävi kuitenkin ilmi, että laaja-alaisen osaamisen alueet muistuttavat aiempien Lopsien kohtia ”Aihekokonaisuudet”. Vanhojen aihekokonaisuuksien vaikutus näkyy selvästi laaja-alaisen osaamisen alueiden teksteistä (asioita toki painotetaan eri tavalla ja esimerkiksi Lops 2015:n vahva teknologia painotus on kadonnut). Eli lukion arvoperusta ei uusien laaja-alaisen osaamisen alueiden kauttakään ollut muuttunut dramaattisesti. En siis löytänyt tarpeeksi suurta muutosta arvoperustassa, jotta siitä olisi ollut mielenkiintoista kirjoittaa tutkielmaa, vaikka muutoksen vähäisyys olisi sinällään ollut pätevä tutkimustulos.

Löysin kuitenkin tärkeän käytännön muutoksen, joka liittyi arvoperustaan. Lopsissa sanotaan: ”Laaja-alaista osaamista täydennetään ja konkretisoidaan paikallisessa opetussuunnitelmassa kunkin oppiaineen kohdalla sekä jokaisen opintojakson kuvauksessa” (Lops 2019: 62). Tämä kohta velvoittaa lukioita konkretisoimaan sen, miten kukin oppiaine käytännössä tuo esiin laaja-alaisen osaamisen alueiden tavoitteet oppijaksoissaan. Tämä konkretisoinnin vaatimus, jollaista ei ollut aiempien Lopsien aihekokonaisuuksien kohdalla, ja siitä seuranneet paikalliset lisäykset opetussuunnitelmiin, on mielestäni suurin muutos, joka arvoperustasta löytyy. Näin ollen aioinkin siirtyä tutkimaan paikallisten opetussuunnitelmien lisäyksiä, koska olisin täten voinut säilyttää alkuperäisen ajatukseni arvoperustan muutoksen tutkimisesta (tällä kertaa paikallisten opetussuunnitelmien välillä eri vuosien Lopsien vertailun sijaan). Kuitenkin jo lyhyen tutkimisen jälkeen kävi ilmi, että opetussuunnitelmiin tehdyt paikalliset lisäykset oli tehty mitä ilmeisemmin melko vähällä ajatuksella ja luultavasti melko kiireessä. Näin tulkitsen sitä, että käytännössä kaikissa paikallisissa lukion opetussuunnitelmissa, joista löysin verkkoversion, oli moduulien kuvauksiin lainattu kohtia suoraan alkuperäisen Lopsin laaja-alaisen osaamisen alueiden kuvausteksteistä. Eli ns. paikalliset lisäykset eivät vaikuttaneet kovin syvällisesti pohdituilta, koska niitä ei ollut sanoitettu itse, eivätkä ne näin olleet myöskään mielekästä tutkittavaa. Jouduin siten luopumaan arvoperustan muutoksen tutkimisesta ja päätin keskittyä pelkästään uusimman Lopsin tekstiin, säilyttäen kuitenkin analysoitavina tekstikohtina laaja-alaisen osaamisen alueiden tekstikuvaukset.

Arvoperustan maltillista muutosta vuoden 2003 Lopsista vuoden 2019 Lopsiin voi pitää yllättävänä, kun ottaa huomioon, miten monta eri hallitusta ja opetusministeriä näiden vuosien sisään mahtuu. Toisaalta jos Lopsia katsoo organisaation toimintaa ohjaavana dokumenttina, eli näkee Suomen eri lukioiden olevan osa yhtä Opetushallituksen organisaatiota, niin muutoksen maltillisuutta voi tulkita organisaatioiden muutokseen liittyvän teorian kautta. Parsons ja Fiddler (2005: 449–450) esittelevät artikkelissaan ns. *punctuated equilibrium* teorian ja siihen viitaten voi sanoa, että se että

arvoperusta ei ole muuttunut radikaalisti vuodesta 2003 vuoteen 2019 viittaa siihen, että lukio organisaationa on ”tasapainotilassa” (*equilibrium phase*), jossa pyritään parantamaan nykyistä toimintaa sen sijaan, että sitä pyrittäisiin muuttamaan perustavanlaatuisesti.

Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat siis luvun 2.2 ”Arvoperusta” konkretisointi (Lops 2019: 17). Tällöin ne myös laajentavat arvoperustaa tekstuaalisesti, koska Lopsin ”Arvoperusta”-luku on vain reilun sivun pituinen, kun taas laaja-alaista osaamista kuvataan viiden ja puolen sivun verran sille varatussa kappaleessa (kts. Lops 2019: Luku 6.2 s. 60–65) ja vielä lisää jokaisen oppiaineen kohdalla. Täten, vaikka luovuinkin arvoperustan muutoksen tutkimisesta sinänsä, niin tutkielmani sivuaa yhä arvoperustan tutkimista aineistoltaan, mutta ei luonteeltaan, koska tulokulmana on älyn valmiuksien tunnistaminen arvojen pohdinnan sijaan. Aristoteleeseen pohjaten voi sanoa, että arvokysymykset ovat enemmän luonteen hyveisiin liittyviä kuin älyn valmiuksiin, ja tämä tutkielma keskittyy jälkimmäisiin. Tutkielmaa voisi kuvata arvotutkimuksen sijaan, näiden arvojen toteuttamiseen liittyvien intellektuaalisten piirteiden, eli Aristoteleen mukaan älyn valmiuksien, tutkimukseksi.

## 1.2 Tutkimuskysymykset ja tutkielman rakenne

Kuten todettua, tutkimuskysymykseni perustuvat sille hypoteesille, että lukiokoulutuksessa vaalitaan älyn valmiuksia luonteen hyveiden sijasta. Tutkimuskysymykset kuuluvat seuraavasti:

1. Mitä älyn valmiuksia laaja-alaisen osaamisen alueet ”vuorovaikutusosaaminen”, ”monitieteinen ja luova osaaminen” ja ”yhteiskunnallinen osaaminen” kannustavat kehittämään?
2. Mitkä älyn valmiudet painottuvat missäkin laaja-alaisen osaamisen alueessa?
3. Mitkä älyn valmiudet painottuvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa?

Luvussa kaksi pyrin aluksi suhteuttamaan tutkimukseni osaksi opetus suunnitelmatautkimuksen perinnettä. Sen jälkeen kuvailen Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikan* pääpiirteitä, ja esittelen viisi älyn valmiutta. Kolmannessa luvussa esittelen Lops-tekstin teoriaohjaavan sisällönanalyysini, jonka kautta pyrin vastaamaan tutkimuskysymyksiini. Luvussa neljä koostan tutkielmani tulokset ja pohdin mitä niistä voi päätellä.

## 2 TEORIATAUSTA

### 2.1 Teoriataustan valinnasta ja tutkimusperinteestä

Ajatuksen Aristoteleen näkemysten hyödyntämisestä sain Komulaisen ja Rajakaltion (2017: 233–234) artikkelista, joka käsittelee opetussuunnitelmia ja jossa kritisoidaan uusliberalismin teknistä rationalismia:

– – positivismin kritiikissä korostettiin 1960-luvulta alkaen sitä, että pelkät sääntöjä seuraavat älyn funktiot eivät ole riittäviä nykyisessä nopeasti muuttuvassa maailmassa. Sittemmin on enenevässä määrin alettu tähdentää, että opettajan tulisi nykyisin kehittää myös vallitsevia käytänteitä kritikoivaa järjestelmällistä reflektiokykyä, joka pohjaa uusia ratkaisuja ja sääntöjä etsivään luovaan ajatteluun. Tällaista näkökulmaa on tähdentänyt esimerkiksi Ivor Goodson, johon Autio viittaa kommentoidessaan opettajan asemaa toimintansa johtajana: ”Opettajan täytyy löytää sääntö sen sijaan, että seuraisi ennalta kuvattua: hyvä opettajuus on persoonallista laadultaan”. (Autio 2017, 13; suom. kk.) Tätä taustaa vasten edustaa nykyisessä postmodernissa informaatioyhteiskunnassa vallitsevan uusliberalismin tekninen rationalismi pelkän älyllisen ajattelun ilmentymänä sekä kapea-alaisuutta että vanhakantaisuutta.

Komulainen ym. (mts.: 240–241) ehdottavat vaihtoehdoksi Aristoteleen *fronêsista* ja *praksista*:

Opettaja, joka johtaa kasvatustoimintaansa *fronesikseen* ja *praksikseen* tukeutuen, ei ole muualla tuotetun tiedon välittäjä, ”postinkantaja”, vaan hän on kriittisenä aktiivisena subjektina mukana oivalluksia ja syvempää ymmärtämistä synnyttävän tiedon tuottamisessa.

Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikka* teoksessa *fronêsis* (käytännöllinen järki) on yksi älyn valmiuksista, ja *praksis* on toimimista (erotuksena luomiseen liittyvästä tekemisestä, *poiêsis*). Laaja-alaisen osaamisen alueet ovat mielestäni suurelta osin *fronêsikseen* liittyviä, koska kyseessä on oppiaineiden tiedon sitominen käytännön elämän osa-alueisiin. Esimerkiksi OPH:n sivuilla sanotaan: ”Työelämäprofessori Risto Sarvaksen määritelmän mukaan laaja-alainen osaaminen on tietoa kontekstissa” (Laaja-alainen osaaminen – mitä sillä pitäisi saada aikaan? n.d.). Tällöin se on myös tietoa, joka on yhteydessä käytäntöön ja näin myös käytännölliseen järkeen. *Fronêsis* on kuitenkin vain yksi viidestä älyn valmiudesta Aristoteleen mukaan, eikä kaikki laaja-alaisen osaamisen alueiden sisällöstä voisi mitenkään sopia yhden älyn valmiuden alle, joten on perusteltua tutkia muidenkin valmiuksien ilmenemistä Lopsissa.

Vaikka Aristoteles on antiikkinen lähde, sen käyttöä lähteenä voi perustella myös sillä, että hyve-etiikka on edelleen yksi kolmesta normatiivisen etiikan suuresta suuntauksesta (Hursthouse & Pettigrove 2018), ja normatiivinen etiikka sopii (mielestäni) normatiivisia piirteitä sisältävän tekstin tutkimiseen. Lisäksi modernit hyve-etiikan muodot lähtevät edelleen liikkeelle vahvasti Aristoteleen ajatuksiin nojaten, ja erityisesti käsitteet *arête*-hyve, *fronêsis*-käytännöllinen järki ja *eudaimonia*-onnellisuus ovat säilyneet (mts.). Näin ollen voi yhtä hyvin mennä suoraan lähteelle, modernin hyve-etiikan sijaan, varsinkin kun valitsee sieltä kohdan, joka ei vaikuta vanhentuneelle vaan ajattomalle jaottelulle älyn valmiuksista. Kaikki Aristoteleen etiikassa ei nimittäin ehkä kestä nykypäivän valoa, ja Väkeväinen (2010: tiivistelmä) toteaaakin, että: ”Aristoteleen etiikka on perusluonteeltaan



erottamatonta politiikasta ja antiikin kreikan kaupunkivaltion poliittisesta rakenteesta. Tämän johdosta kyseenalaistetaan vakavasti mahdollisuus soveltaa Aristoteleen etiikkaa moderniin maailmaan”. Väkeväisen (2010) kritiikki koskee kuitenkin lähinnä sitä, että *Nikomakhoksen etiikkaa* ei voi pitää nykyaikaan suoraan soveltuvana etiikan teoriana, koska se ei ole varsinaisesti ollut sellainen edes omana aikanaan, vaan se oli tarkoitettu yleisesitykseksi ihmisen olemuksesta tuleville poliittisille päättäjille, jotta he osaisivat tehdä valistuneita päätöksiä.

J.A.Smith toteaa *Nikomakhoksen etiikasta* seuraavasti:

Hence the *Ethics*, where his attention is directed upon the formation of character, is largely and centrally a treatise on Moral Education. It discusses especially those admirable human qualities which fit a man for life in an organised civic community, which makes him “a good citizen,” and considers how they can be fostered or created and their opposites prevented. This is the kernel of the *Ethics*, and all the rest is subordinate to this main interest and purpose. (Smith 2003.)

Smithin mukaan *Nikomakhoksen etiikka* on siis ytimeltään hyvän kansalaisen luomiseen tähtäävä. OPH:n mukaan lukiokoulutuksen tavoitteena on ”hyvä, tasapainoinen ja sivistynyt ihminen” (Lukion opetussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa n.d.) ja Lopsissa (2019) mainitaan ”aktiivinen kansalaisuus” eri muodoissaan 16 kertaa, joten *Nikomakhoksen etiikalla* kokonaisteoksenakin on yhtymäkohtina Lopsiin kansalaisuuden ja hyvän ihmisen käsitteet, teosten eri kontekstista huolimatta. Ja kuten mainittu tässä tutkielmassa teoksesta hyödynnetään vain älyn valmiuksien kohtaa.

Aution mukaan opetussuunnitelmatutkimus jakautuu kahteen perusparadigmaan, jotka ovat saksalais-pohjoiseurooppalainen *Bildung/Didaktik* perinne ja englanninkielisen maailman *Curriculum* perinne (2017: 21). Aution mukaan *Curriculum*-perinnettä kuvaa pyrkimys ”harmoniaan, toimivuuteen ja lähes konemaiseen ennustettavuuteen” ja se on ymmärrettävä reaktiona 1800-luvun suuriin maahanmuuttajien määrään, mikä teki koulutuksesta ”hallinnollisen ongelman” joka piti ratkaista (mts. 24). Tavoitteena oli hallinnollinen sujuvuus yksilön kehitykseen keskittyvän ajattelun sijaan: ”Opetussuunnitelman teoriaa ja käytäntöä ohjasi hallinnollisen sujuvuuden ideaali ”ratkaista käytännöllisiä ongelmia”, vähentää eri osapuolten koulutussysteemin harmonista hyrräämistä sotkevia valituksia, intressiriitoja ja erilaisia hallinnon päivärutiinien häiriötekijöitä.” (mts. 23). *Bildung*-teoriasta Autio taas toteaa seuraavasti: ”*Bildung*-teorian klassisena lähtökohtana on kokonaisvaltainen ja sisällöllisesti kompleksinen käsitys ja hyväksyvä tietoisuus yksilöstä ja kaikista hänen kehitykseensä mahdollisesti vaikuttavista voimista (Humboldt 2000/1794, 57) ilman etukäteistä tieteellisen metodin sanelemaa temaattista ja siten normatiivista ulossulkemista” (mts. 52). *Bildung* ja *Curriculum* eroavat siis paljon toisistaan, mutta suomalaisesta opetussuunnitelma-ajattelusta löytyy piirteitä molemmista:

Suomalainen opetussuunnitelma-ajattelu ilmentää kahta merkittävää länsimaista opetussuunnitelma-perinnettä – saksalaisen kielialueen *Bildung*-traditiota sekä angloamerikkalaista *curriculum*-perinnettä. Näiden vaikutuksesta suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa korostuu sekä opettajan itsenäinen rooli opetussuunnitelman toteuttajana että käyttäytymistieteellisen asiantuntemuksen asema opetussuunnitelman tavoitteiden, keinojen, toteutuksen sekä arvioinnin alueilla. (Saari, Salmela & Vilkkilä 2017: 61.)

Tämän tutkielman aineisto, eli laaja-alaisen osaamisen alueet, ovat mielestäni selvästi *bildung*-perinteeseen nojaavia, sillä niissä painotetaan kokonaisvaltaista osaamista ja taitoja, joita ei ole tarkoitettu käyttäytymistieteellisesti mitattaviksi, vaan ne ovat ikään kuin ”ihmisenä kehittymistä” varten hankittavia taitoja. Näin ollen tämän tutkielman voidaan katsoa antavan vaatimattoman panoksensa *Bildung*-teoreettiseen opetussuunnitelmatutkimukseen.

## 2.2 Aristoteleen ihmiskäsitys ja *Nikomakhoksen etiikan* peruspiirteet

Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* ihmisen lopullinen päämäärä eli *telos* on onnellisuus. Aristoteles pitää onnellisuutta suurimpana hyvänä, koska: ”Lopulta sanomme yksinkertaisesti täydelliseksi sitä, joka aina valitaan vain sen itsensä vuoksi eikä koskaan minkään muun vuoksi. Onnellisuus näyttää ennen muuta olevan tällainen”. (NE 1097a35–7.) Kaikki muu hyvä, kuten kunnia ja nautinto, valitaan lopulta onnellisuutta varten (mts.). Ihmiskäsitys on siis teleologinen, koska päämäärä määrittää sitä, miten ihmisen tulee elää.

Aristoteleen ajattelun piirteisiin kuuluu se, että ihminen haluaa tulla onnelliseksi. Tässä suhteessa Aristoteleen ajattelu eroaa selvästi Kantilaisesta filosofiasta, joka painottaa velvollisuutta halun sijaan. Kyse on siis normatiivisesta etiikasta deontologisen sijaan. Onnellisuuden haluamisen painotus tarkoittaa sitä, että vaikka valtio on Aristoteleella kaiken yläpuolella, niin ihmistä ei nähdä varsinaisesti velvollisena sille, vaan valtio on olemassa auttaakseen yksilöitä kasvamaan hyviksi kansalaisiksi (mikä tosin tietysti auttaa vastavuoroisesti myös valtiota). Yksilöllä ja valtiolla on sama päämäärä, mutta Aristoteles sanoo, että: ”Vaikka yksityisen ihmisen ja valtion päämäärä on sama, valtion päämäärän tavoittaminen näyttää olevan suurempaa ja täydellisempää” (NE 1094b7–9).

Suurempi määrä onnellisuutta on siis täydellisempää kuin yksittäisen ihmisen onnellisuus, ja parasta on mahdollisimman suuri määrä onnellisuutta. Utilitarismista, jolla on sama päämäärä, Aristoteleen filosofia eroaa siinä, että päämäärä ei pyhitä keinoja, vaan onnellisuuden voi saavuttaa vain hyveiden kautta, jotka puolestaan sisältävät ajatuksen oikeasta tavasta toimia. Aristoteleelle onnellisuus ei ole teoreettinen päämäärä, vaan se liittyy käytännön toimintaan: ”— — onnellisuus on sielun toimimista täydellisen hyveen mukaisesti” (NE 1102a5–6). Jotta sielu voisi toimia täydellisen hyveen mukaisesti ihmisen luonteen on kehittyttävä tietyllä tavalla. Ihmisen tulee tavoitella hyveitä ja ihmistä täytyy kasvattaa kohti niitä. Hyveet ovat tiettyihin tilanteisiin liittyviä toimintavalmiuksia ja löytyvät aina kultaisesta keskikohdasta (jonka ääripäiden suuntaan hyveellisetkin ihmiset käytännössä heiluvat hyvettä tavoitellessaan (NE 1109b25–27)). Esimerkiksi, käyttäen Aristoteleen termejä, rohkeuden suhteen hyve on miehuullisuus (nykykielellä rohkeus), puute on pelkuruus ja liiallisuudelle Aristoteles ei löydä parempaa termiä kuin hullu, mutta nykyisin puhuttaisiin

uhkarohkeasta (NE 1115b17–28). On varsin tilanneriippuvaista, mikä milloinkin on rohkeutta ja hyveessä kasvamiseen (habituaatioon) kuuluu ajatus siitä, että lopulta ihminen osaa toimia kaikissa eri tilanteissa hyveen mukaisesti ikään kuin se olisi hänen toinen luontonsa: ”Olemme luonnostamme kykeneviä ottamaan ne vastaan, ja tapa tekee ne täydelliseksi” (NE 1103a25–6). Onnellisuus Aristoteleelle on sielun työtä hyveiden mukaisesti, eli se ei ole olotila (kuten utilitarismissa), vaan käytännön toimintaan ja tekemiseen liittyvä asia. Eli käsitys onnellisuudesta on varsin aktiivinen ja dynaaminen. Verrattaessa ajatukseen onnellisuudesta olotilana Aristoteleen käsitys on käytännönläheisempi ja selvemmin saavutettavissa kuin abstrakti olotila, johon liittyy myös ongelmallinen kysymys ”mitä sen jälkeen?”. Mitä sitten tehdään tai mitä sen jälkeen tapahtuu, kun onnellisuus olotilana on saavutettu? Aristoteleen onnellisuuden ideassa onnellisuuden voinee tavoittaa aina uudestaan hyveellisen käytännön toiminnan ja tekemisen kautta.

Toiminnan ja tekemisen (*acting/making, praxis/poiesis*) erottelu Aristoteleella merkitsee edellisen liittymistä sellaiseen toimintaan, joka itsessään on päämäärä, kun taas jälkimmäinen on tekemistä, joka tähtää johonkin erilliseen päämäärään. Esimerkiksi sielun valmiuksiin kuuluva *technē* (taito tai luomiseen liittyvä tekeminen, englanniksi *craft/art*) on tekemistä, koska esimerkiksi taiteessa luodaan jotain sellaista mitä olisi voitu yhtä hyvin periaatteessa olla luomatta. Toisaalta *fronēsis* eli käytännöllinen järki on toimintaan tähtäävä valmius, koska sillä ei ole erillistä päämäärää, vaan hyvä toiminta on päämäärä itsessään. (NE 1140a1–1140b30.)

Aristoteleen filosofiassa sielu jaetaan irrationaaliseen ja rationaaliseen osaan. Sielun rationaalinen osa jaetaan edelleen tieteelliseen puoleen, joka pohtii pysyviä asioita, sekä puoleen joka harkitsee tai ts. laskelmoi muuttuvia asioita. (NE 1139a5–14.) Aristoteleen mielestä siis on eri asia ajatella fysiikan peruslakien suhdetta toisiinsa kuin ajatella omia tulevaisuuden suunnitelmia. Yksi on pysyvää eikä siihen voi vaikuttaa, ja toinen on katoavaista ja siihen voi vaikuttaa.

Tässä tutkielmassa on hypoteesina, että lukiossa vaalitaan älyn valmiuksia luonteen hyveiden sijaan, sillä edellinen tapahtuu opetuksen ja jälkimmäinen kasvatuksen kautta ja näen että lukioikäisiä ei enää kasvateta samalla tapaa kuin perusopetuksessa. Näin ollen on luontevaa tarkastella älyn valmiuksia, sillä Niinivirtakin toteaa Aristoteleen ajattelusta: ”Intellektuaalisen hyveen syntyminen ja kehittyminen perustuu pääasiallisesti opetukseen ja siksi se tarvitsee kokemusta ja aikaa. Luonteen hyveet taas syntyvät tavoista, kuten nimikin (*ēthikē*) juontuu vähin muutoksin sanasta *ethos*” (Niinivirta 2017: 95).

Tämä ei tietysti tarkoita sitä, että ajattelin lukion olevan vailla kasvatustehtävää, koska mainitaanhan se varsin selvästi lukion tehtäväksi opetuksen ohella (Lops 2019: 16). Uskon kasvatuksen kuitenkin olevan alisteisessa asemassa opetuksen suhteen. Hypoteesissani on myös huomioitava *Nikomakhoksen etiikan* käsitys luonteen hyveistä, joista osaa en voisi kuvitella opettajan johdolla omaksuttavaksi, kuten: anteliaisuus, runsaskätisyys, suurisieluisuus ja seurallisuus (NE 4.

kirja). Toisaalta toiset hyveet, kuten kohtuullisuus, rauhallisuus ja oikeudenmukaisuus (NE 4. ja 5. kirja) voisivat olla opettajan kasvatuskohteena lukiossakin.

## 2.3 Sielun rationaalisen osan valmiudet Aristoteleen mukaan

### 2.3.1 *Epistēmē* eli tieteellinen tieto

Aristoteles kuvaa *epistēmēä* *Nikomakhoksen etiikan* kuudennen kirjan kolmannessa luvussa melko niukasti. Tieteelliseen tietoon kuuluu kuitenkin seuraava piirre: ”Tiedettävissä oleva on siis välttämättä olemassa. Ja se on siis ikuista, sillä kaikki mikä on välttämättä ilman lisämääreitä, on ikuista”. (NE 1139b23–24.) Seuraava lainaus on myös tärkeä: ”Tieteellinen tieto on siis todistuksia koskeva sielun toimintavalmius niine lisämääreineen, jotka olemme esittäneet *Analyytikoissa*, sillä ihminen tietää tieteellisesti silloin, kun hän uskoo tietyllä tavalla jotakin ja prinssiipit ovat hänelle tunnettuja” (NE 1139b31–34). Todistaminen viittaa melko tiukkaan käsitykseen tieteellisestä tiedosta, mutta toisaalta kyse on kuitenkin ”tietyllä tavalla uskomisesta”. Tämä tavallaan ristiriitainen kuvaus heijastelee Platonin teosta *Theaitetos* (Platon 2013), joka on pitkä dialogi, jossa yritetään löytää määritelmää tieteelliselle tiedolle. Teoksen lopussa päädytään määritelmään, joka ei kuitenkaan tyydytä Sokratesta:

Socrates: But how utterly foolish, when we are asking what is knowledge, that the reply should only be, right opinion with knowledge of difference or of anything! And so, Theaetetus, knowledge is neither sensation nor true opinion, nor yet definition and explanation accompanying and added to true opinion?” (Plato 2013.)

Platon ei siis suoranaisesti pääse teoksessaan selvään määritelmään, vaan tyytyy määrittelemään mitä tieteellinen tieto ei ole. Kuitenkin Sokrateen hylkäämä määritelmä ”*right opinion with knowledge of difference*” (mts.) on lähimmäs mitä Platon tuntuu pääsevän ja tämä määritelmä näkyy myös Aristoteleen ajattelussa esiintyvässä ”uskomisessa”.

Uskomisen lisäksi pitää kuitenkin myös tuntea prinssiipit ja ne tunnetaan tajuavan järjen (*nous*, lisää luvussa 2.3.4) ja induktion kautta. Prinssiipeistä taas johdetaan syllogismin kautta lisää tietoa. Knuuttila (NE, Selitykset, 2005: 241) kutsuukin Aristoteleen tiedekäsitystä ”syllogistiseksi” ja kuvailee käsitystä tieteellisestä tiedosta seuraavasti: ” – – tieteellinen tieto on nimenomaan tietoa johtopäätöksistä, jotka seuraavat (viime kädessä) todistamattomista pmissseistä, tieteellinen tieto on mahdollista vain, jos todistamattomat premissit tunnetaan”. Induktiota tarvitaan siis prinssiippien *tuntemiseen*, mutta niitä ei voi varsinaisesti todistaa ehdottoman varmoiksi. Niinivirta lainaa von Wrightia, joka selittää Aristoteleen tiedekäsitystä taitavasti:

Seuraavaksi edellä mainitun asian syventämiseksi olen tiivistänyt von Wrightin (1975, 28-31) Logiikka, filosofia ja kieli -teoksesta katkelmia, jotka selvittävät Aristoteleelta alkavaa näkemystä tieteestä ja tutkimuksesta.”Eräs Aristoteleen looginen kirjoitus käsittelee tieteellistä tietoa (*episteme*). Aristoteleen käsitys tieteen luonteesta voitaisiin lyhyesti ja hieman nykyaikaistaen esitellä seuraavalla tavalla: Kukin tiede on järjestelmä totuuksia, jotka voidaan jakaa kahteen ryhmään. Toinen ryhmä käsittelee äärellisen

määrän totuuksia, joista yhtäkään ei voida johtaa eli todistaa muiden perusteella. Toinen ryhmä käsittää rajattoman määrän totuuksia, jotka kaikki voidaan johtaa edellisen ryhmän totuuksista. Voimme kutsua edellisen ryhmän totuuksia aksiomoiksi ja toisen ryhmän totuuksia teoreemoiksi ja sanoa, että Aristoteleen mukaan jokainen tiede on aksiomaattinen järjestelmä. Teoreemojen johtamista aksiomeista kutsumme deduktioksi.” (s.30) Aristoteleen mukaan tieto yleisistä eli generelleista seikoista perustuu tietoon yksityisistä eli individuaalisista tapauksista. Tieto yksityisistä saavutetaan aistien (aistihavainnon) kautta. Sitä ajatustoimitusta, joka johtaa yksityisestä tapauksesta yleiseen totuuteen, kutsutaan induktioksi. Koska aristotelisen tieteen aksiomojen on oltava yleisiä, on seurauksena, että niihin saavutetaan aistihavainnoista lähtien induktion tietä. (siinä Aristoteleen ”empirismi”). (s. 31) Saamme siis seuraavanlaisen kuvan tiestä tieteelliseen tietoon: Ensimmäisenä on tie ”ylöspäin” yksityisestä induktion kautta yleiseen, aistien kokemuksesta aksiomoihin. Sitä seuraa tie tieteen lähtökohtana olevista totuuksista deduktion kautta teoreemoihin.” (Niinivirta 2017: 199–200)

Induktiossa päätellään yksittäistapauksien kautta yleisiä totuuksia, joista johdetaan deduktion kautta lisää tietoa. Tulkitsen asiaa niin, että esimerkiksi narratologia (esimerkkinä nykyaikaisesta tieteestä), voidaan Aristoteleen *epistêmên* käsitteen kautta nähdä siten, että se on deduktion kautta saavutettu teoreema. Nykytiede on aikojen saatossa kerrostunutta tieteellistä tietoa ja sinällään kaukana Aristoteleen aikojen tieteistä, mutta ilmiö ei ole uusi, sillä Aristoteles sanoo, että: ”– – kaikki tieteellinen tieto näyttää olevan opetettavaa ja tiedettävissä oleva opetettavissa. Kaikki opettaminen perustuu jo tiedettyyn – –” (NE 1139b25–26). Nykyään vain tiedetään paljon enemmän kuin Aristoteleen Ateenassa, vaikka toisaalta tietoa on myös unohtunut ja kadonnut aikojen saatossa.

Toisaalta nykyajan tieteet, kuten jotkut kielitieteiden osat, eivät perustu yhtä tiukasti induktion paljastamiin periaatteisiin kuin mitä Aristoteles näyttää vaativan. Mutta Aristoteles ei itsekään muissa teoksissaan pitäytynyt tiukan deduktiivisessa tieteen määritelmässä:

The problem for commentators has been how to reconcile this description of *epistêmê* with Aristotle’s actual procedure in such treatises as the *Physics* and *De Anima*, where one does not find a deductive system of invariable and necessary relations (Parry 2021).

Mielestäni oleellista Aristoteleen tieteellisen tiedon kuvauksessa onkin sen aloitushuomautus: ”Sitä, mitä tieteellinen tieto on, voi valaista seuraavasti, **jos on puhuttava tarkasti**, eikä oteta huomioon sitä vain muistuttavia asioita” (NE 1139b18–20, painotus lisätty). Aristoteles pyrkii siis tässä luvussa (NE 6. kirja 3. luku) tarjoamaan tiukimman mahdollisen määritelmän tieteelliselle tiedolle. Tässä tutkielmassa on kuitenkin otettava huomioon myös *epistêmêä* muistuttavia asioita, koska Lopsin kuvauksia laaja-alaisen osaamisen alueista ei voisi mielestäni tulkita tiukan kaavan mukaan. Näin ollen tässä tutkielmassa, kuten Parryn (2021) mukaan osassa Aristoteleen omista teoksista, *epistêmê* ei tarkoita tiukan deduktiivista tieteellistä tietoa, vaan ennemminkin teoreettista tietoa nykyaikaisessa käsityksessä.

### 2.3.2 *Technê* eli taito

Aristoteles kuvaa taitoa seuraavasti:

Taito on siis totuudenmukainen päättelyyn kykenevä tekemisvalmius. Jokainen taito koskee jonkin syntymistä, ja taidon harjoittamiseen kuuluu myös sen käsittäminen, miten jokin sellainen syntyy, joka voi olla tai olla olematta ja jonka olemassaolon perusta on tekijässä eikä siinä, joka tehdään. Taito ei siis koske asioita, jotka

ovat tai syntyvät välttämättä tai luonnon mukaan, sillä niissä on itsessään niiden olemassaolon perusta. Kun tekeminen ja toimiminen ovat eri asioita, niin taito välttämättä koskee tekemistä, mutta ei toimimista. (NE 1140a10–18.)

Esimerkkinä taidosta Aristoteles käyttää talonrakennustaitoa (NE 1140a7). Talo voidaan rakentaa tai olla rakentamatta, ja jos se rakennetaan, niin se voidaan rakentaa hyvin tai huonosti. *Technê* ei ole itsessään hyve, vaan yksi rationaalisen sielunosan valmiuksista. Sen hyveestä Aristoteles sanoo mm. seuraavaa: ”Taitojen yhteydessä omistamme viisauden määreenä niiden parhaille harjoittajille kuten Feidiaalle kuvanveistäjänä ja Polykleitokselle muotokuvien tekijänä. Tällöin emme tarkoita viisaudella muuta kuin taidon hyvettä”. (NE 1141a9–12.) Taidon vastakohtaksi Aristoteles nimeää heikkotaitoisuuden (NE 1140a21–22).

*Technên* ja (seuraavassa luvussani esiteltävän) *fronêsiksen* eroa kuvaillessaan Niinivirta (2017: 267) lainaa Toiskalliota:

– – *fronesis* eroaa sekä teoriasta että suorittavasta tekemisestä (*techne*). *Techne* on yleispätevien metodisten periaatteiden soveltamista, kun taas *fronesis* on yleisten periaatteiden ei-metodista soveltamista tiettyyn tilanteeseen. Molemmissa on kyse periaatteen soveltamisesta, mutta *techneä* ohjaavat metodi ja ennalta määrätty tavoite sekä todellisuuden ymmärtäminen monimutkaisena koneena. Tätä Toiskallio nimittää *suorituskyvyksi*. *Fronesista* sitä vastoin ohjaavat tilanteen ainutlaatuiset ominaisuudet, kuten persoonallisuus ja luova toiminta ja refleksiivisyys sekä dialoginen maailman kohtaamisen kyky. Tämän kyvyn Toiskallio nimeää *toimintakyvyksi*.

### 2.3.3 *Fronêsis* eli käytännöllinen järki

Aristoteles aloittaa käytännöllisen järjen kuvauksensa viittaamalla siihen, millaisia ihmisiä yleensä pidetään järkevinä. Sellaisia ovat ihmiset, jotka pystyvät harkitsemaan hyvin mikä olisi hyvää heille itselleen lopuksi; ei kuitenkaan pieniin asioihin liittyen, vaan liittyen suurempaan päämäärään eli hyvään elämään yleensä. Aristoteles erottaa käytännöllisen järjen tieteellisestä tiedosta, koska kukaan ei harkitse muuttumattomia asioita, vaan harkintaa käytetään asioihin, joita ei tarvitse eikä voi todistaa. Muuttuviin asioihin ei voi soveltaa tieteellisen tiedon metodeja, koska niiden ”ensimmäiset periaatteet ovat varioivia” eli käytännöllistä järkeä vaativat tilanteet ovat luonteeltaan sellaisia, että niistä ei voi muodostaa loogista päättelyketjua, joka johtaisi oikeaan, koska päättelyketjun alku on varioiva. Taidosta käytännöllinen järki eroaa taas jo siksi, että *technê* on tekemistä, mutta käytännöllinen järki liittyy toimintaan. *Fronêsiksessa* ei ole erillistä päämäärää kuten *technêssä*, vaan päämääränä on hyvä toiminta itsessään. (NE 1140a24–1140b8.)

Käytännöllinen järki on ”käytännöllistä toimintaa koskevan päättelevän järjen hyve” (NE, Selitykset, Knuutila 2005: 241) erotuksena ”teoreettiseen tietämiseen ja ajatteluun liittyvän teoreettisen järjen hyveestä” (mts.), joka on *sophia* eli viisaus (esiteltävänä luvussani 2.3.5). Myös tämä erottaa käytännöllisen järjen taidosta, jonka hyve vaatii erinomaisuutta taidossa eikä siis ole hyve itsessään. Aristoteles viittaa myös aikansa käsitykseen siitä, että taiteessa on suotavampaa erehtyä tarkoituksella (luultavasti esim. rikkoa runomittaa kuitenkin tietäen, miten runomittaa tulisi

oikeasti käyttää kuin rikkoa sitä tietämättömyyttään), mutta käytännöllisessä järjessä asia on päinvastoin (NE 1140b22–25).

Aristoteles tähdentää käytännöllisen järjen yhteyttä luonteen hyveisiin: ”Sokrates oli osittain oikeilla, mutta osittain väärillä jäljillä, sillä hän erehtyi uskoessaan kaikkien hyveiden olevan järkevyyden muotoja, mutta hän oli oikeassa sanoessaan, että niitä ei ole ilman käytännöllistä järkeä” (NE 1144b18–21). Pelkkä hyve, kuten rohkeus, ei riitä, vaan käytännön tilanteessa ihmisen tulee myös pystyä päättämään ne käytännön askeleet, jotka toteuttavat rohkean toiminnan.” – on myös selvää, ettei valinta ole oikea ilman käytännöllistä järkeä eikä ilman hyvettä, sillä toinen huolehtii päämäärästä ja toinen päämäärään johtavasta toiminnasta” (NE 1145a4–7). Käytännöllisen järjen ja luonteen hyveiden yhteydestä puhuu myös seuraava tekstikohta:

On olemassa kyky, jota sanotaan älykkyudeksi. Sen avulla pystytään toteuttamaan annettuun päämäärään johtavat toimet ja siten saavuttamaan se. Jos päämäärä on jalo, älykkyys on kiitettävää, mutta jos se on huono, se on pelkkää viekkautta. Siksi käytännöllisesti järkeviä sanotaan sekä älykkäiksi että viekkaiksi. Käytännöllinen järki ei ole kyseessä oleva kyky, mutta sitä ei ole ilman tätä kykyä. Ja tämä sielun silmä ei saavuta toimintavalmiuttaan ilman hyveen apua. (NE 1144a24–30.)

### 2.3.4 *Nous* eli tajuava järki

Aristoteles määrittelee tajuavan järjen sellaiseksi sielun valmiudeksi, joka tajuaa asioiden periaatteet eli päättelyketjun lähtökohdan. Periaatteet liittyvät pysyvään ja todistettavissa olevaan ja näin ollen ne eivät voi olla taidon tai käytännöllisen järjen kohteita. Tieteellinen tieto taas tarvitsee periaatteita todistuksiin, mutta se on silti eri asia kuin periaatteet sinänsä. Viisaus (*sophia*) vaatii myös tieteellisiä todistuksia eli *epistêmêä*, joten myöskään viisaus ei voi olla se sielun valmius, jonka kohde olisivat periaatteet. Tällä tavoin poissulkemalla Aristoteles päätyy siihen ajatukseen, että periaatteista saa otteen oma älyn valmiutensa *nous*. (NE 1140b31–1141a8.)

Knuutila (NE, Selitykset, 2005: 242) huomioi, että *Nikomakhoksen etiikassa* termillä *nous* on kolme käyttöä, joista yllä kuvattu on kapea-alaisin ja tarkoittaa, että *nous* ”tavoittaa niiden todistamattomien alkupremissien totuuden, joista tieteelliset syllogismit lähtevät”. Toisissa kohdissa se voi tarkoittaa myös järkeä, jota käytetään ajatteluun yleensä, tai yksityisen olion lajin ollessa välittömän tiedon kohteena (mts.).

Tässä tutkielmassa tulkiten Aristoteleen kirjoitusta tajuavasta järjestä siten, että se on järkeä, jota ei voi sanallistaa. Sana ”tajuava” kuvaakin asiaa hyvin, koska ihminen kohtaa sellaista tietoa, jota ei ajatella tietoisesti, vaan se prosessoidaan ja se on ns. vain tajuttava. Myös tieteissä on omat lähtökohdansa, joita ei ole mielekästä tai ehkä edes mahdollista perustella. Esimerkiksi matematiikkaan tarvitaan useimmiten numeroita, mutta ei ole mielekästä alkaa pohtia numeroiden olemassaoloa, vaan niiden olemassaolo on vain hyväksyttävä. Useissa englanninkielisissä käännöksissä käytetään *nousista* termiä *intuitive reason*, joka myös kuvaa valmiutta hyvin sanan

”intuitio” kautta. Kaikkea ei voi päätellä tai johtaa, kuten tieteellisessä tiedossa, tai harkita ja laskelmoida, kuten käytännöllisessä järjessä, vaan on käytettävä järkeä intuitiivisemmin.

### 2.3.5 *Sophia* eli viisaus

Harkitsevaan sielunosaan kuuluvat *technê* ja *fronêsis*, joista jälkimmäinen on sen sielunosan hyve. Teoreettisen sielunosaan kuuluu puolestaan *epistêmê*, *nous* ja *sophia*, joista *sophia* on sen sielunosan hyve.

*Sophia* eli viisaus sisältää sekä tajuavan järjen että tieteellisen tiedon, sillä: ”Viisaan ei tule ainoastaan tietää, mitä seuraa periaatteista, vaan hänen tulee tietää totuus myös niistä. Siksi viisauden tulee sisältää sekä tieteellinen tieto että tajuava järki; se on kuin arvokkaimpia asioita koskeva tieteellinen tieto, jolla on pää”. (1141a16–19). Aristoteles pitää viisautta arvokkaampana kuin käytännöllistä järkeä, koska käytännöllinen järki koskee inhimillistä ja muuttuvaista, mutta viisaus koskee välttämättä olemassa olevaa ja ikuista.

Aristoteles kuvaa aikalaisiaan Anaxagorasta ja Thalesta viisaiksi, koska vaikka heiltä puuttuu käytännöllistä järkeä siitä mikä olisi heille itselleen hyväksi, niin he tietävät silti monia vaikeita, merkittäviä ja hämmästyttäviäkin asioita, jotka ovat kuitenkin hyödyttömiä inhimillisen hyvän suhteen. (NE 1141b1–8.) Tulkitsen asiaa niin, että nämä asiat ovat suoraan ja välittömästi hyödyttömiä inhimilliselle hyvälle, kuten monesti on tieteen kanssa vielä nykyäänkin. Tiede nykyäänkin (luonnontiede erityisesti) tekee löydöksiä, joista saattaa olla hyötyä ihmisille vasta vuosien kuluttua, kun joku keksii miten löydöstä voi hyödyntää ihmisen hyväksi

Knuutila (NE, Selitykset, 2005: 243–244) pohtii keskustelua herättänyttä hämäryyttä Aristoteleen kirjoituksessa sen suhteen, onko päämäärä käytännöllisen järjen vai viisauden kohde. Hän tulee siihen tulokseen, että tieto päämäärästä on molempien kohde, mutta eri tavoin; päämäärän ollessa aktuaalisen toteuttamisen kohteena käytännöllinen järki kohdistuu siihen, mutta jos päämäärä on teoreettisen tiedon kohteena se ei liity toimintaan liittyvään päättelyyn (mts.).



### 3 Laaja-alaisen osaamisen alueiden analyysi

Tässä luvussa analysoin Lops 2019 laaja-alaisen osaamisen alueiden tekstikuvauksia Aristoteleen älyn valmiuksien kautta. Lopsin laaja-alaisen osaamisen alueista tarkastelen ”vuorovaikutusosaamista”, ”monitieteistä ja luovaa osaamista” ja ”yhteiskunnallista osaamista” (Lops 2019: 62–64). Lopsin tekstikuvaukset löytyvät luvuistani kokonaisuudessaan, mutta ne on pilkottu osiin ajatuskokonaisuuksien mukaan, joita seuraa aina kommentointini. Lainatut tekstikohdat on kursivoitu ja aakkostettu juoksevasti lukujen lopussa olevan koostemaisen taulukon tulkinnan helpottamiseksi.

#### 3.1 Vuorovaikutusosaaminen

(a) *Hyvän vuorovaikutuksen lähtökohta on myötätunto, joka mahdollistaa merkityksellisyyden kokemisen* (Lops 2019: 62).

Tulkitsen tätä tekstikohtaa siten, että tuntemalla myötätuntoa toisia kohtaan ihminen oppii näkemään heidät merkityksellisinä, ja sitä kautta merkityksellistyy myös vuorovaikutus heidän kanssaan. Vastakohtana tälle olisi kaikei välinpitämättömyys toisia kohtaan, joka johtaisi merkityksettömyyden kokemiseen, koska jos kokee myötätuntoa vain itseään kohtaan, niin vuorovaikutus muiden kanssa voi olla vain välineellistä oman hyödyn tavoittelua eikä siis merkityksellistä laajemmin. Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* termi ”myötätunto” (*syngnôme*) mainitaan vain ohimennen seuraavasti: ”– – ymmärtävä, ymmärtäväinen ja myötätuntoinen on se, joka pystyy arvioimaan asioita, jotka kuuluvat käytännöllisen järjen kohteisiin, sillä kohtuunmukaiset teot ovat tyypillisiä kaikille hyvälle ihmiselle heidän suhteissa toisiinsa” (NE 1143a28–32). Knuutilan (NE, Selitykset, 2005: 245) mukaan Aristoteleen ajattelussa ymmärtäminen, ymmärtäväisyys ja myötätunto eivät ole itsenäisiä hyveitä vaan käytännöllisen järjen ilmenemismuotoja. Joten myötätunto sinänsä kuuluu käytännöllisen järjen alaan. Myötätunnon sanotaan kuitenkin olevan ”hyvän vuorovaikutuksen lähtökohta” ja jos tämä hyväksytään universaaliksi totuudeksi, ts. eräänlaiseksi periaateksi, silloin se olisi *nousin* eli tajuavan järjen tavoitettavissa. Tämä tekstikohta palvelee siis myös tajuavaa järkeä ja siihen viittaa sekin, että se on esitetty ikään kuin yleisenä totuutena, jota ei ehkä voikaan varsinaisesti perustella, mutta se on hyväksyttävä lähtökohdaksi, jotta voidaan siitä lähtien johtamalla perustella muita vuorovaikutukseen liittyviä asioita.

(b) *Opiskelija saa kokea kuuluvansa lukioyhteisöön, ja hän tulee kuulluksi omana itsenään* (Lops 2019: 62).

Tämä kohta vaikuttaa ohjaavan yhteisölliseen toimintakulttuuriin, joka on toisaalta tasa-arvoista ja toisaalta individualismin huomioon ottavaa. Eli tämä tekstikohta lienee tarkoitettu toimintakulttuurin ohjeeksi koulutuksen järjestäjille, eikä opiskelijoiden älyn valmiuksien kehittymiseen suoraan liittyväksi.

(c) *Opiskelija kehittää vuorovaikutusosaamistaan tunnistamalla, käsittelemällä ja säätelemällä tunteitaan* (Lops 2019: 62).

– – järkevä sielun osa jakautuu kahteen osaan, joista toinen on varsinaisesti ja itsessään järkevä ja toinen on sellainen, joka voi totella järkeä kuten esimerkiksi joku tottelee isäänsä. Tämän eron mukaisesti myös hyve on kahtalainen. Sanomme toisia hyveitä intellektuaalisiksi hyveiksi ja toisia luonteen hyveiksi. (NE 1103a2–5.)

Tunteisiin liittyvät asiat ovat Aristoteleen mukaan sen järkevän sielunosan alaa, ”joka voi totella järkeä” vaikkei olekaan ”itsessään järkevä”. Eli tunteet ovat luonteen hyveiden alaisia asioita. *Fronêsis* on se älyn valmius, joka luo ikään kuin sillan luonteen hyveiden ja älyn valmiuksien välille, koska käytännön toiminnassa (hyveellisessäkin) tarvitaan käytännöllistä järkevyyttä. Tunteiden tietoista tarkastelua ja hallintaa olisi hankala laskea muutakaan älyn valmiutta tarvitseväksi ja kehittäväksi.

(d) *Hän oppii myös kuuntelemaan, kunnioittamaan ja ennakoimaan toisten tunteita ja näkemyksiä sekä niiden ilmaisuja* (Lops 2019: 62).

Tämän voisi tulkita laajemmin toisten ihmisten ymmärtämisenä, ja ymmärtäminen, kuten todettua, on *fronêsisen* alalaji/ilmenemismuoto.

(e) *Hän oppii käyttämään tunteita voimavarana vuorovaikutuksessa* (Lops 2019: 62).

Tekstikohdassa korostetaan tunteiden hyötyä vuorovaikutuksessa. Muutoin se muistuttaa paljon yllä käsiteltyä kohtaa (c), joten sama tulkinta sinänsä pätee myös tähän.

(f) *Vuorovaikutusta opitaan yhdessä ja yhteistyössä sekä erilaisissa ympäristöissä. Samalla opiskelijat kehittävät kielitietoisuuttaan ja monilukutaitoaan. He ymmärtävät niiden keskeisen merkityksen tiedon tuottamisessa ja tulkinnassa sekä ratkaisujen etsimisessä.* (Lops 2019: 63.)

Suuriniemi (2018: 43) sanoo ”kielitietoisuudesta” seuraavasti:

Kielitietoisuus-termille ei ole löydettävissä vakiintunutta määritelmää, vaan sen sisältö on sidoksissa aina siihen kontekstiin, jossa sitä käytetään – – suomalaisessa kielitietoisuutta koskevassa keskustelussa on korostunut

koulukielen ja oppiainekohtaisten kielten opettamisen tärkeys, ja uuden opetussuunnitelman ajatus ”jokaisesta opettajasta kielenopettajana” (ks. Opetushallitus 2014: 28) on saanut jalansijaa.

Tässä kontekstissa puhutaan opiskelijan kielitietoisuudesta. Jos tulkitaan, että sillä tarkoitetaan, että opiskelijat tulevat tietoisiksi eri oppiaineiden tavoista käyttää kieltä ja toisaalta laajemminkin kielen suuresta merkityksestä elämässä, niin kielitietoisuuden voisi nähdä eräänlaisena taitona, jonka avulla ihminen saa tarkemman kuvan todellisuudesta ja toisaalta oppii myös taitavammaksi kielenkäyttäjäksi.

Kupiainen, Kulju ja Mäkinen (2015: 16) tiivistävät monilukutaidon ulottuvuudet seuraavasti:

Monilukutaito

- liittyy erilaisten tekstien tulkitsemiseen, tuottamiseen ja arvottamiseen,
- on kyky hankkia, muokata, tuottaa, esittää ja arvioida tietoa,
- rakentaa identiteettiä ja kriittistä ajattelua sekä oppimista,
- on eettistä pohdintaa monikulttuurisessa ja kulttuurisesti moninaisessa maailmassa,
- liittyy laajaan tekstikäsitelmään

Kupiainen ym. (mts. 15) sanovat monilukutaidosta myös, Kallionpäästä lainaten, että: ”Itse asiassa tekstin tuottaminen voidaan nähdä siinä jopa tärkeämpänä kuin vastaanotto ja lukeminen (Kallionpää 2014)”. Erityisesti tämä tuottamisen painotus saa minut tulkitsemaan monilukutaidon *technên* alaan kuuluvaksi, vaikka Kupiainen ym. yllä lainatussa listassa mainitaan myös ”tekstien arvotus” ja ”eettinen pohdinta”, jotka ovat enemmän käytännöllisen järjen kohteita.

(g) *Vuorovaikutusosaaminen tukee opiskelijoita heidän asettaessaan tavoitteita opiskelulle ja muulle toiminnalleen* (Lops 2019: 63).

Tavoitteiden asettelun katson olevan yhtä tulevaisuuden laskelmoinnin kanssa, joka on käytännöllisen järjen kohde.

(h) *Lukio-opinnot antavat opiskelijalle valmiuksia rakentavaan vuorovaikutukseen. Hän syventää kykyään käsitellä ristiriitoja ja konflikteja rakentavasti ja myös sovittelun keinoin.* (Lops 2019: 63.)

Valmiudet rakentavaan vuorovaikutukseen ja sovittelun keinot viittaavat mielestäni esiintymisen ja puheen argumentaation taitoihin. Nämä eivät ole tavoitteita sinänsä, vaan niillä pyritään hyvään vuorovaikutukseen ja tilanteiden ratkomiseen. Kohta (h) kannustaa siis taitojen eli *technên* kehittämiseen.

(i) *Opiskelija saa kokemuksia toiminnasta viestien ja merkitysten välittäjänä myös kieli- ja kulttuurirajoja ylittävässä vuorovaikutuksessa* (Lops 2019: 63).

Käytännöllinen järki kehittyy kokemusten kautta. Kokemukset eri kielisten ihmisten ja erilaisten kulttuurien kanssa antavat oppia siitä, mitä ongelmia tai mahdollisuuksia tällainen vuorovaikutus sisältää. Näin opiskelija osaa jatkossa toimia paremmin, kun hänellä on muistissaan aiempi kokemus.

(j) *Vuorovaikutusosaamisen kehittämisessä pohditaan sananvapauden merkitystä, sen vastuullista käyttöä sekä tiedonkäsityksen ja tiedonvälityksen muuttumista eri näkökulmista* (Lops 2019: 63).

Sananvapaus, tiedonkäsitys ja tiedonvälitys ja niiden muutos sisältää välttämättä myös teoreettisen tiedon omaksumista eli *epistémêä*. Sananvapauden vastuullisen käytön lasken kuuluvan käytännöllisen järjen tehtäväksi, koska moraaliset valinnat kuuluvat tälle praktisen älyn hyveelle.

(k) *Opiskelija hahmottaa rakentavan vuorovaikutuksen ja kulttuurienvälisen ymmärryksen merkityksen kestäväälle tulevaisuudelle, demokratialle ja rauhalle* (Lops 2019: 63).

Tässä tekstikohdassa tavoitteeseen (”hahmottaa – – merkityksen”) liittyvät käsitteet ovat niin laajoja, että tavoitteen toteutumisen voisi katsoa kehittävän viisautta eli *sophiaa*. Lops-tekstin tavoite myös vaikuttaa viittaavan yleisen teoreettisen ymmärryksen kohenemiseen sen sijaan, että tavoitteella olisi selvästi käytännön toimintaan liittyvä tarkoitus.

”Rakentava vuorovaikutus” ja ”kulttuurien välinen ymmärrys” hyväksytään ikään kuin annettuina periaatteina, joista käsin ”kestävää tulevaisuutta”, ”demokratiaa” ja ”rauhaa” tulee lähestyä. Eli tämän lähtökohdan totuudesta on saatava ote tajuavan järjen avulla. Pelkkä lähtökohta ei kuitenkaan paljasta tekstikohdassa haettua ”merkitystä”, vaan siihen tarvitaan syvempää mietiskelyä. ”Kestävä tulevaisuus”, ”demokratia” ja ”rauha” ovat käsitteitä, joiden käsittelyä olisi vaikea kuvitella ilman *epistémên* omaksumista.

Seuraavalla sivulla esitän tulkintani pelkistettynä taulukkomuotoon. Taulukossa on jaoteltu älyn valmiudet sen mukaan, minkä alan tieteeseen ne kuuluvat Aristoteleen ajattelussa, eli teoreettisiin tieteisiin, käytännöllisiin tieteisiin vai tuotannollisiin tieteisiin. Lops-tekstin tulkinnat on puolestaan jaoteltu sen mukaan, minkä älyn valmiuden alle ne kuuluvat. Myös lukujen 3.2 ja 3.3 lopussa on vastaavan tyylinen taulukko.

Taulukko 1. Pelkistys vuorovaikutusosaamisen tekstikohdasta tekemistäni tulkinnoista

Tiede	Valmius	Lops 2019
Teoreettinen	<i>Epistémê</i>	(j) Sananvapaus käsitteenä
	<i>Nous</i>	(a) Myötätunto hyvän vuorovaikutuksen lähtökohtana
	<i>Sophia</i>	(k) Rakentavan vuorovaikutuksen ja kulttuurien välisen ymmärryksen merkitys demokratialle, rauhalle ja kestäväälle tulevaisuudelle
Käytännöllinen	<i>Fronêsis</i>	(a) Myötätunto (c) Tunteiden hallinta (d) Toisten ymmärtäminen (e) Tunteet voimavarana vuorovaikutuksessa (g) Vuorovaikutusosaaminen tulevaisuuden tavoitteiden tukena (i) Kokemukset moninaisesta vuorovaikutuksesta (j) Sananvapauden vastuullinen käyttäminen
Tuotannollinen	<i>Technê</i>	(f) Kielitietoisuus ja monilukutaito (h) Vuorovaikutustaidot konflikteissa

Vuorovaikutusosaamisen tekstikohta ohjaa siis erityisesti *fronêsista* kehittävään toimintaan, mutta myös kaikkiin muihin älyn valmiuksiin viittaavia kohtia löytyy, joskin niukasti.

### 3.2 Monitieteinen ja luova osaaminen

(a) *Monitieteinen osaaminen tukee opiskelijan ajattelun, näkemysten ja toiminnan eettisten, esteettisten ja ekologisten arvolähtökohtien pohdintaa* (Lops 2019: 63).

Tämän osaamisen alueen kuvaus alkaa varsin tiiviisti pakatulla virkkeellä, jonka voi purkaa seuraavalla tavalla:

Pohdintaa — Ajattelun

— Eettisistä arvolähtökohdista

— Esteettisistä arvolähtökohdista

— Ekologisista arvolähtökohdista

— Näkemysten

- Eettisistä arvolähtökohdista
- Esteettisistä arvolähtökohdista
- Ekologisista arvolähtökohdista
- Toiminnan
  - Eettisistä arvolähtökohdista
  - Esteettisistä arvolähtökohdista
  - Ekologisista arvolähtökohdista

Pohdintaa harjoitetaan siis yhdeksän eri asian ”arvolähtökohdista”. Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikassa* ei ole nykyistä suomen kielen sanaa ”arvo” vastaavaa termiä, vaan siinä puhutaan jaloista ja tavoittelemisen arvoisista asioista. Käsitän suomen kielen termin ”arvo” sinä mikä on valitsemisen arvoista, ei triviaaleissa asioissa vaan perustavissa. Tällä tavalla käsitettynä arvo muistuttaisi Aristoteleen käsitystä jaloista teoista, joita tavoitellaan hyveellisen toiminnan kautta ja jossa jalous ja hyveellisyys ovat siis erottamattomassa yhteydessä: ”Hyve sen sijaan on ylistettävää, sillä sen johdosta ihmiset tekevät jaloja asioita” (NE 1101b31–32). Hyveet sisältävät itsessään valitsemisen (joka on jalo ja lopulta myös palvelee *eudamoniaa* eli onnellisuutta): ”– – me suutumme ja pelkäämme ilman edeltävää valintaa, mutta hyveet ovat tiettyjä valintoja tai ainakaan ne eivät esiinny ilman valintaa” (NE 1106a3–4). Valinta puolestaan tehdään halun ja käytännöllisen järjen yhteistyössä; luonteen hyveet pitävät huolen siitä, että halu on oikea ja käytännöllinen järki siitä, että päättely osuu oikeaan (NE 1139a23–26).

Arvovalinta on siis, sielun rationaalisen osan suhteen, *fronêsiksen* alaa, mutta Lops-tekstissä tarkemmin ottaen puhutaan arvojen ”lähtökohtien pohdinnasta”. Menemättä siihen miten esimerkiksi ”ajattelun eettinen arvolähtökohta” eroaa ”näkemysten ekologisesta arvolähtökohdasta”, tai mitä yleensä on ”toiminnan esteettinen arvolähtökohta”, niin **arvolähtökohtien** pohdinnan sinällään voidaan katsoa kuuluvan *sophian* alueelle, sillä Aristoteles sanoo viisaudesta: ”Viisaan ei tule ainoastaan tietää, mitä seuraa prinssiipeistä, vaan hänen tulee tietää totuus myös niistä. Siksi viisauden tulee sisältää sekä tieteellinen tieto että tajuava järki; se on kuin arvokkaimpia asioita koskeva tieteellinen tieto, jolla on pää”. (NE 1141a16–19.) Arvolähtökohdan voisi siis käsittää prinssiippinä, jonka totuuden *nous* tavoittaa ja josta *epistêmê* johtaa seuraamuksia, eli esimerkiksi ”arvolähtökohtani on tämä”, käsittää *nous*, ”ja siitä seurannee tällaisia asioita”, perustelee *epistêmê*.

*Sophian* alaa on kuitenkin teoreettinen ja pysyvä, eli on kyse siitä, jos arvolähtökohtia pohditaan tieteellisellä tavalla ja yleisesti, esimerkiksi filosofien ajatuksiin tutustuen. Jos taas tarkoitus on, että opiskelija pohtii omia arvolähtökohtiaan (mikä on luontevampi tulkinta Lops-tekstistä), kyse on *fronêsiksesta*.

Lopuksi on muistettava, että Aristoteleen mielestä *fronêsis* on mahdollista vain ihmiselle, jonka luonne on hyveellinen ja luonteen hyveet tulevat kasvatuksesta; eli arvopremissien pohdinta, olkoon se tieteellistä ja yleistä tai käytännöllistä ja partikulaarista, on turhaa, jos ihmiselle ei ole kehittynyt hyvää luonnetta kasvatuksen kautta:

Ja tämä sielun silmä ei saavuta toimintavalmiuttaan ilman hyveen apua, kuten on jo todettu ja on ilmeistä. Syllogismit, jotka koskevat tehtäviä asioita, sisältävät lähtökohdan, esimerkiksi 'koska päämäärä eli se, mikä on parasta, on sellaista ja sellaista', mitä se sitten onkin (olkoon se nyt tässä mitä tahansa), ja se ei ole ilmeinen paitsi hyvälle ihmiselle. Paheellisuus näet turmelee ihmiset ja saa heidät erehtymään toimintojen lähtökohdista. **Siksi on ilmeistä, että on mahdotonta olla käytännöllisesti järkevä olematta hyvä.** (NE 1144a30–37, painotus lisätty.)

(b) *Hän tutustuu erilaisiin tiedonhankinnan ja -esittämisen tapoihin ja harjaantuu käyttämään niitä. Samalla hän vahvistaa kykyään arvioida tiedon luotettavuutta.* (Lops 2019: 63.)

Tiedonhankinta ja -esittäminen ovat taitoja eli kuuluvat *technên* alaan, mutta niiden ”tavat” eli malli näiden taitojen käyttöön on (löyhässä mielessä) *epistêmêä*, jos oletetaan että ”tavat” koostuvat tieteelliseksi teoriaksi, esimerkiksi tiedon esittäminen voisi kuulua retoriikan alaan. Verbeinä Lops-tekstissä toimivat kuitenkin ”tutustuu”, ”harjaantuu” ja ”vahvistaa (kykyään)”, jotka eivät viittaa tieteellisen tarkkaan lähestymistapaan, vaan verbeistä voidaan päätellä, että kyse on kokemuksen kerryttämisestä ja sen oppimisesta mikä toimii käytännössä. Käytännöllinen järki vaatii juuri kokemuksen kertymistä, joten kohdan voidaan katsoa palvelevan *fronêsista*.

(c) *Opiskelija tottuu arvioimaan erilaisen tiedon tarpeellisuutta ja merkittävyyttä elämänhallinnan, opiskelun ja työ- ja jatko-opintosuunnitelmien sekä eri yhteisöjensä kannalta* (Lops 2019: 63).

Myös tässä kohdassa ”tottuu arvioimaan” viittaa jo sinänsä kokemuksen kertymiseen, joka on olennaista käytännöllisessä järjessä, ja MA-infinitiivi ”arvioimaan” liittyy vielä selviin käytännön elämää parantaviin tavoitteisiin, kuten elämänhallintaan.

”Yhteisöjensä” ei ole vieras ajatus Aristoteleelle, koska hän hyväksyy sen, että ihmisellä on useita eri tasoja välittämisessä, esim. lähimpänä on oma perhe, sitten ystävät jne. (kts. NE 1180b4–8), mutta varsinaisesti Aristoteles uskoo kuitenkin, että ihminen tekee oikein ja hyvin toista ihmistä kohtaan vain oikeudenmukaisuuden hyveen kautta (kts. NE 1129b26–1130a1).

(d) *Tätä konkretisoidaan tutustumalla korkeakouluopiskelun ja työssä oppimisen tapoihin rakentaa tietoa ja hyödyntää osaamista* (Lops 2019: 63).

”Työssä oppimisen tapoihin rakentaa tietoa” on ilmaus, jota en täysin ymmärrä, mutta ”korkeakouluopiskelun tapoihin rakentaa tietoa” taas kuuluu selvästi *epistêmên* ja *sophian* aloihin

tutustumiseen. *Sophian* alaan siltä osin, kun puhutaan pysyviin asioihin, kuten luonnontieteisiin, liittyvästä korkeakouluopiskelun tavasta rakentaa tietoa. ”Hyödyntää osaamista” viittaa käytännön osaamiseen, jota osataan hyödyntää jotain päämäärää kohti. Jos tuo päämäärä on moraalisesti perusteltu ja hyvää elämää palveleva, silloin *fronêsiksen* käsite sopii. Työelämän päämäärät lienevät vaihtelevampia kuin korkeakouluopiskelun päämäärä, joka lienee *epistêmên* omaksuminen ja tuottaminen sekä viisaus.

(e) *Samalla opiskelija vahvistaa oppimaan oppimisen taitojaan sekä valmiuksiaan jatko-opintoihin ja muita elämänvaiheita varten* (Lops 2019: 63).

Oppimaan oppimisen taidot voisi liittää *technên* käsitteeseen (*fronêsiksen* sijaan), koska joku voi olla erinomainen/loistava opiskelija, mutta ei loistavan käytännöllisen järkevä Aristoteleen mukaan, sillä käytännöllinen järki on hyve itsessään. Valmiudet jatko-opintoihin ja elämänvaiheisiin puolestaan liittynevät *epistêmên* kertymiseen lukion aikana ja myös käytännöllisen järjen lisääntymiseen kokemusten kautta (esim. vierailu korkeakoulussa voi näyttää tarkkaavaiselle lukiolaiselle sen, miten yliopistotutkinto rakentuu).

(f) *Opiskelijan monilukutaitoa syvennetään tavoitteellisesti. Monilukutaito perustuu laaja-alaiseen käsitykseen tekstistä.* (Lops 2019: 63.)

”Taidon syventämisen” voi tulkita olevan yhtä taidon hyveen tavoittelun kanssa. Taidon hyveen voisi suomentaa esimerkiksi erinomaisena taitona, jota tämä tekstikohta kannustaa tavoittelemaan. Monilukutaito ja laaja-alainen käsitys tekstistä ovat sinänsä turhan modernia käsitteistöä Aristoteleelle, mutta kuten kohdassa (f) luvussa 3.1 väitin Kupiaista ym. (2015: 15) lainaten, niin katson monilukutaidon käsitteen sisältävän tekemisen painotuksen, joka vie sen kohti taidon alaa.

(g) *Lukio-opinnot vahvistavat opiskelijan uteliaisuutta ja taitoa löytää, tulkita ja tuottaa monenlaisia tekstejä vaativuusastetta, näkökulmia ja konteksteja vaihdellen* (Lops 2019: 63).

”Tekstien löytämisen, tulkitsemisen ja tuottamisen taidot”, monin eri tavoin, ovat *technên*, *fronêsiksen* ja *epistêmên* alaa. *Epistêmê* liittyy tekstien tulkintaan, jos sitä harjoitetaan esimerkiksi narratologian opetuksen yhteydessä. Tekstien löytäminen vaatii *fronêsista*, koska ilmeisesti sillä tarkoitetaan lähteiden etsimistä, joka vaatii käytännön kokemuksen kautta opittuja tapoja. Tekstien tuottaminen ts. luominen liittyy luovaan tekemiseen kuuluvan valmiuden alle eli *technên*.



(h) *Lukio-opinnoissa pohditaan, miten teknologia ja digitalisaatio tukevat yksilöiden ja yhteisöjen kyvykkyyksiä (Lops 2019: 63).*

Teknologia ja digitalisaatio täytyy nähdä vain eräinä käytännön elämän asioina tämän tutkielman teoreettisen viitekehyksen puitteissa, vaikka Aristoteles ei tietystikään niistä puhu. Molemmat liittyvät tieteisiin, mutta ovat ennemminkin seurausta tieteistä kuin tiedettä itsessään. Liittäisin näin teknologian ja digitalisaation *technêen*, enkä *epistêmêen*, sillä kyse on tieteellisen tiedon soveltamiseen ja asioiden tuottamiseen liittyvistä käsitteistä. Teknologian ja digitalisaation pohdinta suhteessa ihmiseen taas on kaiketi *fronêsikseen* liittyvää, jos pohdinnalla tavoitellaan näiden ”lopputuotteiden” saattamista ihmisen hyvän palvelukseen.

(i) *Opiskelija tutkii mahdollisuuksia ratkaista monimutkaisia ongelmia (Lops 2019: 63).*

Monimutkaiset ongelmat voinevat viitata, joko käytännön elämän ongelmiin tai konteksti huomioon ottaen, eli koska edeltävässä ja seuraavassa tekstikohdassa mainitaan ”teknologia”, tieteellistä tietoa vaativiin ongelmiin. Käytännön elämän ongelmia ratkotaan *fronêsiksen* avulla, kun taas tieteellisempi ongelmienratkenta vaatii *epistêmêä* tuekseen.

(j) *Opiskelija pohtii tulevaisuuden kannalta kestäviä ratkaisuja, joissa otetaan huomioon ympäristön, talouden, teknologian ja politiikan yhteyksiä, ja oppii tekemään ja arvioimaan vaihtoehtoisia tulevaisuusskenaarioita yksilön, yhteisöjen ja ekosysteemien näkökulmasta (Lops 2019: 63).*

Vaikka kappale on monimutkainen ja sisältää valtavan paljon asioita, niin tulevaisuuden laskelmoinnissa tarvitaan ehdottomasti *fronêsista*. Kuitenkin esimerkiksi teknologian ja politiikan yhteyttä pohdittaessa ei voida välttyä tieteellisen tiedon tarpeelta. Viisauden alaan kuuluvaksi tätä tekstikohtaa ei voine lukea sen takia, että siinä pyydetään pohtimaan muuttuvia asioita, kun viisaus käsittelee pysyviä asioita (vrt. kohdan (a) arvolähtökohtien pohdintaan, joka on ainakin pysyvämpää käsitettä käsittelevä kohta kuin tämän kohdan ”tulevaisuusskenaariot”).

Taulukko 2. Pelkistys monitieteisen ja luovan osaamisen tekstikohdasta tekemistäni tulkinnoista

Tiede	Valmius	Lops 2019
Teoreettinen	<i>Epistémê</i>	(d) Korkeakouluopiskelun tiedonrakennustavat (e) Valmius jatko-opintoihin lisääntyneen tiedon myötä (g) Tekstien tulkinta teorian tuella (i) Tieteellinen ongelmienratkaisu (j) Tulevaisuusskenaariot laajasti
	<i>Nous</i>	(a) Henkilökohtaisten arvolähtökohtien tavoittaminen
	<i>Sophia</i>	(a) Yleinen arvolähtökohtien pohdinta (d) Korkeakouluopiskelun tiedonrakennustavat pysyvien asioiden suhteen
Käytännöllinen	<i>Fronêsis</i>	(a) Omakohtainen arvolähtökohtien pohdinta (b) Tiedonhankinnassa, esittämisessä ja luotettavuuden arvioinnissa harjaantuminen (c) Tottuminen tiedon merkittävyyden arviointiin oman tulevaisuuden suhteen (d) Osaamisen hyödyntäminen (e) Valmius jatko-opintoihin kokemuksen kertymisen myötä (g) Tekstien löytäminen (h) Teknologia ja digitalisaatio hyvän elämän palveluksessa (i) Käytännön elämän ongelmienratkaisu (j) Tulevaisuuden laskelmointi
Tuotannollinen	<i>Technê</i>	(e) Oppimaan oppimisen taidot (f) Monilukutaidon syventäminen (g) Tekstien tuottaminen (h) Teknologia ja digitalisaatio käsitteinä

Monitieteinen ja luova osaaminen sisältää selvästi enemmän tavoitteita kuin edellisessä luvussa käsitelty vuorovaikutusosaaminen sisälsi. Tässäkin laaja-alaisen osaamisen alueessa *fronêsis* korostuu, mutta myös *epistémêä* ja *technêä* tarvitaan tavoitteiden saavuttamiseen, jonka myötä nämäkin valmiudet kehittyvät.

### 3.3 Yhteiskunnallinen osaaminen

(a) *Opiskelijan monimuotoiset osallistumis-, vaikuttamis- ja työkokemukset sekä niiden reflektointi ovat yhteiskunnallisen osaamisen lähtökohtana* (Lops 2019: 63).

Kokemukset kehittävät *fronêsista*, vaikka tarkkaan ottaen Aristoteles painottaakin, että siihen vaaditaan paljon aikaa ja näin ollen ikää:

– – nuorukaisista voi tulla geometrikkoja ja matemaatikkoja ja viisaita tällaisissa asioissa, mutta nuori ei näytä voivan olla osallinen käytännöllisestä järjestä. Näin on sen takia, että käytännöllinen järki suuntautuu myös yksittäisiin asioihin, ja ne opitaan tuntemaan kokemuksen kautta, mutta nuorukaiselta puuttuu kokemusta, johon tarvitaan pitkä aika. (NE 1142a12–16.)

On kuitenkin selvää, että jo nuorella ihmisellä käytännöllinen järki on kehittymässä käytännön kokemusten kautta, sillä *fronêsista* ei saavuteta yhtäkkiä tyhjästä.

Omien kokemusten reflektointi puolestaan kehittää *fronêsiksen* alalajiksi luokiteltavissa olevaa ymmärrystä (*synesis*). Aristoteles sanoo käytännöllisen järjen ja ymmärryksen suhteesta seuraavaa: ”Ymmärrys ja käytännöllinen järki koskevat siis samoja asioita, mutta ne eivät ole samoja asioita. Käytännöllinen järki näet antaa määräyksiä, sillä sen päämäärä on se mitä tulee tehdä ja mitä ei, mutta ymmärrys vain arvioi.” (NE1143a7.) Lopsissa sanotaan käytännön kokemusten olevan lähtökohtana yhteiskunnalliselle osaamiselle ja tästä voi tehdä sen tulkinnan, että kokemus, teoreettisen tiedon sijaan, on lähtökohtana. Ymmärryshän ei Aristoteleen ajattelussa liity teoreettiseen sen enempää kuin *fronêsiskaan*: ”– – ymmärrys ei koske ikuisia ja muuttumattomia ajatuksia eikä mitä tahansa syntyviä asioitakaan, vaan sellaisia asioita, joita voidaan harkita ja pohtia.” (mts. 116.) Näin yhteiskunnallisesta osaamisesta annetaan kuva aktiivisena toimintana, jota voidaan kehittää sekä kokemusten kautta että näiden kokemusten reflektoinnin kautta, molempien kuitenkin liittyessä käytännön toimintaan.

(b) *Opinnot syventävät opiskelijan ymmärrystä omasta roolistaan, vastuustaan ja mahdollisuuksistaan tukea demokratian monimuotoista toteutumista ympäröivässä yhteiskunnassa ja yhteistyössä muiden kanssa* (Lops 2019: 63–64).

Myös tämä tekstikohta kannustaa ymmärryksen (*synesis*) kehittämiseen, siltä osin kuin se koskee pelkästään itseymmärrystä. Itseymmärrys liittyy kuitenkin tässä käsitteisiin demokratia ja yhteiskunta. Näin ollen itseymmärrys vaatii myös *epistêmêä*; on ymmärrettävä yleinen eli teoreettinen voidakseen ymmärtää syvällisesti oma roolinsa siinä. On siis oletettavaa, että tämä tekstikohta kannustaa myös demokraattisen järjestelmän ja yhteiskuntaopin opetukseen.

(c) *Yhteiskunnallinen osaaminen tukee opiskelijaa hänen suuntautuessaan jatko-opintoihin, työelämään ja kansalaistoimintaan* (Lops 2019: 64).

Tässä tekstikohdassa painotetaan ”yhteiskunnallisen osaamisen” henkilökohtaisia hyötyjä opiskelijan tulevassa elämässä. ”Osaaminen” on kaikesti saavutettu *epistémên* ja *fronêsiksen* yhteistyöllä, mutta tässä tekstikohdassa painotettu yksittäisen opiskelijan henkilökohtainen hyöty, eli tavallaan viittaus yksittäiseen tapaukseen, viittaa siihen, että lukiosta valmistuva on yhteiskunnallisten asioiden suhteen käytännöllisesti järkevä.

(d) *Yhteiskunnallisen osaamisen myötä opiskelija sisäistää yritteliään ja uudistumishenkisen asenteen eri elämänaalueilla* (Lops 2019: 64).

Tietynlaisen asenteen omaksuminen viittaa tapaan muodostaa mielipiteitä. Mielipiteitä muodostavasta osasta Aristoteles sanoo, että: ”– – mielipiteitä muodostavassa osassa esiintyy kaksi muotoa, älykkyys ja käytännöllinen järkevyys – –” (NE 1144b14–15). Aristoteles erottaa *fronêsiksen* älystä (englanniksi *cleverness*) siten, että edelliseen liittyy moraali ja jälkimmäiseen ei ja se on kuin älyllinen kyvykkyys sinällään (siis kyvykkyys joko hyvään tai pahaan). Tekstikohta on siis luettavissa *fronêsista* kehittämään kannustavaksi, jos oletetaan ”yritteliään ja uudistumishenkisen asenteen” palvelevan *fronêsiksen* tavoitetta eli hyvää elämää.

(e) *Hän harjaantuu suunnittelemaan tulevaisuuttaan avarakatseisesti sekä rohkaistuu ottamaan perusteltuja riskejä ja sietämään epävarmuutta, turhautumista ja epäonnistumisia* (Lops 2019: 64).

*Fronêsikseen* kuuluu oman tulevaisuuden oikeanlainen laskelmointi eli tulevaisuuden suunnitteleminen. Rohkaistuminen perusteltujen riskien ottamiseen, taas menee luonteen hyveiden puolelle eli rohkeuteen, mutta jos olisi välttämättä sanottava mitä älyn valmiutta siinä tarvitaan, niin ehkä tajuavaa järkeä; tilanteessa on tajuttava mikä on kannattava riski. Epävarmuuden, turhautumisen ja epäonnistumisen sietäminen voidaan katsoa *fronêsikseen* kuuluvaksi, jos siihen kuuluu ajatus siitä, että näitä siedetään sen takia, että ymmärretään niiden olevan normaali osa elämää ja vain ylitettäviä esteitä hyvän elämän polulla. Tietty päämäärätietoisuus ja jämäkyys (vaan ei jääräpäisyys) kuuluu hyveelliseen elämään:

The point is not so much that the process cannot be safely left to Nature, but that it cannot be entrusted to merely intellectual instruction. The process is one of assimilation, largely by imitation and under direction and control. The result is a growing understanding of what is done, a choice of it for its own sake, **a fixity and steadiness of purpose**. Right acts and feelings become, through habit, easier and more pleasant, and the doing of them a “second nature.” The agent acquires the power of doing them freely, willingly, more and more “of himself.” (Smith 2003, korostus lisätty.)

(f) *Opiskelija oppii ymmärtämään ja arvostamaan demokraattisen, oikeudenmukaisen sekä tasa-arvoon ja yhdenvertaisuuteen perustuvan yhteiskunnan toimintaperiaatteita ja rakenteita* (Lops 2019: 64).

Näiden asioiden toimintaperiaatteet ja erityisesti rakenteet on laskettava *epistémên* alaan ja tekstikohta sen kerryttämiseen kannustavaksi.

(g) *Hän ymmärtää, miten yhteinen sosiaalinen pääoma muodostuu ja miten sitä voi kartuttaa* (Lops 2019: 64).

Sosiaalisesta pääoman käsitteestä sanotaan Jyväskylän yliopiston verkkosivuilla näin:

Käsitteen perusidea on, että yksilöiden hyvinvointiin ja yhteiskunnan suorituskykyyn vaikuttavat fyysisen pääoman, luonnonvarojen ja yksilöiden osaamisen (inhimillinen pääoma) ohella myös yksilöiden väliset sosiaaliset suhteet ja sosiaaliset instituutiot yksilöiden toimintaa suuntaavina vakiintuneina käytäntöinä. Sosiaalisen pääoman käsite nousi yhteiskuntatieteellisen kiinnostuksen kohteeksi 1990-luvun puolivälistä lähtien, erityisesti Robert D. Putnamin tutkimusten seurauksena. (Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali.)

Käsite on siis luonnoltaan teoreettinen, joten sen käsittelyssä tarvitaan välttämättä tieteellistä tietoa. Tekstikohta kannustaa siis *epistémên* kartuttamiseen.

(h) *Opiskelija omaksuu aktiivisen kansalaisuuden ja toimijuuden taitoja. Hän motivoituu ottamaan kantaa yhteiskunnallisiin kysymyksiin ja tekemään aloitteita sekä viemään niitä eteenpäin yhteistyössä paikallisesti ja kansainvälisesti.* (Lops 2019: 64.)

Taitojen omaksuminen on *technên* alaa. Motivoituminen on hankalammin kommentoitava kohta, koska siinä ei eritellä, että miten tai miksi opiskelija motivoituu. Olettakaamme, että hän motivoituu siksi että hän ymmärtää poliittisen aktiivisuuden hyödyntävän itseään ja siinä samalla yhteiskuntaa. Tällöin voitaisiin puhua *fronêsiksen* kehittymisestä, sillä hyvän tulevaisuuden laskelmointi kuuluu *fronêsikseen* kuin myös toimiminen, jota tässä painotetaan.

(i) *Opiskelijan oman työn merkitystä hyvän tulevaisuuden rakentamisessa tehdään näkyväksi* (Lops 2019: 64).

Ilmeisesti tässä viitataan sekä yksilön että yhteiskunnan hyvään tulevaisuuteen ja yksilön rooliin näissä. Hyvän tulevaisuuden laskelmointi on käytännöllisen järjen alaa ja yksilön roolin ymmärtäminen tässä on käytännöllisen järjen alalajin eli ymmärryksen alaa.

Taulukko 3. Pelkistys yhteiskunnallisen osaamisen tekstikohdasta tekemistäni tulkinnoista

Tiede	Valmius	Lops 2019
Teoreettinen	<i>Epistémê</i>	(b) Syvenevä ymmärrys demokratiasta ja yhteiskunnasta (c) Yhteiskunnallinen osaaminen yleisemmin (vrt. alla kohdassa <i>Fronêsis</i> ) (f) Yhteiskunnan toimintaperiaatteet ja rakenteet (g) Sosiaalinen pääoma
	<i>Nous</i>	(e) Oikeanlainen riskien ottaminen
	<i>Sophia</i>	
Käytännöllinen	<i>Fronêsis</i> s	(a) Kokemukset ja niiden reflektointi (c) Yhteiskunnallinen osaaminen oman tulevaisuuden hyödyksi (d) ”Yritteliäs ja uudistumishenkinen asenne” (leipätekstissä esitetyin varauksin) (e) Hyvän tulevaisuuden laskelmointi (h) Motivoituminen yhteiskunnalliseen aktiivisuuteen (i) Oman merkityksen ymmärrys omalle ja yhteiskunnan tulevaisuudelle
Tuotannollinen	<i>Technê</i>	(h) Aktiivisen kansalaisuuden taidot

Yhteiskunnallisen osaamisen tekstikohdassa korostuu *fronêsisen* lisäksi selvästi *epistémê*.

## 4 Johtopäätökset

Tämän tutkielman tavoitteena oli selvittää mitä älyn valmiuksia tutkitut laaja-alaisen osaamisen alueet kannustavat kehittämään, mitkä älyn valmiudet korostuvat missäkin alueessa, ja mitkä älyn valmiudet korostuvat äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineissa. Tähän pyrittiin teoriaohjaavan sisällönanalyysin keinoin, Aristoteleen ajattelua tulkiten ja soveltaen.

*Fronêsis* painottuu kaikissa analysoiduissa laaja-alaisen osaamisen alueissa, mikä sopii yhteen Lopsin esipuheessa todetun tavoitteen kanssa: ”Laaja-alainen osaaminen auttaa suuntaamaan oppiaineissa opittuja tietoja ja taitoja käytännön elämään” (Lops 2019: 10). Myös kaikki muut älyn valmiudet löytyvät tekstikohdista. *Epistêmê* tulee esille kohdissa, joissa viitataan tieteellisiin teorioihin pohjautuviin käsitteisiin, kuten sosiaaliseen pääomaan, tai yleisesti laajoihin käsitteisiin kuten sananvapaus, joista keskustellessa teoriasta on varmasti hyötyä. *Nous* tuli esiin mm. arvolähtökohtien pohdinnassa, siltä osin kuin jokaisen tulee vain tajuta ne omalta kohdaltaan, sekä myötätunnon kohdalla hyväksyttäessä myötätunto periaateksi, josta rakentavan vuorovaikutuksen ideoita voidaan johtaa. *Technê* näkyi esimerkiksi monilukutaidossa ja tekstien tuottamisessa. *Sophiaksi* tulkittavia kohtia oli niukasti, mutta tämä johtuu osin käsitteen tiukasta määritelmästä, joka vaatii laajaa tietämystä kaikkien tieteiden perusteista ja lisäksi sekä *epistêmêä* että *nousia*, ja sen tulisi koskea pysyviä ja välttämättä olemassa olevia asioita. Kuitenkin esimerkiksi arvolähtökohtien pohdinta filosofian kautta tai rakentavan vuorovaikutuksen merkitys maailmanlaajuisesti voidaan katsoa kuuluvan paremmin viisauden alaan kuin muiden älyn valmiuksien.

Se, että kaikki älyn valmiudet löytyvät näistä laaja-alaisen osaamisen alueista sopii myös Lops esipuheen kuvailuun: ”Laaja-alainen osaaminen viittaa oppimisen ja osaamisen perustana oleviin kognitiivisiin taitoihin, metataitoihin sekä ominaisuuksiin, joita tarvitaan opiskelussa, työssä, harrastuksissa ja arjessa”. (mts.). Älyn valmiudet ovat tietysti yhteydessä nykykielen ”kognitiivisiin taitoihin”, ne ovat vain erilainen tapa kategorisoida ihmisen rationaalista puolta.

Hypoteesina ollut ajatus siitä, että tekstikohdat sisältäisivät lähinnä älyn valmiuksiin viittaavia kohtia luonteen valmiuksien sijaan, osoittautui pääosin oikeaksi. Luonteen hyveet tulivat esiin vain vuorovaikutusosaamisen kohdissa, joissa puhuttiin tunteiden hallinnasta ja niiden käytöstä voimavarana. Myös yhteiskunnallisen osaamisen kohta, jossa kannustetaan **rohkaistumaan** ottamaan perusteltuja riskejä, voidaan tulkita miehuullisuuden hyveeseen kannustavaksi, sillä Aristoteles sanoo kansalaisten miehuullisuuden olevan lähimpänä miehuullisuuden hyvettä (NE 1116a18–21). Monitieteisen ja luovan osaamisen alueen viimeinen kohta, jossa puhutaan kestävästä tulevaisuudesta (kohta (j) luvussa 3.2) johtanee vääjäämättä keskustelemaan kohtuullisuuden hyveestä, mutta tekstikohdasta puuttuu suora maininta kohtuullisuudesta.

Laaja-alaisen osaamisen alueissa oli eroja sen suhteen, mitkä älyn valmiudet niissä painottuivat *fronêsiksen* lisäksi. Vuorovaikutusosaamisessa muille kuin *fronêsiksen* alueelle meneviä kuvauksia oli tasaisen vähän. Näin se on tutkituista alueista vahvimmin *fronêsikseen* painottunut. Monitieteisen ja luovan osaamisen alueessa *fronêsiksen* lisäksi painottuivat *epistêmê* ja *technê*, joten käytännöllisen järjen painotus tavallaan tasapainottuu sen kautta tässä alueessa. Myös yhteiskunnallisen osaamisen alueen *fronêsis*-painotteisuus tasaantuu sillä, että *epistêmêä* vaativia kohtia on useita.

Tutkitut laaja-alaisen osaamisen alueet ovat painotettuja äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa (Lops 2019: 67), joten ne osaltaan kuvastavat oppiaineen luonnetta. Tätä kautta ne kuvastavat tietysti myös kaikkia oppiaineen oppimääriä, eli myös suomen kieltä ja kirjallisuutta. Se että *fronêsis* painottuu äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineessa kertoo siitä, että lukion ajatusmaailmassa kieli on ensisijaisesti toimintaa varten tekemisen sijaan. Eli kieli on tärkeää itsessään eikä toissijaisesti jotain muuta päämäärää varten. Tähän tulkintaan tulee suhtautua kuitenkin varauksella, koska tutkimani laaja-alaisen osaamisen alueet eivät kerro kaikkea. Tarkemman kuvan saamiseksi tulisi analysoida myös kohdat ”Äidinkieli ja kirjallisuus: oppiaineen tehtävä” (Lops 2019: 65–66) ja ”Laaja-alainen osaaminen oppiaineessa” (mts.: 67) sekä kohta ”Suomen kieli ja kirjallisuus: oppimäärän erityinen tehtävä” (mts.: 67–68), johon tämän tutkielman puitteissa ei ollut mahdollista tutustua. Varauksen sana tulee esittää myös tutkielmani luonteesta, sillä sen tulokset perustuvat tulkinnalle Aristoteleen kirjoituksista, joiden kautta taas on tulkittu Lopsin tekstikohtia. Teoria auttoi analyysiä paljon, koska sain siitä selkeät ja perustellut kategoriat aineiston luokitteluun. Toisaalta jokaista tekstikohtaa ei ollut helppo analysoida siten, että pysyisin uskollisena sekä Aristoteleen käsitteille että Lops-tekstille, koska molemmat antavat paikoin tilaa erilaisille tulkinnoille. Anakronismien välttämiseksi minun tuli myös ajatella paljon *Nikomakhoksen etiikan* ja Lops-tekstin eri konteksteja ja sitä, miten Aristoteleen teosta tulisi tulkita nykypäivänä. Pääpiirteissään analyysini on kuitenkin pystynyt yhdistämään antiikin käsitteitä modernin tekstin tulkintaan siinä määrin kuin on mahdollista. Aristoteles sanookin omasta teoksestaan jotain sellaista, mikä pätee myös tähän tutkielmaan:

Asiasta on sanottu riittävästi, kun on saavutettu selvyyttä siinä määrin kuin tarkasteltavana oleva asia sallii. Sillä kaikissa selvityksissä ei tule tavoitella samanlaista tarkkuutta kuten ei kaikissa käsityöläistuotteissakaan. – – Sivistynyt ihminen pyrkii erilaisten asioiden kohdalla sellaiseen tarkkuuteen, jonka niiden luonto sallii. On yhtä tyhmää hyväksyä matemaatikoilta retorisia argumentteja kuin vaatia puhujalta tieteellisiä todistuksia. (NE 1094b11–27.)



## 5 Lähteet

- ARISTOTELES 2005: *Nikomakhoksen etiikka*. Suomennos ja selitykset Simo Knuuttila. Turenki, Hansaprint Oy: Gaudeamus Helsinki University Press.
- AUTIO, TERO 2017: Johdanto: Kansainvälistyvä opetussuunnitelmatutkimus kansallisen koulutuspolitiikan ja opetussuunnitelmareformien älyllisenä ja poliittisena resurssina. – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus : keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* s. 17–58. Tampere: Tampere University Press.
- HURSTHOUSE, ROSALIND – PETTIGROVE, GLEN 2018: Virtue Ethics. – Edward N. Zalta (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2018 Edition)*. Verkkosivu. Viitattu 30.3.2022. <https://plato.stanford.edu/archives/win2018/entries/ethics-virtue/>
- Kansalaisyhteiskunnan tutkimusportaali: Sosiaalinen pääoma. Jyväskylän yliopisto. Verkkosivu. Viitattu 28.4.2022. <http://kans.jyu.fi/sanasto/sanat-kansio/sosiaalinen-paaoma>
- KOMULAINEN, KAUKO – RAJAKALTIO, HELENA 2017: Opettaja johtamisparadigmojen ristipaineissa. – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus : keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* s. 223–246. Tampere: Tampere University Press.
- KUPIAINEN, REIJO – KULJU, PIRJO – MÄKINEN, MARITA 2015: Mikä monilukutaito? – Tapani Kaartinen (toim.), *Monilukutaito kaikki kaikessa* s. 13–25. Tampere: Tampereen yliopiston normaalikoulu.
- Laaja-alainen osaaminen – mitä sillä pitäisi saada aikaan? (n.d.). OPH. Verkkosivu. Viitattu 30.3.2022. <https://www.oph.fi/en/node/7765>
- Lukion opetussuunnitelman perusteet pähkinänkuoressa. (n.d.). OPH. Pdf-dokumentti. Viitattu 30.3.2022. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/fin-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan\\_2.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/fin-lops-esite-rgb-sivu-kerrallaan_2.pdf)
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019: 2019. OPH. Pdf-dokumentti. Viitattu 30.3.2022. [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2019.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2019.pdf)
- NIINIVIRTA, MARKKU 2017: *Fronesis opettajankoulutuksen taustafilosofiassa : Snellman-korkeakoulusta valmistuneiden steinerkoulun luokanopettajien kertomuksia tiestään opettajuuteen*. Tampere: Tampere University Press.
- PARRY, RICHARD 2021: Episteme and Techne. – Edward N. Zalta (toim.), *The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2021 Edition)*. Verkkosivu. Viitattu 1.4.2022. <https://plato.stanford.edu/archives/win2021/entries/episteme-techne/>
- PARSONS, CHRISTINE – FIDLER, BRIAN 2005: A New Theory of Educational Change: Punctuated Equilibrium: The Case of the Internationalisation of Higher Education Institutions. – *British Journal of Educational Studies* 53 s. 447–465.
- PLATO 2013: *The Project Gutenberg EBook of Theaetetus, by Plato*.
- SAARI, ANTTI – SALMELA, SAULI – VILKKILÄ, JARKKO 2017: *Bildung- ja curriculum-perinteet suomalaisessa opetussuunnitelma-ajattelussa*. – Tero Autio, Liisa Hakala & Tiina Kujala (toim.), *Opetussuunnitelmatutkimus : keskustelunavauksia suomalaiseen kouluun ja opettajankoulutukseen* s. 61–82. Tampere: Tampere University Press.
- SMITH, JOHN A. 2003: Introduction. *The Project Gutenberg eBook of The Nicomachean Ethics of Aristotle, by Aristotle*.

- SUURINIEMI, SALLA-MAARIA 2019: Kielitietoisuus-käsite ja kieli-ideologiat helsinkiläisten peruskoulujen opetussuunnitelmadiskursseissa. *AFinLAn vuosikirja 2019* s. 42–59. Suomen soveltavan kielitieteen yhdistyksen julkaisuja 77. <https://doi.org/10.30661/afinlavk.79512>
- Tietoa lukion opetussuunnitelman perusteiden uudistumisesta. (n.d.). OPH. Verkkosivu. Viitattu 30.3.2022. <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/tietoa-lukion-opetussuunnitelman-perusteiden-uudistumisesta>
- TUOMI, JOUNI – SARAJÄRVI, ANNELI 2018: *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. E-kirja. Helsinki: Tammi.
- Turun lukiokoulutuksen paikallinen LOPS2021. (n.d.). Pdf-tiedosto. Viitattu 2.4.2022. <https://blog.edu.turku.fi/klassillinentiedotus/files/2014/10/Turun-lukiokoulutuksen-paikallinen-LOPS2021-Yleinen-osa-punattu.pdf>
- VÄKEVÄINEN, JUTTA. 2010: *Etiikan tutkimuksen funktio Aristoteleella ja Nikomakhoksen etiikan tulkintaperinteet*. Käytännöllisen filosofian pro gradu -tutkielma. Helsingin yliopisto.