

**ARTIKKELI**

<https://doi.org/10.33350/ka.110856>

## **Harkitsevaisuus kansalaishyveenä – Toisten sanaan perustuvien uskomusten oikeutus koulussa ja mediassa**

**Mika Perälä**

*Osallisuuteen ja julkiseen harkintaan perustuva liberaali demokratia edellyttää kansalaisilta kriittistä ajattelua, mutta kriittisyys voidaan myös ymmärtää väärin ja valjastaa palvelemaan tieteen ja demokratian vastaisia pyrkimyksiä, kuten hiljattainen rokotevastainen liike osoittaa. Oikein ymmärrettyinä kriittinen ajattelu edellyttää myös harkintaan perustuvaa luottamusta asiantuntijoiden tuottamaan ja välittämään tietoon. Artikkelitarkastelee kysymystä, mitä harkitsevaisuuteen kuuluva uskomuksen oikeuttaminen edellyttää viestinnän osapuolilta yhtäältä koulussa ja toisaalta mediassa. Nämä kaksi ympäristöä eroavat toisistaan keskeisesti siinä, että koulu on tiedollisessa mielessä huomattavasti turvallisempi kuin media. Erosta huolimatta artikkelissa esitetään, että toisten väitteeseen perustuvan uskomuksen oikeutus edellyttää kummassakin tapauksessa kolmen ehdon täyttymistä: kuulijan on (i) ymmärrettävä väite perusteineen, (ii) omattava perusteet olettaa puhujan olevan vilpittömän ja asiantuntevan sekä (iii) oltava herkkä uskomuksen oikeutuksen mahdollisesti kumoaville tekijöille. Artikkelissa osoitetaan, että ehdot voivat täytyä yksittäisten uskomusten tapauksessa, vaikka henkilö ei olisikaan harkitsevainen, mutta harkitsevaisen henkilön uskomukset ovat kaikissa tapauksissa tällä tavalla oikeutettuja. Hyveteoreettisesta näkökulmasta harkitsevaisuus hahmottuu kansalaishyveeksi, joka on taitoa ja halua pohtia avaramielisesti ja ennakkoluulottomasti väitteiden tai toiminnan perusteita ja päätyä johtopäätökseen. Artikkelissa tulkitaan, miten yleissivistävän koulutuksen opetussuunnitelman perusteet sisältävät harkitsevaisuuden ja miten kouluopetus voi valmistaa lapsia ja nuoria olemaan harkitsevaisia suhteessa julkiseen sanaan.*

### **Johdanto**

Liberaalin demokratian keskeisenä uhkana voi pitää kansalaisten ja heidän keskuudestaan valittujen vallanpitäjien tietämättömyyttä ja moraalittomuutta. Ne murentavat pohjaa toimivan demokratian edellyttämiltä osallisuudelta ja julkiselta harkinnalta (esim. Setälä 2003, 103–167). Demokraattisen yhteiskunnan onkin pidettävä erityistä huolta siitä, että kansalaisilla on riittävät edellytykset hankkia tietoa ja tehdä moraalisesti perusteltuja ratkaisuja niin

yksilöinä kuin yhteisön jäseninä. Koululaitoksen tehtäväksi on annettu opettaa ne kriittisen ajattelun vaatimat tiedot ja taidot, jotka ylläpitävät valtiomuotoa, ja julkisen palvelun median tehtävänä on tarjota tietoa maailmasta ajattelun pohjaksi. Kokemus on kuitenkin osoittanut, että kriittisen ajattelun idea voidaan ymmärtää myös väärin ja valjastaa palvelemaan demokratian vastaisia pyrkimyksiä, ajankohtaisena esimerkkinä väärään informaatioon perustuva rokotevastaisuus (Tomperi & Tuusvuori 2021). Vaikka harkitsevainen kansalainen on lähdekriittinen, hän kuitenkin tunnistaa luotettavan tietolähteen ja nojaa siihen ajattelussaan. Kriittinen ajattelu on lopulta myös luottamusta asiantuntijoiden tuottamaan ja välittämään tietoon. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei asiantuntijoihinkin pidä suhtautua kriittisesti, sillä heidän asiantuntemuksensa on rajallista ja he ovat erehtyväisiä.

Erilaisten väitteiden oikeutuksen arvioiminen on siis tärkeä liberaalin demokratian kansalaistaito. Se on keskeinen taito myös yleissivistävän koulutuksen julkilausutussa sivistysihanteessa. Siihen viitataan usein kriittisenä ajatteluna. Puhun kuitenkin seuraavassa harkitsevaisuudesta korostaakseni kriittistä ajatteluprosessia kokonaisuutena, johon kuuluu myös luottamus luotettaviin tietolähteisiin. Harkitsevainen henkilö ei päädy epäilemään kaikkea eikä varsinkaan luotettavista lähteistä peräisin olevaa informaatiota. Kasvatuksen tavoitteena on tuottaa tieteen tuloksiin ja medioihin kriittisesti eli erottelukykyisesti tai harkitsevaisesti suhtautuvia kansalaisia, mutta ei kuitenkaan kansalaisia, jotka harkintansa tuloksena päätyvät epäilemään tieteen tuloksia ja julkisen palvelun medioita sekä nojaavat niiden sijasta niin sanottuun vaihtoehtoiseen ”totuuteen” tai ”faktoihin”. Filosofisesta näkökulmasta harkitsevaisuutta voi pitää demokraattisen kansalaisen perushyveenä ja harkitsemattomuutta paheena. Tarkastelen seuraavassa, mitä harkitsevaisuuteen kuuluva uskomusten oikeuttaminen edellyttää viestinnän osapuolilta yleissivistävän kouluopetuksen ja julkisen sanan yhteydessä. Millä edellytyksillä opettajan tai toimittajan sanaan voi luottaa?

Näkökulmani on tietoteoreettinen ja moraalifilosofinen. Tarkastelen aihetta normatiiviselta kannalta eli ihannetilannetta hahmotellen, mutta lähestymistapani auttaa myös tunnistamaan ja käsitteellistämään ongelmatilanteita. Ymmärrän harkitsevaisuuden toimintatavaksi, jossa yksilö pohtii avaramielisesti ja ennakkoluulottomasti väitteiden tai toiminnan perusteita ja on motivoitunut päättellemään ja toimimaan parhaan ymmärryksensä mukaisesti. Harkitsevaisen henkilön ajattelu ja toiminta on tiedolliselta ja moraaliselta kannalta moitteetonta ja ihailtavaa. Se on toisin sanoen hyveellistä. Hyve edellyttää yhtäältä taitoa tehdä jokin asia erinomaisella tavalla, toisaalta taipumusta ja halua harjoittaa tätä taitoa. Hyveessä yhdistyvät siten taito ja motivaatio.<sup>1</sup> Ymmärrän harkitsevaisuuden näin hyveteoreettisessa viitekehyksessä. Viitataan tarkoituksellisesti taitoon enkä yleisesti kykyyn, sillä taitojen hankkiminen vaatii harjaantumista, kun taas osa kyvyistä kehittyy vailla ponnisteluja. Tarkoitin harkitsevaisuudella hyvin pitkälti samaa kuin monet amerikkalaiset kasvatustilafilosofit kriittisellä ajattelulla, mutta heidän teoreettinen taustansa on kantilaisuudessa ja pragmatismissa, joiden tietoteoreettiset ja eettiset painotukset poikkeavat hyveitä korosta-

---

1 Seikkaperäisesti tätä perusoletusta tarkastelee esimerkiksi Zagzebski (1996, 77–137). Hänen yhtenä päätarkoituksenaan on osoittaa, ettei ole hyviä perusteita erottaa intellektuaalisia hyveitä moraalisisista, sillä intellektuaalisissa hyveissä yhdistyvät kyvyt ja motivaatio yhtä lailla kuin moraalisisissa hyveissä. Itse asiassa hänen mukaansa intellektuaaliset hyveet ovat tietynlaisia moraalisisia hyveitä. (Zagzebski 1996, 137–211). Pitäisin kuitenkin ensisijaisena erotteluperusteena hyveiden mukaisen toiminnan päämääriä, jotka ovat mainitussa kahdessa tapauksessa hiukan erilaisia. Palaan tähän asiaan tuonnempana.

vasta ajatteluperinteestä.<sup>2</sup> Teoreettisina käsitteinä harkitsevaisuus ja kriittinen ajattelu ovat vaihtoehtoisia tapoja puhua yhdestä keskeisestä kasvatustavoitteesta. En siis tulkitse kriittistä ajattelua harkitsevaisuuden alakäsitteeksi. Kielenkäytössäni esimerkiksi tiedon kriittinen käyttö tarkoittaa samaa kuin tiedon harkitsevainen käyttö.

Oma taustani on hyveitä korostavassa aristoteelisessa perinteessä. Tarkastelen väitteiden perusteiden harkintaa ja toiminnan perusteiden harkintaa tarkoituksellisesti saman yleiskäsitteen eli harkitsevaisuuden alaisuudessa, vaikka tietoon (epistēmē) liittyvä teoreettinen viisaus (sofia) ja toimintaan suuntautuva käytännöllinen järki (fronēsis) erotetaan aristoteelisessa ja myöskin kantilaisessa perinteessä tyypillisesti toisistaan.<sup>3</sup> En voi käsitellä totuuteen tähtäävien intellektuaalisten hyveiden ja hyvyyteen tähtäävien moraalisten hyveiden suhdetta yleisesti ottaen, mutta tarkasteluni auttaa toivoakseni valaisemaan sitä, mikä yhteys intellektuaalisella ja moraalisella harkitsevaisuudella on. Vaikka en jaakaan Miranda Frickerin (2007) puolustamaa hyvetietoteoreettista lähestymistapaa kaikissa suhteissa, pidän mielekkäänä hänen väitettään, jonka mukaan ennakkoluuloa on järkevää pitää yhtenä tiedollisen eli episteesin epäoikeudenmukaisuuden lajina: emme toimi reilusti toista kohtaan, ellemmme pidä häntä niin uskottavana kuin hän ansaitsisi; voimme uskoa häntä liikaa tai liian vähän (Fricker 2007, 17–29). Voimme toimia tällä tavalla epäreilusti myös suhteessa opettajiin ja julkiseen sanaan.

Tarkastelen harkitsevaisuutta yksityiselämän sijasta koulussa ja mediassa. Mikäli hyväksymme liberaalille demokratialle ominaisen arvopluralistisen lähtökohdan, on huomattavasti helpompaa määrittää hyveteoreettisesti, mitä hyvältä kansalaiselta kuin mitä hyvältä ihmiseltä yleisesti ottaen edellytetään. Väitän, että harkitsevaisuus on kansalaishyve liberaalissa demokratiassa. Ymmärrän liberaalin demokratian julkiseen keskusteluun ja harkintaan nojaavaksi kansanvallaksi, joka ei pelkästään takaa kansalaisille yhtäläisiä vapauksia, mukaan lukien sananvapaus, vaan myös tukee heidän aktiivista osallistumistaan poliittiseen elämään esimerkiksi tarjoamalla riittävän koulutuksen.<sup>4</sup> Oletan samassa hengessä, että sananvapaus palvelee muiden vapauksien toteutumista vain, jos se yhdistyy totuuden tavoitteluun sekä sen edellytyksenä olevaan intellektuaalisten ja moraalisten taitojen kehittämiseen.<sup>5</sup> Ideaalitalanteessa sananvapautta julkisuudessa käyttävät yksilöt eivät esitä

---

2 Esimerkiksi Siegel (2016, 95–96) tulkitsee kriittisen ajattelun edellyttävän yhtäältä taitoa arvioida perusteita (reason assessment), toisaalta kriittistä henkeä tai motivaatiota harjoittaa tuota taitoa (critical spirit).

3 Harkinta eli kreikan ”bouleusis” ja latinan ”deliberatio” liitetään aristoteelisessa perinteessä ainoastaan muutoksenalaisen todellisuuden piiriin eli asioihin, jotka voivat olla toisin. Tästä syystä se yhdistetään vain käytännölliseen järkeen. Aristoteles käsittelee asiaa varsin laajasti *Nikomakhoksen etiikan* 6. kirjan luvuissa 5–9 (ks. Aristoteles 1989). On hyvä huomata, että Platon ei tehnyt erottelua teoreettisen viisauden ja käytännöllisen järjen välille. Esimerkiksi *Kharmides*-dialogissa hän sisällyttää molemmat järkevyyden (sōfrosynē) käsitteeseen ja tarkastelee erityisesti yritystä tulkita se reflektiiviseksi tiedoksi: tiedoksi omasta ja toisten tiedosta sekä tiedoksi tietämättömyydestä (ks. Platon 1977).

4 Tällainen niin sanottu deliberatiivinen demokratia voidaan käsitteellistää ja oikeuttaa eri tavoin (ks. esim. Setälä 2003, 131–167). Esitykseni ei ole riippuvainen mistään yksittäisestä deliberatiivisen demokratian tulkinnasta.

5 Tämä oli muun muassa John Stuart Millinkin näkemys vapaudesta teoksessa *On Liberty* (julkaistu v. 1859); ks. esim. hänen huomionsa kasvatuksesta ja koulutuksesta luvussa 5 ”Applications” (Mill 2008). Ks. myös Williams (2002, 212). Ymmärrän totuuden tutkimuksen tavoitteena tai ideaalina, mutta jätän ottamatta kantaa siihen, voidaanko se määritellä tarkemmin. Mielestäni voimme puhua järkevästi myös yksittäisten väitteiden ja uskomusten totuudesta, jolloin kyseinen väite tai uskomus jo ilmentää tuon ideaalin saavuttamista: sen paremmin ei väitteen tai uskomuksen ilmaisevaa asiaa ole

valheita, sillä disinformaatio murentaa demokratiaa. Ideaalitulanteessa demokratia on vuoropuhelua käyvä luottamusyhteiskunta, jossa kansalaiset voivat nojautua intellektuaalisissa ja moraalisisissa arvostelmissaan toisten ihmisten sanaan.<sup>6</sup> Käytännössä yhteiskunnan työnjako edellyttää väistämättä myös toisten sanaan uskomista, koska kukaan ei voi itse tuottaa kaikkea tarvitsemaansa tietoa. Sokea usko olisi kuitenkin tietoteoreettisesti ja moraalifilosofisesti harkitsematonta. Millä ehdoilla asiantuntemattoman henkilön on oikeutettua muodostaa uskomuksia asiantuntijan väitteen pohjalta tilanteessa, jossa hänellä ei ole mahdollisuutta verrata väitteitä laajasti muiden asiantuntijoiden väitteisiin? Useimmat arkielämän oppimis- ja tiedonhakutilanteet ovat tällaisia, sillä esimerkiksi oppitunnillakin oppilaan käytettävissä on tyypillisesti vain opettajan ja oppimateriaalien välittämä rajallinen informaatio. Uskomuksen oikeutuksen ehtojen selvittäminen auttaa hahmottamaan, mistä harkitsevaisuuden ihanteessa on kyse arkitilanteissa.

Esitän, että oikeutus edellyttää kolmen ehdon täyttymistä: ensiksikin kuulija ymmärtää kuulemaansa pohdiskeltuaan, mitä asiantuntija väittää ja millä perusteella, toiseksi hänellä on riittävät perusteet olettaa, että asiantuntija on vilpittömän ja asiantunteva, ja kolmanneksi hän ei uskoisi asiantuntijan väitettä, jos hänellä olisi peruste epäillä tämän vilpittömyyttä tai asiantuntevuutta kyseisessä puhetilanteessa.<sup>7</sup> Elleivät ehdot täyty, puhujan väitteeseen nojaava uskomus ei voi olla oikeutettu. Oikeutettu uskomus ei ole välttämättä tosi, sillä oikeutus ei takaa totuutta. Oikeutetut uskomukset ovat kuitenkin sikäli arvokkaita, että tiedon jälkeen ne ovat parasta, mitä voimme saavuttaa. Se riittää tekemään niistä tavoittelemisen arvoisia. Filosofisesti katsoen tieto on ideaali, jota kohti totuutta tavoittelevat yksilöt ja yhteisöt kulkevat, mutta on vaikea määrittellä, milloin se on saavutettu. Filosofisesti on kiistanalaista, miten tiedon käsite pitäisi ymmärtää – klassinen määritelmä tiedosta totena perusteltuna uskomuksena on kyseenalaistettu vankoin perustein, ja keskustelua käydään edelleen.<sup>8</sup> Harkitsevaisuus kansalaishyveenä ei kuitenkaan edellytä tietoa, mutta se edellyttää oikeutettuja uskomuksia. Myöskään demokratian toiminta ei edellytä tiedon saavuttamista filosofisessa mielessä, mutta se edellyttää oikeutettuja uskomuksia, jotta julkinen keskustelu säilyttäisi rationaalisuuden eli vaatimuksen nojautua järkiperusteisiin.

En aseta oikeutetun uskomuksen ehdoksi sitä, että kuulija on hyveellinen. En pidä perusteltuina niin sanottuja hyvetietoteorioita, joissa uskomuksen oikeutuksen katsotaan edellyttävän joko kuulijan luotettavaa taitoa muodostaa tosia uskomuksia tai erityistä tie-

---

mahdollista esittää kyseiseltä rajatulta kannalta. Williams (2002, 63–66) esittää hyviä perusteita sille, ettei totuutta pitäisi yrittää määrittellä. Yksi keskeinen peruste on se, että totuuden käsite liittyy eräisiin toisiin käsitteisiin, kuten merkitykseen ja uskomukseen, joita meidän on järkevämpää tarkastella suhteessa toisiinsa kuin yrittää määrittää sitä, mikä niistä on perustavin.

- 6 On eri tapoja osoittaa, että luottamus ja sen vastinpari vilpittömyys ovat edellytyksiä kielelliselle kommunikaatiolle yleisesti ottaen ja siten erityisesti myös siihen perustuvalla demokratialle ja aivan erityisesti julkista keskustelua painottavalle deliberatiiviselle demokratialle. Williams (2002, 84–122) lähestyy asiaa kuvitteelliseen luonnontilaan perustuvan ajatuskokeen avulla. Vetoaisin itse suoraviivaisemmin Gricein (1989) tapan kielellisen kommunikaation pragmaattisiin edellytyksiin, joihin Williamsin (2002, 100) nojautuu.
- 7 Nämä ehdot edellyttävät, että kuulija on tietoinen perusteista tai voi asiaa harkiten tulla tietoiseksi perusteista, jotka oikeuttavat uskomuksen. Tällaiseen edellytykseen on tietoteoriassa viitattu internalistisena. Hyväksyn myös sen, että perusteet tukevat toinen toisiaan eikä ole perusteita, jotka olisivat itessään oikeutettuja. Tähän kantaan on viitattu koherentismina. Vastaavanlaisesta lähestymistavasta ks. esim. Fricker (1994).
- 8 Vaikka tarkastelen uskomuksen oikeutusta, en oletta, että tieto voitaisiin analysoida oikeutetun uskomuksen avulla. Kriittistä tätä oletusta kohtaan ks. esim. Millar (2011).

dollista vastuullisuutta, joka ilmenee ennen kaikkea totuuden rakkautena, avoimuutena, puolueettomuutena ja älyllisenä rohkeutena.<sup>9</sup> Pidän näitä kaikkia harkitsevaisuuteen sisältyvinä hyveinä, mutta en yksittäisen uskomuksen oikeutuksen ehtoina.<sup>10</sup> Näkemykseni on maltillinen ja mahdollistaa esimerkiksi sen, että lapsellakin voi olla oikeutettuja uskomuksia, vaikka hän ei osoittaisi harkitsevaisuutta. Nähdäkseni harkitsevaisuus on ideaali, jota edes aikuisen on mahdotonta saavuttaa täysin – intellektuaalinen ja moraalinen täydellisyys on yksinkertaisesti mahdotonta arkielämässä. Se on silti tavoiteltavaa demokraattisessa yhteiskunnassa.

Keskityn seuraavassa pohtimaan harkitsevaisuuden hyvettä ja uskomusten oikeutusta kouluopetuksessa, jonka tavoitteena ei ole pelkästään välittää tosia uskomuksia tai tietoa oppilaille ja opiskelijoille, vaan auttaa heitä kehittymään harkitsevaisiksi kansalaisiksi ja vallankäyttäjiksi. Viittaan seuraavassa oppilaille yleisterminä kaikkiin yleissivistäviä oppilaitoksia käyviin. Kun puhe on pelkästään lukiolaisista, puhun opiskelijoista. Tarkastelen ensin harkitsevaisuutta opetussuunnitelmien näkökulmasta ja siirryn sitten pohtimaan opettajan väitteisiin perustuvien uskomusten oikeutusta ja oikeutusten kontekstiherkkyyttä koulussa ja mediassa. Erittelen sitten oikeutuksen ja luottamuksen suhdetta. Päätän artikkelini suhteuttamalla toisten sanaan perustuvat oikeutetut uskomukset harkitsevaisuuden hyveeseen ja harkitsevaisuuden puheeseen.

### **Harkitsevaisuus yleissivistävän koulutuksen tavoitteena**

Harkitsevaisuus on nähdäkseni yksi liberaalia demokratiaa tukevan yleissivistävän koulutuksen yleisistä tavoitteista. Sen keskeiset piirteet löytyvät suomalaisen perusopetuksen ja lukiokoulutuksen sivistysihanteesta. *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* kuvaa perusopetuksen arvoperustaa seuraavasti:

*Perusopetus tukee oppilaan kasvua ihmisyyteen, jota kuvaa pyrkimys totuuteen, hyvyteen ja kauneuteen sekä oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. Ihmisyyteen kasvussa jännitteet pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välillä ovat väistämättömiä. Sivistykseen kuuluu taito käsitellä näitä ristiriitoja eettisesti ja myötätuntoisesti sekä rohkeus puolustaa hyvää. Sivistys merkitsee yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan perusteella. Eettisyyden ja esteettisyyden näkökulmat ohjaavat pohtimaan, mikä elämässä on arvokasta. Sivistys ilmenee tavassa suhtautua itseän, muihin ihmisiin, ympäristöön ja tietoon sekä tavassa ja tahdossa toimia. Sivistynyt ihminen pyrkii toimimaan oikein, itseään, toisia ihmisiä ja ympäristöä arvostaen. Hän osaa käyttää tietoa kriittisesti. Sivistykseen kuuluu myös pyrkimys itsesäätelyyn ja vastuunottoon omasta kehittämisestä ja hyvinvoinnista. (POPS14, 15–16.)*

9 Edellisestä lähestymistavasta ks. esim. Sosa (2007), jälkimmäisestä Zagzebski (1996; 2012), yhdistelmästä Kelp (2019). Kriittinen johdatus hyvetietoteorioihin on Lammenranta (2014).

10 En myöskään oletta, että toisten sanaan luottaminen muodostaisi oman erityisen hyveensä, johon Robertson (2016) viittaa termillä ”testimonial virtue”. Tämä sisältyy siihen, mitä tarkoitan harkitsevaisuudella.

*Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2019* luonnehditaan lukiokoulutuksen arvoperustaa vastaavalla tavalla:

*Lukion opetussuunnitelman perusteiden arvoperusta rakentuu demokratialle ja suomalaiselle sivistysihanteelle, jonka mukaan opiskelu ja oppiminen uudistavat yhteiskuntaa ja kulttuuria. Sivistys on yksilöiden ja yhteisöjen taitoa tehdä ratkaisuja eettisen pohdinnan, toisen asemaan asettumisen ja tietoon perustuvan harkinnan avulla. Sivistykseen kuuluu taito ja tahto käsitellä inhimillisten pyrkimysten ja vallitsevan todellisuuden välisiä ristiriitoja eettisesti, myötätuntoisesti ja ratkaisuja etsien. Sivistys ilmenee huolenpitona, avarakatseisuutena, laaja-alaisena todellisuuden hahmottamisena ja sitoutumisena toimintaan myönteisten muutosten puolesta. Lukion sivistysihanteena on pyrkimys totuuteen, hyvyyteen, kauneuteen, oikeudenmukaisuuteen ja rauhaan. (LOPS19, 16–17.)*

Siteeratut kuvaukset sivistysihanteesta ovat yhdenmukaisia ja sisältävät paljon sellaista, jota tarkoitan harkitsevaisuudella. Erityisesti sivistyksen määrittelemisen taidon ja tahdon käsitteiden avulla kytkee sitä hyveistä käytyyn filosofiseen keskusteluun. Sivistystä ei ymmärretä ensisijaisesti tiedoksi tai sen omaamiseksi, vaan taidoksi ja motivaatioksi ajatella ja toimia erinomaisesti kulloisenkin tilanteen vaatimalla tavalla, esimerkiksi käyttää kriittisesti tietoa ja ratkoa pohdiskellen eettisiä ongelmia. Sivistysihanteen arvot tukevat demokratiaa ja tarjoavat yleisellä tasolla kriteerit sille, mikä on hyvää harkintaa. Ymmärrykseni harkitsevaisuudesta liittyy sivistyksen tietoon ja toimintaan suuntautuviin ulottuvuuksiin. Harkinta voi olla teoreettista tai käytännöllistä. Tulkitsen harkitsevaisuuden olevan opetussuunnitelman perusteiden sivistysihanteen olennainen osatekijä, mutta en katso sen muodostavan kokonaan tuota ihannetta.<sup>11</sup> Ihanteeseen kuuluvat myös muun muassa myötätuntonisuus ja huolenpito, joita en aiheeni rajauksen takia voi käsitellä tässä yhteydessä, vaikka ne voidaan kytkeä mielekkäästi hyveteoreettiseen lähestymistapaan.<sup>12</sup> Tätä voi pitää yhtenä hyveteoreettisen lähestymistavan etuna verrattuna esimerkiksi kantilaisuuteen, jossa myötätuntoa ei pidetä moraalisen motivaation lähteenä eikä sitä siksi pidetä myöskään osana järjen kautta saavutettavaa vapautta ja itsemääräytyvyyttä korostavaa sivistysihannetta.<sup>13</sup>

Siteeratut kuvaukset sivistysihanteesta ennakoivat myöhemmin opetussuunnitelman perusteissa esiteltäviä oppimiskäsityksiä, jotka korostavat oppilaa ja opiskelijan aktiivista

11 Kattavammasta kuvauksesta peruskoulun opetussuunnitelman perusteiden sivistysihanteesta ajattelun eri taitojen näkökulmasta ks. Halinen ym. (2016, 136–147). Tulkitsen Heikkisen ja Huttusen (2017, 52–53) ymmärryksen sivistyksellisestä kasvatuksesta olevan yhteensopiva hyveteoreettisen lähestymistapani kanssa, vaikka he eivät eksplisiittisesti käytäkään termiä ”hyve”. Nojaten ennen kaikkea Aristoteleen teoreettisen tiedon (epistēmē) sekä käytännöllisen järjen (fronēsis) ja taidon (tekhnē) käsitteisiin he puhuvat kyvyistä, valmiuksista ja taipumuksista.

12 Myötätunnosta (empathy) tietynlaisena emotionaalisenä kognitiivisena kykyä (capacity) ks. esim. Fricker (2007, 80). Palaan tähän vielä viimeisessä luvussa.

13 Järjen kautta saavutettavasta vapaudesta ja itsemääräytymisestä kantilaisena sivistysihanteena ks. Siljander (2014, 37–38). On merkillepantavaa, että eräät Kantin kritikot, kuten Frankfurtin kouluun kuulunut Theodor Adorno, eivät löytäneet myötätunnolle olennaista roolia sivistysihanteessa, vaikka he pyrkivät etsimään ratkaisuja kantilaisen järjikeskeisyyden ongelmiin tarkastelemalla muun muassa natsien juutalaisvainoa, joka osoitti aivan erityistä myötätunnon puutetta. Theodor Adornon sivistyskäsityksestä ks. suppeasti Siljander (2014, 154–157) ja kattavammin Huhtala (2018).



roolia myös itseään ja oppimistaan reflektiivana tiedon työstäjänä passiivisen tiedon vastaanottamisen sijasta. ”Uusien tietojen ja taitojen oppimisen rinnalla oppilas oppii reflektiiviseen oppimistaan, kokemuksiin ja tunteisiin” (POPS14, 17). ”Se [oppiminen] on yksin ja yhdessä tekemistä, ajattelemista, suunnittelua, tutkimista ja näiden prosessien monipuolista arvioimista” (POPS14, 17). ”Oppimisprosessin aikana opiskelija tulkitsee, analysoi ja arvioi eri muodoissa esitettyä dataa, informaatiota tai tietoa aikaisempien kokemusten ja tietojen pohjalta” (LOPS19, 18).

Opetussuunnitelmat eivät siis hahmota koulutuksen perustavimmaksi tavoitteeksi tosien uskomusten tai tiedon omaksumista, vaan se on vain yksi asia muiden joukossa.<sup>14</sup> Esimerkiksi eettinen harkinta tähtää viime kädessä toimintaan. Itsereflektiivisuuden tarkoituksena voi puolestaan olla myös vaihtoehtoisten ajattelu- ja toimintatapojen löytäminen, ja voikin väittää, että koulutuksen yhtenä tavoitteena on tuottaa taito ja motivaatio hypoteettiseen ajatteluun eli vaihtoehtoisten todellisuuksien kuvitteluun. Pidän tätä olennaisena osana harkitsevaisuutta niin intellektuaalisessa kuin moraalisisessä mielessä. Tiedon käsite on ylipäänsä koulukontekstissa sikäli haastava, että monet koulussa tarkasteltavat tieteelliset väitteet ovat tutkimuksen näkökulmasta korkeintaan totuudenkaltaisia ja yksinkertaistavia eivätkä ilmaise sellaisenaan tietoa. Opetussuunnitelmien perusteet eivät implikoivat mitään tiettyä tietokäsitystä, mutta niissä korostuu niin sanottu reflektiivinen tieto eli tieto, jonka perusteista henkilö on tietoinen.<sup>15</sup> Tämä on harkitsevaisuuden hyveen kannalta tärkeä painotus.

Reflektiivisen tiedon tärkeys koulukontekstissa tulee esille, jos sen kontrastoi ei-reflektiiviseen, joka ei edellytä sitä, että henkilö itse perustelee uskomuksensa. Ei-reflektiivisessä tietokäsityksessä todet uskomukset voisivat olla oikeutettuja ja muodostaa tietoa pelkästään sillä nojalla, että ne ovat syntyneet joko luotettavalla tavalla tai luotettavan kyvyn ansiosta tietyissä olosuhteissa.<sup>16</sup> Aistihavaintoa pidetään usein yhtenä tällaisena tapana tai kyynä, jos havainto-olosuhteet ovat normaalit ja havaitsija on terve. Näin ollen havaitsijan ei tarvitsisi itse osata perustella näin syntyneitä uskomuksia. Vastaavasti esimerkiksi kantilaista perinnettä uudelleen tulkitseva Tyler Burge (1993 ja 2011) on ehdottanut, että toisen ihmisen väitteen nojalla syntynyt tosi uskomus voisi olla oikeutettu, ellei kuulijalla ole perusteita uskomusta vastaan, vaikka hänellä ei olisikaan mitään puhujan väitteestä riippumattomia positiivisia perusteita uskomukselleen. Riittäisi, että puhuja esittää väitteen totena ja että kuulija ymmärtää väitteen. Tämä on Burgen mukaan lähtökohta kaikessa rationaalisessa kommunikaatiossa.<sup>17</sup>

Esitetty motivaatio ei-reflektiiviselle tiedolle on kuitenkin riittämätöntä. Vaikka aistihavainnon tapauksessa voisikin olla mielekäs puhua ei-reflektiivisestä tiedosta, ei tilanne ole mielestäni sama toisen ihmisen sanojen perustuvan tiedon tapauksessa. Hyväksyn pääpiirteissään ja monissa yksityiskohdissaankin Elizabeth Frickerin (1994) esittämän kritiikin Burgen ehdotusta kohtaan. Burge ei ole onnistunut korjaamaan sen ydinongelmia myöhem-

---

14 Tietoa koulutuksen ensisijaisena tavoitteena on puolustanut Goldman (1999). Järkevästä kritiikistä Goldmanin niin sanottua verismiä kohtaan ks. Siegel (2005).

15 Ymmärrän reflektiivisen ja ei-reflektiivisen tiedon eron samoin kuin Sosa (2009, 135). Sosa viittaa jälkimmäiseen termillä ”animal knowledge”.

16 Edelliseen näkemykseen on viitattu reliabilismina (esim. Goldman 1979), jälkimmäiseen tuota näkemystä tarkistavana hyvereliabilismina (ks. esim. Sosa 2007 ja 2009).

17 Burgen kantaan on viitattu termillä ”testimonial non-reductionism”. Vastaavasti termiä ”testimonial reductionism” on käytetty näkemyksistä, joiden mukaan toisen ihmisen väitteeseen perustuvan uskomuksen oikeutus vaatii muitakin perusteita kuin itse tuon väitteen. Termeistä ks. esim. Fricker (1994, 128) ja Lackey (2011, 73).

minkään (ks. Burge 2011). En voi mennä yksityiskohtaisesti tuohon keskusteluun, mutta tässä yhteydessä riittää esittää kaksi näkökohtaa, jotka ovat tärkeitä opettajan ja julkisen sanan yhteydessä. Ensinnäkin tiedon ja oikeutuksen saavuttaminen olisi liian helppoa, ellei kuulijalla tarvitsisi olla muita perusteita uskomukselleen kuin puhujan esittämä väite perusteineen. Tieto ja oikeutus eivät voi siirtyä yhdeltä ihmiseltä toiselle samalla tavalla kuin informaatio, vaikka siirtymisen mahdollistama kanava toimisikin virheettömästi. Toiseksi kuulija syyllistyisi ilmeiseen herkkäuskoisuuteen ja sokeaan auktoriteettiuskoon, ellei hänen vastuullaan olisi varmistua siitä, että puhuja on yleisesti ottaen vilpittön ja asiantunteva eli tiedolliseksi auktoriteetiksi kelpaava. Pelkkä puhujan väitteen sisällön ymmärtäminen järkeväksi ei riitä tähän.

Nähdäkseni uskomukset tulee aina oikeuttaa asiaankuuluvilla perusteluilla.<sup>18</sup> Tämä on lähtökohdaksi kaikessa rationaalisessa ajattelussa, mutta sitä voi perustella vielä erikseen viittaamalla siihen, että perusteiden esittäminen ja niiden pohdinta kuuluvat harkitsevaisuuden hyveeseen. Perusteluvaatimus pätee myös vilpittömän asiantuntijan sanaan perustuvien uskomusten oikeutukseen. Kyse on empiirisistä perusteista. Argumenttini on tiivistetysti seuraava: Jos turvallisessa oppimisympäristössäkin opetukseen perustuvien uskomusten oikeutus vaatii sitä, että kuulijalla on sekä opetuksen sisältöön että opettajaan liittyviä perusteita uskomuksilleen, niin hänellä täytyy olla tällaisia perusteita sitä suuremmalla syyllä myös turvattomammassa ympäristössä muodostetuille toisten sanaan perustuville uskomuksille, kuten toimittajan kirjoittaman lehtijutun perusteella muodostetuille. Opetukseen perustuvien uskomusten oikeutus vaatii sekä sisällöllisiä että opettajaan liittyviä perusteita. Niinpä kuulijalla täytyy olla tällaisia perusteita muissakin tapauksissa. Argumenttini on loogiselta muodoltaan niin sanottu *modus ponens* (jos *p*, niin *q*; *p*; siis *q*). Otan seuraavassa annettuna argumentin ehdollisen oletuksen ja pyrin osoittamaan, miksi meillä on hyvät perusteet hyväksyä oletus, että opetukseen perustuvien uskomusten oikeutus vaatii sekä sisällöllisiä että opettajaan liittyviä perusteita. Turvallisella oppimisympäristöllä tarkoitan episteemisesti eli tiedollisesti turvallista ympäristöä, jossa voidaan torjua mahdolliset kumoajat uskomuksen oikeutukselle. Oikeutuksen voisi kumota esimerkiksi opettajan asiantuntemattomuus tai oppilaan muut uskomukset.

Käytännössä lukiolaisella tai yliopisto-opiskelijalla on paremmat lähtökohdat arvioida opettajalta kuulemiensa väitteiden oikeutusta kuin esimerkiksi peruskoulunsa juuri aloittaneella ekaluokkalaisella, sillä edellisillä on enemmän taustauskomuksia opiskeltavista asioista ja opiskelukäytänteistä. Uuden asian vertaaminen ja suhteuttaminen aiempaan ymmärrykseen aiheesta on keskeinen osa oppimisprosessia. Pitkälle edistynyt oppilas saattaa joissakin asioissa myös haastaa opettajansa asiantuntemuksen. Tällaiset tilanteet tarjoavat opettajallekin tilaisuuden kehittää omaa osaamistaan. Rajaudun kuitenkin tarkastelemaan kaikelle opetusvuorovaikutukselle tyypillisiä oikeutuksen ehtoja, ja siksi antamani ehdot eivät huomioi väitteiden sisällöllistä arviointia. Esittämässäni mallissa yhden ja saman väitteen *p* oikeutus voi vaatia eriasteisia perusteluita eri luokka-asteilla.

---

18 Perustelujen ei tarvitse olla välttämättä toisia uskomuksia, vaan ne voivat olla myös esimerkiksi aistihavaintoon perustuvia kokemuksia, joilla täytyy olla kuitenkin perusteluilta edellytettävä propositio-naalinen rakenne. En voi tässä yhteydessä puolustaa tätä oletusta. Aiheesta on käyty laajaa filosofista keskustelua, jonka yhtenä lähtökohdaksi on ollut McDowell (1994).



## Opettajan tai oppimateriaalin väitteisiin perustuvien uskomusten oikeutus

*Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteiden 2014* mukaan ”[sivistynyt ihminen] osaa käyttää tietoa kriittisesti” (POPS14, 16). Esitän samaa harkitsevaisesta ihmisestä. Hän perustaa ajattelunsa ja toimintansa myös sivistysihanteen arvoihin, mutta keskityn seuraavassa tietoon. Tiedolla voidaan viitata tässä yhtäältä yksittäisiin tiedonjyväsiin eli proposi-tioihin, toisaalta niiden muodostamiin laajempiin oppirakennelmiin, kuten algebran perusteisiin, Suomen historian pääpiirteisiin tai evoluutioteoriaan. Kussakin tapauksessa kyse on pääsääntöisesti tieteelliseen tutkimukseen perustuvasta tiedosta. Tiedon kriittinen käyttö voi tarkoittaa monia asioita, mutta perusopetuksen kontekstissa on mielekästä korostaa kriittistä suhtautumista tiedon alkuperään ja merkitykseen (esim. Halinen ym. 2016, 140). Ymmärrän tiedon alkuperällä sitä, mistä tieto on peräisin ja miten se on muodostunut. Tiedon merkitys pitää sisällään sen, mikä asema kyseisellä tiedolla on osana laajempaa maailmankuvaa ja miten sitä mahdollisesti voi soveltaa käytännössä. Näin ymmärrettynä tiedon kriittinen käyttö ei rajoitu yksittäisten tiedonjyvästen perusteiden pohdintaan, vaan se kattaa myös tiedonalakohtaisen ajattelun, esimerkiksi matemaattisen, historiallisen tai biologisen ajattelun. Tämä sopii hyvin yhteen ajattelun taitoja korostavien opetus- ja oppimiskäsi-tysten kanssa.

Ajatus tiedon kriittisestä käytöstä on ihanne, jota ei saavuteta ilman perusteellista harjoittelua. Oppilaan ei oleteta omaksuvan kritiikkittä opettajansa esittämiä väitteitä, vaan hän tutkiskelee niiden perusteita yhdessä opettajan ja toisten oppilaiden kanssa. Tämä tarkoittaa eri luokka-asteilla erilaisia asioita. Oletan siis, että oppilaita pitää ohjata harkitsevaisuuteen alaluokilta lähtien. Toisaalta koulujärjestelmän lähtökohtana on se, että opettajat tarjoavat opetussuunnitelman perusteiden mukaisia oppisisältöjä oppilaille. Tällä nojalla oppilaalla on oikeus luottaa saamaansa opetukseen ja oppimateriaaleihin. Ihannetilanteessa oppimisympäristö on näin tiedollisesti turvallinen. Toki yksittäinen opettaja saattaa opettaa vastoin opetussuunnitelman perusteita, mutta tällöin oppilaiden harhautuminen ei ole heidän vastuullaan, vaikka he eivät olisi osoittaneet erityistä kriittisyyttä opetuksen sisältöä kohtaan. Koulun ulkopuolella ympäristöt ovat harvoin tiedollisesti yhtä turvalliset. Siksi tiedon kriittinen käyttö pyritään juurruttamaan oppilaisiin koulussa (ja toivottavasti myös kotona), jotta he tunnistaisivat muissakin yhteyksissä, mitä saa oikeutetusti uskoa ja kehen voi luottaa.

Edellä esitetyt näkökohdat osoittavat, miten koulujärjestelmässämme nojaututaan opettajien välittämään tieteelliseen tietoon, mutta pyritään kuitenkin välttämään sokeaa auktoriteetti-uskoa ja indoktrinaatiota.<sup>19</sup> Tietoteoreettisesta näkökulmasta voidaan esittää, että opettajan väitteisiin perustuvien uskomusten muodostaminen on oikeutettua kahdella ehdolla: opettajan väitteeseen  $p$  perustuva uskomus on oikeutettu vain, jos (1) oppilas ymmärtää  $p$ :n opettajan (tai muun episteemisen auktoriteetin, kuten oppikirjan kirjoittajan) esittämällä perusteilla ja (2) oppilaalla on perusteet olettaa opettajan (tai muun episteemisen auktoriteetin) olevan vilpitön ja asiantunteva. Viitataan ensimmäiseen ehtoon ymmärrysehtona ja toiseen peruste-ehtona. Ymmärrysehto ei ole tietoteoreettisesti erityisen kiistanalainen, mutta peruste-ehto on, sillä vaihtoehtoisen kannan mukaan (esim. Burge 1993 ja 2011) oppilaan tai kenenkään muunkaan kuulijan ei tarvitse omata perusteita olettaa puhujaa vilpittömäksi ja asiantuntevaksi. Olen johtanut ymmärrysehdon Elizabeth Frickerin (1994,

---

19 On eri käsityksiä siitä, miten indoktrinaatio pitäisi määritellä. Pidän kuitenkin selvänä, että indoktrinaation alaan kuuluu ainakin toiminta, jossa opettaja pyrkii tarkoituksellisesti saamaan oppilaan uskomaan jonkin väitteen ilman riittäviä perusteita. Tämänsuuntaisesta muotoilusta ks. myös Callan ja Arena (2009).

147) yleisestä, luotettavaa puhujaa koskevasta määritelmästä.<sup>20</sup> Lisään seuraavassa luvussa vielä yhden ehdon, mutta sitä ennen selvennän ja perustelen mainitut kaksi ehtoa.

Ymmärrysehto tarvitaan siksi, ettei oppilaan voi katsoa uskovan oikeutetusti mitään, mitä hän ei ymmärrä. Tämä ehto ei koske pelkästään oppilasta vaan ketä tahansa kuulijaa, joka muodostaa uskomuksia toisen puheiden perusteella. Vaikuttaa järkevältä olettaa, että henkilö ei ylipäänsä voi uskoa väitteeseen, ellei hän ymmärrä, mistä siinä on kyse. Loogiselta kannalta tässä on kyse siitä, että hän ei ymmärrä väitettä  $p$ , ellei hän ymmärrä sen loogisia implikaatioita. Nähdäkseni ymmärrys voi olla osittaista. Jos väitteestä  $p$  seuraa loogisesti  $q$  ja  $r$ , mutta henkilö ymmärtää  $p$ :stä seuraavan vain  $q$ :n, niin hänen voi sanoa ymmärtävän väitteen  $p$  osittain. Episteemiseltä kannalta kyse on puolestaan siitä, ettei henkilö ymmärrä väitettä  $p$ , ellei hän ymmärrä, millä perusteella se olisi tosi tai epätosi. Episteemiseltäkin kannalta väitteen ymmärtäminen voi olla osittaista. Mikäli väitteen  $p$  perusteena olisivat  $m$  ja  $n$  ja henkilö ymmärtää perusteeksi vain  $m$ :n, niin hänen ymmärryksensä  $p$ :stä on osittaista.

Oletan seuraavassa, että opettajan väitteeseen perustuva uskomus voi olla oikeutettu, vaikka oppilaan ymmärrys väitteestä olisi loogisesti ja episteemisesti osittaista. Ilman tätä oletusta käytännössä mitkään opettajan yleisiin väitteisiin perustuvat uskomukset eivät olisi oikeutettuja. On hyvä huomata, että niin loogisessa kuin episteemisessäkin mielessä oletuksena on, että väite on vastaus johonkin kysymykseen. Ajattelen, että minimivaatimus ymmärrykselle on käsittää, mihin kysymykseen väite muodostaa vastauksen. Tämä perustelee sitä, miksi tutkivassa oppimisessa korostetaan kysymystä tai ongelmaa lähtökohtana.<sup>21</sup> Lähtökohta on järkevä, vaikkakaan kaikkia oppisisältöjä ei ole mielekästä opiskella tutkivan oppimisen prosessin mukaisesti. On selvää, että puheellaan mielekkäitä kysymyksiä pohjustava opettaja joutuu käytännössä tekemään joitakin väitteitä, jotka hän esittää opetustilanteessa annettuina totuuksina. Tällaisia väitteitä ovat esimerkiksi peruskäsitteiden määritelmät. Tavoite on kuitenkin se, että opetuksen pääsisällön ilmaisevat väitteet perustellaan: joko opettaja esittää perusteet itse tai sitten ne etsitään yhdessä osana vastausta lähtökohtana olevaan kysymykseen.

Peruste-ehto tarvitaan siksi, ettei kenenkään pidä uskoa sokeasti toisen puheita, vaikka kyseessä olisi opettaja, jota kohtaan tunnetaan erityistä luottamusta. Luottamus täytyy ansaita jotenkin. Peruste-ehtokaan ei rajaudu pelkästään opetustilanteisiin. Opettajan tapauksessa luottamus perustuu ennen kaikkea hänen koulutukseensa ja asemaansa. Opettajan odotetaan toimivan työssään ammattiroolissa ja noudattavan professioonsa liittyvää etiikkaa. Tällä nojalla kaikilla oppilailta on lähtökohtaisesti perusteet olettaa opettajan olevan vilpittömän ja asiantunteva. Ellei opettaja toimi näin, ei ole perusteita luottaa hänen sanaansa. Opettajan sijaisiin suhtaudutaan perustellusti epäillen, ellei heidän taustansa ole selvillä. Esittämäni peruste-ehto ei edellytä, että oppilas tekisi jatkuvasti havaintoja opettajan toiminnan vilpittömyydestä ja asiantuntevuudesta. Riittää, että oppilas uskoo yleisesti ottaen koulun olevan paikka, jossa voi oppia ja hankkia tietoa opettajan johdolla, ja että oppilaan reflektio omasta oppimisestaan ei kyseenalaista tätä uskomusta opetustilanteessa.

20 Fricker (1994, 147) esittää: "A speaker  $S$  is trustworthy with respect to an assertoric utterance by her  $U$ , which is made on an occasion  $O$ , and by which she asserts that  $P$ , if and only if (i)  $U$  is sincere, and (ii)  $S$  is competent with respect to ' $P$ ' on  $O$ , where this notion is defined as follows: If  $S$  were sincerely to assert that  $P$  on  $O$ , then it would be the case that  $P$ ."

21 Tutkivaa oppimista voi perustella myös tieteenfilosofisesti esimerkiksi Hintikan (1981) kyselevän tutkimuksen mallin mukaisesti (esim. Hakkarainen ym. 2002, 208–209).

Uskomuksen oikeutus kumoutuisi, jos oppilas kokisi, ettei hän kykene seuraamaan opetusta tai ettei opettaja osaa auttaa häntä. Tarkastelen tuonnempana oikeutuksen kumoutumista yleisemmin. Näin ymmärrettynä alakoululaisetkin voivat täyttää peruste-ehdon. On hyvä huomata, että peruste-ehto tukee myös edellä esitettyä oletusta, ettei uskomuksen oikeutus edellytä täydellistä ymmärrystä väitteestä. Oppilas on oikeutettu uskomuksessaan siksikin, että hänellä on perusteet olettaa opettajalla olevan riittävä ymmärrys väitteestä ja sen perusteista. On vielä tarpeen lisätä, että esittämäni analyysi koskee vain sellaisia väitteitä, joiden suhteen opettaja on asiantuntija. Olen rajautunut edellä tieteellisiin väitteisiin, jotka ovat luonteeltaan deskriptiivisiä. Opettajaa voi pitää asiantuntijana myös koulun arvoperustaan kuuluvien normatiivisten väitteiden suhteen, mutta en tarkastele niitä tässä yhteydessä.<sup>22</sup>

Mainitut kaksi ehtoa liittyvät uskomuksen oikeutukseen. Vaikka ne täytyisivät jossakin yksittäisessä tilanteessa, ei se ole vielä osoitus harkitsevaisuudesta. Harkitsevainen henkilö täyttää kyseiset ehdot kaikissa tapauksissa, sillä hän on hyveellisenä henkilönä episteeminen ideaali. Ehtojen täytyminen ei myöskään takaa, että uskomuksen sisältönä oleva väite olisi tosi. Kouluopetuksessa oppilas joutuu muodostamaan uskomuksia pelkästään opettajan tai oppimateriaalin esityksen pohjalta. Oppimistilanteessa hänellä ei ole mahdollisuutta varmistua suoraan ainakaan useimpien empiiristen väitteiden totuudesta. Hän voi kuitenkin ottaa oppimansa totena sillä perusteella, että opettaja on vilpittön ja asiantunteva. Vilpittömyys ja asiantuntevuus ovat puhujan piirteitä, jotka osaltaan oikeuttavat hänen väitteidensä ottamisen tosina. Tarkoitan vilpittömällä henkilöllä, joka ei tietoisesti johda ketään harhaan eikä esitä asioita yksipuolisesti. Asiantuntevalla viitataan siihen, että henkilöllä on taito perustella esittämänsä väitteet asiaankuuluvalla tavalla. Jos hän on esimerkiksi matemaatikko, hän osaa todistaa esittämänsä teoreemat. Jos hän on historioitsija tai biologi, hän tuntee alansa keskeisimmät tutkimustulokset ja niiden perusteet. Vastaava pätee muihinkin asiantuntijoihin, mukaan lukien opettajiin, joiden asiantuntemus sisältää taidon selittää tieteellisiä väitteitä oppilaille ymmärrettävällä tavalla. Kun nämä ehdot vallitsevat, niin he ovat oikeutettuja ottamaan opettajan väitteet tosina.

### **Uskomusten oikeutuksen kontekstiherkkyys koulussa ja mediassa**

Esitin edellä opettajan väitteeseen perustuvan uskomuksen oikeutuksen ehdot huomioimatta yleisemmin tekijöitä, jotka voisivat kumota oikeutuksen. Kattava kuvaus oikeutuksesta ottaa kuitenkin huomioon myös episteemisesti oleelliset kumoajat, joita voivat olla oppilaan muut uskomukset tai asiat, jotka hänen pitäisi tietää. Tarkastelen ensin edelleen opettajan sanaa ja siirryn sen jälkeen julkiseen sanaan.

Opettajan väitteeseen perustuvan uskomuksen oikeutusehdot pitää täydentää seuraavalla ehdolla: (3) oppilas ei uskoisi opettajan väitettä *p*, jos hänellä olisi peruste epäillä opettajan vilpittömyyttä tai asiantuntevuutta opetustilanteessa. Kutsun tätä herkkyysehdoksi, sillä se sitoo oikeutuksen kumoajat siihen ympäristöön, jossa oppilas muodostaa uskomuksensa. Peruste-ehdon yhteydessä hyödyntämäni Elizabeth Fricker (1994) ei tarkastele asiaa juuri tästä näkökulmasta, mutta uudempi tutkimus on kiinnittänyt paljon huomiota oikeutuksen kontekstisidonnaisuuteen. Esimerkiksi Alan Millar (2011, 182) perustelee järkevästi, että

---

22 On tärkeä kasvatusteoreettinen kysymys, mikä muodostaa opettajan asiantuntemuksen milläkin koulusteella. En voi tässä yhteydessä pohtia erilaisia vastauksia tuohon kysymykseen. Tutkimuksesta ks. esim. Shulman (1986) ja Young (2007).

pelkästään se mahdollisuus, että puhuja erehtyy jossakin yksittäisessä väitteessään, ei kumoa oikeutusta uskoa hänen puheisiinsa yleisesti ottaen. Tämä on Millarin mukaan analogista sen kanssa, että pelkästään se mahdollisuus, että erehdymme pitämään maljakkoon oikeiden ruusujen joukkoon pujautettua tekoruusua oikeana ruusuna, ei kyseenalaista kykyämme erottaa ruusuja muista kukista ja vie oikeutusta uskomukselta, kun tunnistamme oikean ruusun. Kykymme toimivat episteemisesti moitteettomalla tavalla vain tietyissä konteksteissa. Ainoastaan nämä kontekstit ovat sellaisia, joissa meidän täytyy olla varuillamme mahdollisten kumojien suhteen. Uskomuksen oikeutusta ei näin kumoa esimerkiksi se mahdollisuus, ettei oppilas kykenisi erottamaan unessa kokemaansa opetustilannetta todellisesta. Kyvyttömyys erottaa unennäkö todellisuudesta ei tarjoa episteemisesti oleellista kumoajaa. Mikäli se tarjoaisi, se uhkaisi viedä oikeutuksen kaikilta empiirisiä tosiasioita koskevilta uskomuksilta. Tämä johtuu siitä, että meidän pitäisi vastaavalla tavalla hyväksyä kyvyttömyys erottaa unennäkö aistihavainnoista episteemisesti oleelliseksi kumoajaksi. Mielestäni tällainen ajattelutapa tulkitsee kuitenkin liian radikaalilla tavalla uudelleen sitä, mitä tarkoitamme arkikielessämme ja tieteessä uskomusten ja hypoteesien oikeutuksella. René Descartes nojasi tähän lähestymistapaan metodisessa skeptisismissään, mutta se ei mielestäni sovi yleisesti tietoteoriaan eikä varsinkaan toisen sanaan perustuvien uskomusten oikeutuksen arviointiin.

Mitkä tekijät sitten ovat episteemisesti oleellisia kumoajia? Oppimistilanteessa sellaisena tekijänä voi olla esimerkiksi opitun kanssa ristiriidassa olevat oppilaan aiemmat uskomukset, ellei hän ymmärrä niiden kumoutuvan uuden oppimisen myötä. Aiempien väärin uskomusten kitkeminen on tunnetusti hyvin vaativa tehtävä. Toki ne voivat painua itsensäkin unhoon, mutta siitä huolimatta ne voivat häiritsevästi resonoida uuden kanssa pitkään. Kumoajana voi olla myös oppilaan havainto siitä, että opettaja ei syystä tai toisesta onnistu ymmärrettävästi perustelemaan esittämänsä väitettä tai kytkemään sitä tarkasteltavana olemaan kysymykseen. Edelleen kumoajana voi olla oppilaan havainto, ettei opettaja kykene auttamaan häntä pulmallisessa tehtävässä. Kumpikaan kahdesta viimeksi mainitusta tekijästä ei välttämättä kyseenalaista opettajan tiedollista asiantuntijuutta, mutta ne voivat kyseenalaistaa hänen didaktisen asiantuntijuutensa. Nähdäkseni sekin riittää kumoamaan oikeutuksen oppilaan uskomukselta, sillä ymmärrysehdon täytyminen edellyttää sitä, että oppilas ymmärtää opetuksen sisältönä olevat väitteet. Tämä osoittaa, miten tärkeää didaktinen asiantuntemus on opettajan työssä.

Edellä sanottu voi johtaa lukijan pohtimaan, oletanko piilevästi opetuksen samastuvan tietoaineksen siirtoon opettajalta oppilaalle. En tee tällaista oletusta, mutta asian selvittäminen on vielä tarpeen. Aiemmin sanomastani seuraa, että opetus tähtää sivistysihanteen tasolla siihen, että oppilaasta tulee harkitsevainen. Opetussuunnitelman perusteiden sanoin tämä tarkoittaa yksinkertaistaen sitä, että opetus tähtää taitoon käyttää tietoa kriittisesti. Tästä muotoilusta voi helposti nähdä, ettei opetuksessa voida tyytyä tietoaineksen siirtämiseen. Vaikka opetuksen ja oppimisen lähtökohtana ovat määrätyt sisällöt, esimerkiksi Suomen itsenäistyminen vuonna 1917, tavoitteena ei ole tätä tosiasiaa koskevan väitteen sisäistäminen, vaan se, miksi väite on tosi ja miten se liittyy laajemmin ottaen Suomen historiaan. Vaikka opettaja tarjoaisi väitteelle perustelut ja esittelisi mielekkään kontekstin, oppilaan täytyy itse ymmärtää, miten perustelut tukevat juuri tuota väitettä. Tämä edellyttää

asioiden välisten suhteiden omakohtaista pohdintaa, joka kehittää harkintakykyä.<sup>23</sup> Episteesesti riittävät perusteet ja pohdinta suhteutuvat kulloiseenkin oppimistilanteeseen.

Koska harkintakykyä on tarkoitus soveltaa kansalaisena toimimisen kannalta keskeisissä asioissa, kuten julkisessa keskustelussa ja sen seuraamisessa, siirryn seuraavaksi tarkastelemaan sitä, miten edellä esittämäni analyysi opettajan väitteisiin perustuvien uskomusten oikeutuksesta voidaan muokata sopivaksi julkiseen sanaan perustuvien uskomusten oikeutuksen analyysiin. Tarkoitin julkisella sanalla tässä yhteydessä kapeasti ottaen vain kysymyksiä ja väitteitä, joita esitetään julkisissa tiedotusvälineissä, kuten lehdistössä, radiossa ja televisiossa. Julkisen sanan käyttäjänä voi olla kuka tahansa, mutta tyypillisesti sitä käyttävät toimittajat, poliitikot, virkamiehet ja asiantuntijat. Tarkasteluni kannalta ei ole olennaista, voidaanako sosiaalisen median alustat lukea julkisen sanaan piiriin kuuluvaksi. Olennaista on sitä vastoin tarkastella, minkälaisia ja kenen väitteitä on ylimalkaan mielekästä tarkastella tässä yhteydessä.

On tärkeä huomata, että vain osa julkisesta sanasta kuvaa asiantiloja ja perustuu asiantuntijälähteisiin. Julkisessa sanassa esiintyy myös runsaasti suoranaisia toimintasuosituksia ja ideologisesti värittyneitä kannanottoja, jotka ovat peräisin eri intressiryhmiltä. Tässä näkyy se, että niin sanottujen tiedotusvälineiden tehtävänä ei ole pelkästään informoida kansalaisia, vaan myös tarjota kanava poliittiselle keskustelulle. Lisäksi tiedotusvälineillä itsellään on erilaisia intressejä, jotka vaikuttavat siihen, minkälaisen näkökulman ne tarjoavat kulloiseenkin asiaan. Tästä johtuen julkisen sanan kriittinen hyödyntäminen on huomattavan vaativa tehtävä. Ei voi missään tapauksessa esittää, että julkiseen sanaan perustuvat uskomukset voisivat olla oikeutettuja ilman että kuulijalla on asianmukaiset perusteet. Millä ehdoilla sitten voimme muodostaa oikeutettuja uskomuksia toimittajan esittämistä tosiasiaväitteistä?

Väitän, että toimittajan tosiasiaväitteeseen perustuva uskomus on oikeutettu vain, jos (1) kuulija tai lukija ymmärtää väitteen asiayhteydessään esitetyillä perusteilla, (2) hänellä on perusteet olettaa toimittajan olevan vilpittön ja asiantunteva sekä (3) hän ei uskoisi väitettä, jos hänellä olisi perusteita epäillä tämän vilpittömyyttä ja asiantuntevuutta nimenomaisessa tilanteessa. Esittämäni ehdot ovat vastaavat kuin opettajan väitteeseen perustuvan uskomuksen tapauksessa, mutta on vaikeampi arvioida, mitä ehtojen täyttyminen käytännössä edellyttää. Tähän on kaksi pääsyötä. Ensiksikin kaiken yleissivistävän opetuksen tulee perustua Opetushallituksen vahvistaman opetussuunnitelman perusteisiin, mutta ainoastaan julkisen palvelun median eli Suomessa Yleisradion toimittajien työtä säätelee vastaava viranomaisnormi Yleisradion tehtävästä.<sup>24</sup> Näin ollen ei ole yhtä suoraviivaista todeta, minkälaisia perusteita toimittajan pitäisi esittää väitteilleen ja missä tilanteessa hän syyllistyisi asiavirheeseen. Toimittaja ei ole sidottu tieteellisen tutkimuksen tuloksiin samoin kuin opettaja. On myös huomattava, että toimittaja toimii usein välittäjänä ja suodattajana haastattelemilleen asiantuntijoille tai asiakirjalähteille. Lukija tai kuulija ei välttämättä saa tietää, mitä muuta haastateltava on kenties esittänyt. Toiseksi ja osin juuri edellä mainituista syistä toimittajan tapauksessa on hankalampaa määrittellä, mitä vilpittömyydellä ja asiantuntemuksella tarkoitetaan. Toimittajan työhön on tarjolla koulutus ja työtä säätelee profession ammattietiikka. Siitä huolimatta ei ole täysin selvää, mikä muodostaa toimittajan asiantuntemuksen. Edellyttääkö talouteen erikoistuneen toimittajan asiantuntemus

---

23 Ilmauksella ”kehittää harkintakykyä” haluan erottaa asteittain kehittyvän taidon harkitsevaisuudesta hyveenä, joka on tuon kehityksen täyttymys. Kyse on ideaalista, jota ei käytännössä saavuteta.

24 Laki Yleisradio Oy:stä (1380/1993), erityisesti pykälä 7 julkisesta palvelusta (635/2005).

talouden tai viestinnän yliopistotutkintoa? Edelleen millä tavalla median taloudelliset tai poliittiset intressit vaikuttavat toimittajan työhön? Näistä syistä on vaikea ratkaista, missä tilanteissa toimittajan tosiasiaväitteeseen perustuva uskomus on oikeutettu. Siitä huolimatta esittämäni ehdot ovat kuitenkin yleisesti ottaen järkeviä. Voi todeta, että harkitsevaisen henkilön mediaperustaiset uskomukset täyttävät kyseiset ehdot.

Ehtojen esittäminen median tapauksessa ei ole sinänsä mitenkään erityisen uutta tai omaperäistä, sillä ehdot tuovat episteemisestä näkökulmasta esiin vain sen, mitä muutenkin tiedämme mediakriittisyydestä ja yleisemmin medialukutaidosta ja monilukutaidosta.<sup>25</sup> Näistä keskusteltaessa ei ole kuitenkaan kiinnitetty huomiota siihen, että oleellisesti samat ehdot uskomuksen oikeutukselle pätevät kouluopetuksessa ja juuri siitä syystä ehdot huomioiva, oikeutettuihin uskomuksiin ja tiedon kriittiseen käyttöön tähtäävä kouluopetus voi valmistaa lapsia ja nuoria kohtaamaan median. Mediakasvatuksen tavoitteena oleva medialukutaito on tunnetusti monitulkintainen, mutta usein siihen liitetään kuitenkin taito tulkita, analysoida, arvioida ja tuottaa mediaa (esim. Palsa 2016, 42–43). Esittämäni näkökohdat auttavat täsmentämään, mitä episteemisiä kriteerejä tämän taidon onnistuneelle käytölle pitää asettaa. Mediakasvatuksesta kirjoittaneet tutkijat eivät ainakaan Suomessa ole toistaiseksi juuri hyödyntäneet tietoteoreettisia näkökulmia.

### **Oikeutetusta uskonnuksesta luottamukseen**

Esitän edellä, ettei uskomus voi olla oikeutettu ilman perusteluja. Meidän ei tarvitse olla kuitenkaan itse asiantuntijoita muodostaaksemme toisen sanaan perustuvia oikeutettuja uskonnuksia. Voimme edellä esitetyin ehdoin uskoa oikeutetusti toisten sanaan ja sillä nojalla luottaa heihin. Siinä missä uskomus voidaan ymmärtää yksilön mielentilaksi, luottamus on yksilöiden tai yhteisöjen välinen suhde. Ei ole liioiteltua väittää, että luottamus on demokraattisen yhteiskunnan toimivuuden edellytys. Syvennän käsittelyäni tarkastelemalla seuraavassa oikeutetun uskonnuksen ja luottamuksen välistä suhdetta normatiiviselta moraaliselta kannalta. On ilmeistä, että henkilö, joka on oikeutettu uskomaan opettajansa tai jonkun muun asiantuntijan väite, saa luottaa häneen kyseisessä asiassa. Kysymys kuuluu, pitääkö hänen luottaa tähän kyseisessä suhteessa.

Kysymys on moniulotteinen, enkä voi tarkastella sitä muuten kuin siltä kannalta, toimii-ko kuulija moraalisesti väärin, jos hän ei luota puhujaan. Miranda Fricker (2007) on argumentoinut hyveteoreettisesta lähtökohdasta mielestäni uskottavasti, että kuulija syyllistyy episteemiseen epäoikeudenmukaisuuteen, jos hän luottaa puhujaan liikaa tai liian vähän. Tällaisissa tapauksissa kuulijan virhe selittyy esimerkiksi ennakkoluulolla tai syrjivällä asenteella puhujaa kohtaan. Syrjintä voi perustua esimerkiksi puhujan sukupuoleen, seksuaaliseen suuntautumiseen, etnisyyteen, kieleen tai katsomukseen. Jos kuulija väheksyy näillä perusteilla puhujan asiantuntemusta, hän toimii väärin.

Otan esimerkin holokaustin opettamisesta. Vaikka esimerkki on kuvitteellinen, sen taustalla on tosiasiallinen huoli, sillä kriittistä ajattelua ja siihen kytkeytyvää lähdekriittisyyttä on käytetty julkisessa mediassa väärin holokaustin kiistämiseen.<sup>26</sup> Oletetaan, että vilpiton ja

---

25 Perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa käytetty käsite on monilukutaito, joka on osa laaja-alaista osaamista (POPS14, 22–23; LOPS19, 63).

26 Jätän tarkoituksellisesti viittaamatta kyseisiin keskusteluihin, sillä ne eivät ansaitse tulla mainituksi. Sitä vastoin viitataan Opetushallituksen aihetta koskevaan varsin poikkeukselliseen dokumenttiin (Honkala 2021), jossa erikseen perustellaan, miksi holokaustia pitää opettaa.

asiantunteva opettaja esittää lukion historian tunnilla, että kansallissosialistit suorittivat juutalaisten kansanmurhan toisen maailmansodan aikana. Hän esittää perusteeksi kuva-aineistoa ja kirjallisia todisteita, jotka osoittavat historioitsijoiden mukaan aukottomasti holo-kaustin. Tässä tilanteessa opiskelija olisi oikeutettu uskomaan opettajansa väitteen tämän esittämillä perusteilla. Hän saisi luottaa opettajaan, mutta kysymys on nyt siitä, tekeekö opiskelija moraalisesti väärin, jos hän ei luota.

Oletetaan, että opiskelija kiistää väitteen, koska hänen mielestään todisteet eivät ole riittäviä. Hän ei siis luota opettajaansa asiassa. Toimiiko hän moraalisesti väärin? Tämä riippuu siitä, mitä perusteita opiskelijalla on pitää opettajan esittämiä todisteita riittämättöminä. Oletan näin, että moraalista toimintaa tulee arvioida sen perusteiden varassa. Jos opiskelijalla ei ole mitään perusteita, hän toimii epärationaalisesti ja väärin, sillä hän väheksyy perusteetta opettajan asiantuntemusta. Jos hänellä on perusteita, joiden hän uskoo kyseenalaistavan historioitsijoiden perusteet, tilanne on mutkikkaampi. Periaatteessa opiskelijan perusteet voisivat kumota historioitsijoiden perusteet, mutta tässä tapauksessa niin ei käy. Opiskelija on episteemisesti väärässä. Se, onko hän myös moraalisesti väärässä, riippuu siitä, miksi hän erehtyy episteemisesti. Jos kyse on silkasta väärinymmärryksestä ja opiskelija korjaa käsityksensä, kun asiaan paneudutaan oppitunnilla, häntä voi tuskin syyttää moraalisesta vääryydestä. Sitä vastoin jos kyse on siitä, että hän torjuu opettajansa väitteet asiaankuulumattomin perustein, esimerkiksi tämän seksuaalisen suuntautumisen, etnisen taustan tai katsomuksen perusteella, hän toimii väärin. Jos taas kyse on siitä, että hän ei ylipäättään arvosta tieteellistä tutkimusta ja suosii mieluummin salaliittoteorioita siitäkkin huolimatta, että hänelle on tarjottu tilaisuus oikaista käsityksensä, hän toimii ilmeisen epärationaalisesti, mutta ei välttämättä moraalisesti väärin. Ei ole nimittäin kiistatonta, että hänen pitää toimia rationaalisesti ja hyväksyä järkiperusteet. Asian käsittely vaatisi ajattelunvapauden rajojen tarkastelua, johon en mene tällä kertaa. Joka tapauksessa hän toimii edellä esittämässäni mielessä harkitsemattomasti ja opetussuunnitelman sivistysihanteen vastaisesti.

Esimerkki havainnollistaa, millä tavalla henkilö voi toimia episteemisesti ja moraalisesti väärin kyseenalaistamalla toisen henkilön väitteen perusteena olevat todisteet ja sitä myötä hänen asiantuntemuksensa. Kyseenalaistaminen on pahe, jos sille ei ole kunnan perusteita. Toistuvasti harkittujen perusteiden mukaan toimiminen on sitä vastoin hyve. Sama pätee myös julkisessa keskustelussa. Maallikot tekevät väärin, jos he kiistävät esimerkiksi ilmastonmuutoksen sillä nojalla, etteivät asiantuntijoiden todisteet ole heidän mukaansa riittäviä. Vaikka poikkeuksia on, heillä ei ole tyypillisesti asiantuntemusta arvioida, mitkä todisteet ovat riittäviä osoittamaan ilmastonmuutoksen. Jos he vetoavat salaliittoteorioihin, he toimivat epärationaalisesti. Sama koskee monia poliittisen päätöksenteon alaisia asioita. Päättäjinä toimivien maallikoiden pitää luottaa asiantuntijoiden arvioihin asiakysymyksissä. Tämä ei tarkoita sokeaa auktoriteettiuskoa, vaan tervettä harkitsevaisuutta, johon kuuluu reflektio oman tietämyksen rajoista. On monia asioita, joissa asiantuntijoiden lausunnot menevät yksityiskohdissa ristiin. Jos maallikko siitä huolimatta joutuu ottamaan kantaa, sen oikeutus ei nojaa asiantuntijoiden vaan hänen omaan arvostelukykyynsä. Tämä ei ole yhteiskunnallinen ongelma. Sitä vastoin ongelma syntyisi, mikäli moni maallikko kyseenalaistaisi asiantuntijat tilanteessa, jossa nämä ovat yksituumaisia. Tämä murentaisi pohjan asiantuntijainstituutiolta, joka on kuitenkin ilmeisen tarpeellinen niin yhteiskunnan yleisen toimivuuden kuin yksittäisten yhteisöjenkin toiminnan kannalta.



## **Harkitsevaisuus kansalaishyveenä, harkitseamattomuus kansalaispaheena**

Olen edellä tarkastellut lähinnä yksittäisten uskomusten oikeutusta ja vain sivunnut niiden yhteyttä harkitsevaisuuteen. Esitän tässä viimeisessä luvussa yleisempiä huomiota oikeutettuja uskomuksia omaavasta henkilöstä ja harkitsevaisesta henkilöstä kansalaisena liberaalissa demokratiassa, jolla tarkoitan osallisuutta ja julkista harkintaa korostavaa demokratiaa. Tavoitteeni on täsmentää, mistä harkitsevaisuuden hyveessä ja vastaavasti harkitseamattomuuden paheessa on tässä kontekstissa kyse.

Esitän artikkelini alussa, ettei oikeutettuja uskomuksia omaavalla henkilöllä tarvitse olla harkitsevaisuuden hyvettä eli taitoa ja motivaatiota puntaroida väitteiden tai toiminnan perusteita sekä päätyä sen nojalla päätelemään tai toimintaan. Harkitsevaisuus on toki intellektuaalinen ja moraalinen tavoite, mutta sitä ei voi pitää yksittäisen uskomuksen oikeutuksen ehtona. En pidä siksi perusteltuina niin sanottuja hyvetietoteorioita, joissa uskomuksen oikeutus selitetään viittaamalla hyveeseen. Kriittinen silmäys hyvetietoteorioihin voi kuitenkin auttaa täsmentämään, mistä harkitsevaisuudessa on kysymys.

Monet hyveteoreetikot nojaavat oletukseen, että kyky muodostaa luotettavasti tosia uskomuksia on analoginen käytännön taitojen kanssa (esim. Sosa 2007; Zagzebski 1996; Kelp 2019). Esimerkki tällaisesta taidosta on erinomaisen jousiampujan taito osua varmasti maaliinsa monenlaisissa olosuhteissa. Jousiampujan tekee erinomaiseksi se, että ensiksikin hän osuu maaliinsa nimenomaan oman taitonsa ansiosta eikä hyvän onnen johdosta esimerkiksi ulkoisten olosuhteiden avittamana. Toiseksi hän kykenee osumaan maaliin monenlaisissa olosuhteissa. Hän ei osu siihen pelkästään vakaisissa halliolosuhteissa parhaalla jousellaan, vaan myös tuulisissa ja sateisissa kenttäolosuhteissa, tarpeen mukaan heikommalla varajousellaan, yhtä lailla paineettomissa harjoituksissa yksin kuin stressaavissa kilpailuissa toisten katseiden kohteena. Erinomainen jousiampuja osaa näin sopeuttaa toimensa kulloiseenkin tilanteeseen lopputuloksen vaarantumatta. Onko harkitsevaisuudessa kyse vastaavanlaisesta taidosta?

Epäilemättä käytännöllisillä ja intellektuaalisilla taidoilla on joitakin toisiansa muistuttavia piirteitä. Kumpiakin voi pitää taitoina onnistua erilaisissa olosuhteissa. En kuitenkaan ajattele, että vetoaminen analogiaan riittäisi argumentiksi sen puolesta, mitkä piirteet määrittävät harkitsevaisuutta hyveenä.<sup>27</sup> Jotta voisimme ymmärtää, mitä harkitsevaisuus on yleisesti ottaen, meidän on tarkasteltava, minkälaista toimintaa harkinta on. Mielestäni jousiampujaesimerkki näyttää parhaillaan, mitä harkitsevaisuus ja muutaakin intellektuaaliset ja moraaliset hyveet eivät ole. Ne eivät ole sellaisia taitoja, jotka voitaisiin hankkia vain toisten vastaavien taitojen kustannuksella. Erinomainen jousiampuja ei ole erinomainen keihäänheittäjä, pikajuoksija tai painonnostaja. Erinomaiseksi jousiampujaksi kehittyminen vaatii paljon lajiharjoittelua, joka on pois toisten lajien harjoittelusta. On ilmeistä, ettei intellektuaalisissa ja moraalisisissa hyveissä ole kyse vastaavista erityistaidoista. Ne ovat sitä vastoin yleistaitoja, joita voi harjoittaa millä tahansa tiedon tai toiminnan alalla, niin yksityisessä kuin julkisessakin elämässä. Edistymisen yhdessä taidossa tukee toisen taidon kehittymistä. Kehittyminen päättely- ja argumentaatiotaidoissa tukee keskustelutaidon kehittymistä. Tästä syystä on mielekästä esittää, että nämä taidot muodostavat sivistysihanteen. On perusteltua vaatia, että tasa-arvoa, yhdenvertaisuutta ja osallisuutta arvostavassa demokratiassa kaikkien kansalaisten pitää saada sama yleissivistävä koulutus.

---

27 Esimerkiksi Kelp (2019) nojaa koko tosien uskomusten oikeutusta koskevan tarkastelunsa tähän esimerkkiin perustelematta, miksi esimerkki tarjoaa hyvän analogian.

Väitän edellä, että harkitsevaisuus on taito ja motivaatio puntaroida väitteiden tai toiminnan perusteita sekä päätyä sen nojalla päätelmään tai toimintaan. Määritelmälle voi esittää kaksi vastaväitettä: ensiksikin intellektuaalisessa harkinnassa ja moraalisisessa harkinnassa ei ole kyse samasta taidosta, koska ensinnäkin voimme harkita järkevästi tieteellisten väitteiden perusteita ottamatta lainkaan huomioon moraalisia näkökohtia, ja toiseksi moraalinen harkinta vaikuttaisi erityisellä tavalla palvelevan sitä, mihin aristoteelisessa traditiossa on viitattu käytännöllisellä järkevyydellä (*fronēsis*) eli taitoon havaita se, mitä pitää tehdä kussakin yksittäisessä valintatilanteessa. En kiistä, etteivätkö intellektuaalinen harkinta ja moraalinen harkinta olisi erityyppisiä harkinnan lajeja, jos ne kuvataan tällä tavalla. Niitä voidaan myös harjoitella toisistaan erillään. Olen kuitenkin perustellut näkemystä, että harkinnasta voidaan esittää yleisluontoisempi kuvaus, joka pätee molempiin harkinnan lajeihin. Kuvauksessa oleellista on perusteiden punninta ja johtopäätöksen muodostaminen niiden pohjalta. Mielestäni harkitsevaisuutta kansalaishyveenä on järkevää tarkastella tällä yleisellä tasolla.

En pidä mielekkäänä ajatella, että intellektuaalinen harkitsevaisuus muodostaisi yhden kansalaishyveen ja moraalinen harkitsevaisuus toisen. Jos tämä erottelu olisi mielekäs, myös kansalaiskasvatuksessa olisi perusteltua erottaa intellektuaalinen harkitsevaisuus ja moraalinen harkitsevaisuus toisistaan. Erottelun ongelma on kuitenkin se, että intellektuaalinen harkitsevaisuus tukee oleellisella tavalla moraalista harkitsevaisuutta. Intellektuaalinen harkitsevaisuus auttaa selvittämään, mitkä ovat tosiasioita mukaan lukien moraalisesti oleelliset tosiasiat, jos hyväksymme, että sellaisia on. On ilmeistä, että ainakin osa moraalista väitteistä perustuu moraalisesti oleellisiin tosiasioihin. Esimerkiksi oli ja on yhä edelleen moraalisesti väärin evätä naisilta poliittiset oikeudet sillä perusteella, etteivät he mukana kykenisi oppimaan ja harjoittamaan poliittisen keskustelun edellyttämiä argumentaatiotaitoja. Viimeistään ranskalaisesta valistuksesta lähtien on tiedetty, että naisilla on kyky hankkia kyseiset taidot, jos he saavat sopivan kasvatuksen ja koulutuksen.<sup>28</sup> Tämä kyky on moraalisesti oleellinen, sillä sen perusteella naisille voidaan suoda poliittiset oikeudet.

Yleisemmin ottaen intellektuaalisen ja moraalisen harkinnan yhteyttä perustelee se, että kaikkia moraalisia tunteita ei ole mielekästä liittää pelkästään moraalisen harkinnan ja käytännöllisen järjen piiriin, vaan ne edellyttävät intellektuaalista havaintoa tai arviota tunteen kohteesta ja yleisemmin käsitystä hyvän luonteesta. Esimerkiksi myötätunnon tunteminen edellyttää paitsi tiettyä myönteistä asennoitumista toista kohtaan, mikä motivoi toimimaan tämän eduksi, mutta myös havaintoa tai arviota siitä, millaisessa tosiasiallisessa tilanteessa toinen on ja miksi tilanne on epätoivottava.<sup>29</sup>

Harkitsematon henkilö ei täytyä jotakin harkitsevaiselle henkilölle edellä asetettua edellytystä. Luen niihin myös ehdot, joilla hän voi muodostaa oikeutettuja uskomuksia toisten sanan perusteella. Koska edellytyksiä on useita, ne voivat jäädä täyttymättä useammalla kuin yhdellä tavalla eikä harkitsematomuus näin muodosta mitään yhtä tapausta. Eri tapausten analyysissä voidaan mielestäni hyödyntää etiikan piirissä tehtyjä käsitteellisiä

---

28 Hiljattaisesta aiheesta koskevasta tutkimuksesta ks. Reuter ym. (2021). Reuter esittää Olympe de Gougesia koskevassa johdannossaan (2021, 323), että tämän ajatus kansalaiskasvatuksesta liittyy ajatukseen kansalaishyveistä, jotka ovat aktiivisen kansalaisuuden edellytyksenä.

29 Käsitykseni myötätunnon luonteesta on yhteensopiva Miranda Frickerin (2007, 78–80) esityksen kanssa. Hän liittää esityksensä Nussbaumin (1990, 78) tulkintaan Aristoteleen tunneteoriasta, jossa ei Nussbaumin mukaan tehdä jyrkkää erottelua kognitiivisen ja emotionaalisen välillä. Nussbaumin tulkinta liittyy erityisesti Aristoteleen *Nikomakhoksen etiikan* tekstikohtiin 3.3, 1113a10–12 ja 6.2, 1139b3–5 (ks. Aristoteles 1989, 48 ja 108).

erotteluja. Aristoteles erottaa *Nikomakhoksen etiikan* 7. kirjassa järkevästi varsinaisen paheellisen henkilön lisäksi heikkoluonteisen ja vahvaluonteisen. Vahvaluonteinen eroaa hyveellisestä siten, että hän toimii kyllä oikean ymmärryksensä varassa aina oikein, mutta joutuu kamppailemaan toiseen suuntaan vetävien halujensa ja tunteidensa kanssa. Heikkoluonteisen tapauksessa nämä halut ja tunteet ovat voimakkaita ja ottavat toisinaan vallan, minkä tähden henkilö toimii väärin, vaikka tietääkin, mikä on oikein. Mielestäni tämä erotelu soveltuu myös harkitsemattomuuden analyysiin niin moraalisisissa kuin intellektuaalisissa tapauksissa. Keskustelu moraalisisesta heikkoluonteisuudesta on osoittanut, että halut ja tunteet vaikuttavat siihen, miten päädymme moraaliarvostelmiimme. Pidän kokemuksen nojalla ilmeisenä, että halut ja tunteet vaikuttavat oleellisesti myös siihen, miten päädymme intellektuaalisiin arvostelmiimme. Usein näin tapahtuu vaivihkaa, sillä emme välttämättä osaa vastustaa joitakin halujamme ja tunteitamme, jos niitä pidetään sosiaalisessa yhteisössämme tai ”kuplassamme” hyväksyttävänä. Saatamme esimerkiksi suhtautua perusteettoman epäluuloisesti jonkun asiantuntijan vilpittömyyteen, jos tiedämme hänen kannattavan eri poliittista puoluetta. Yleinen epäluuloisuus ja vastenmielisyys puolueen toimintaa kohtaan saattaa estää meitä ottamasta huomioon, mitä asiantuntija esittää jossakin yksittäisessä tapauksessa. Tämä rinnastuu moraalisisesti heikkoluonteisen henkilön toimintaan. Toimisimme sitä vastoin vahvaluonteisesti, jos ottaisimme asiantuntijan vakavasti, mutta joutuisimme kamppailemaan epäluuloamme ja vastenmielisyttämme vastaan. Sanoisin, että varsinaisesta paheesta on kyse silloin, kun henkilö ei kykene ensinkään muodostamaan oikeutettuja uskomuksia, vaan päätyy arvostelmaan kaikissa tilanteissa harhaanjohtavan ensivaikutelmansa tai tottumuksensa nojalla.

Harkitsevainen henkilö muistuttaa erinomaista jousiampujaa siinä, että hän onnistuu muodostamaan oikeutettuja uskomuksia monenlaisissa tilanteissa, niin helpoissa kuin vaativissakin. Jos tarkastellaan toisen sanaan perustuvia uskomuksia, harkitsevainen henkilö ei onnistu muodostamaan oikeutettuja uskomuksia pelkästään silloin, kun puhujan tarjoamat perusteet väitteelle *p* tai hänen vilpittömyytensä ja asiantuntevuutensa ovat ilmeisiä, vaan myös silloin, kun niiden selvittäminen vaatii hänen omaa päättelyään. Elleivät ehdot oikeutetun uskomuksen muodostamiselle täyty, hän pidättäytyy ottamasta kantaa. Hän osoittaa näin tervettä kriittisyyttä, varovaisuutta ja vaatimattomuutta. Kutakin näistä voisi pitää omana hyveenään, mutta ne on luontevaa tulkita kuuluviksi harkitsevaisuuteen kansalaishyveenä.

## Lopuksi

Olen edellä hahmotellut yleisesti, millä ehdoilla opettajan ja toimittajan sanaan voi luottaa ja mitä harkitsevaisuus kansalaishyveenä on. Osoitin, miten perusopetuksen ja lukion opetussuunnitelman perusteissa kuvattu sivistysihanne sisältää harkitsevaisuuden, vaikka kuvausta voisi epäilemättä edelleen täsmentää hyveteoreettisesta näkökulmasta. Käytännön opetustyössä harkitsevaisuus voidaan tulkita hieman eri tavoin eri oppiaineissa. Vaikka perusteiden monipuolinen pohdinta ja johtopäätösten tekeminen kuuluvat kaikkiin tietoi-neisiin, oppiaineet voivat erota niille ominaisten ajattelutapojen suhteen. Matemaattinen ongelmanratkaisu eroaa biologisesta tai historiallisesta. Tiedon luonne ja alkuperä vaikuttavat siihen, miten tiedon kriittinen käyttö tulkitaan ja miten sitä on mielekästä harjoitella. Myös arvojen luonne ajattelun ja toiminnan perusteina vaatii erityistä huomiota. Kunkin oppiaineen opettajalla onkin tärkeä tehtävä johdattaa oppilaansa oppiaineensa ajatteluun ja siten tukea heidän kehittymistään harkitsevaisiksi ajattelijoiksi. Kriittistä ajattelua opete-

taan esimerkiksi filosofiassa ja elämäntutkimustiedossa, mutta taidon ei voi olettaa siirtyvän automaattisesti toisiin konteksteihin. Perusteiden merkityksen korostaminen on sitä tärkeämpää, mitä pidemmällä opinnoissa ollaan. Jos oppilaat sisäistävät tämän, he oppivat vaatimaan väitteiden perusteita sekä vilpittömiä ja asiantuntevia tietolähteitä kaikissa konteksteissa. Episteemisesti turvallisessa oppimisympäristössä oppilaat saavat luottaa opettajan ohjaukseen. Julkinen sana ei muodosta episteemisesti yhtä turvallista ympäristöä kuin koulu. Siksi demokratian toteutumisen kannalta on tärkeää, että kouluopetuksen tavoitteena on tuottaa harkitsevaisia kansalaisia, jotka kykenevät muodostamaan oikeutettuja uskomuksia myös epäturvallisissa ympäristöissä. Harkitsevainen kansalainen suhtautuu terveen kriittisesti kaikkiin tietolähteisiinsä. Hän ei kuitenkaan jää epäilemään kaikkea, vaan luottaa vilpittömiksi ja asiantunteviksi tunnistamiinsa lähteisiin.<sup>30</sup>

## Kirjallisuus

- Aristoteles 1989. *Nikomakhoksen etiikka*. Suom. Simo Knuuttila. Helsinki: Gaudeamus.
- Burge, Tyler 1993. Content Preservation. *The Philosophical Review* 102, 457–488. <https://doi.org/10.2307/2185680>
- Burge, Tyler 2011. Postscript: ‘Content Preservation’. Teoksessa Burge, Tyler, *Cognition through Understanding: Self-Knowledge, Interlocution, Reasoning, Reflection. Philosophical Essays*, Vol. 3. Oxford: Oxford University Press, 254–284. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199672028.003.0011>
- Callan, Eamonn & Arena, Dylan 2009. Indoctrination. Teoksessa Siegel, Harvey (toim.), *The Oxford Handbook of Philosophy of Education*. Oxford: Oxford University Press, 104–121. <https://doi.org/10.1093/oxfordhb/9780195312881.003.0007>
- Fricker, Elizabeth 1994. Against Gullibility. Teoksessa Matilal, Bimal K. & Chakrabarti, Arindam (toim.), *Knowing from Words: Western and Indian Philosophical Analysis of Understanding and Testimony*. Dordrecht: Kluwer, 125–161. [https://doi.org/10.1007/978-94-017-2018-2\\_8](https://doi.org/10.1007/978-94-017-2018-2_8)
- Fricker, Miranda 2007. *Epistemic Injustice*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780198237907.001.0001>
- Goldman, Alvin 1979. What is Justified Belief? Teoksessa Pappas, George (toim.), *Justification and Knowledge*. Dordrecht: D. Reidel, 1–23. [https://doi.org/10.1007/978-94-009-9493-5\\_1](https://doi.org/10.1007/978-94-009-9493-5_1)
- Goldman, Alvin 1999. *Knowledge in a Social World*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/0198238207.001.0001>
- Grice, Paul 1989. *Studies in the Way of Words*. Cambridge: Harvard University Press.
- Hakkarainen, Kai, Lonka, Kirsti & Lipponen, Lasse 2002. *Tutkiva oppiminen: Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Helsinki: WSOY.
- Halinen, Irmeli, Hotulainen, Risto, Kauppinen, Eija, Nilivaara, Päivi, Raami, Asta & Vainikainen, Mari-Paoliina 2016. *Ajattelun taidot ja oppiminen*. PS-kustannus: Jyväskylä.

---

30 Artikkelini ei olisi syntynyt ilman tutkimusyhteisön tukea. Eero Salmenkivi kommentoi artikkelin ensi versiota, toimittajat toista. Heidän palautteensa auttoi minua merkittävästi muokkaamaan artikkelin rakennetta. Lehden ulkopuoliset asiantuntijat auttoivat vielä selventämään eräitä käsitteitä sekä Saija Isomaa ja toimittajat kieltä.

- Heikkinen, Hannu L. T. & Huttunen, Rauno 2017. ”Mitä järkeä?” – Kasvatuksen tietope-  
rusta ja rationaalisuus. Teoksessa Toom, Auli, Rautiainen, Matti & Tähtinen, Juhani  
(toim.), *Toiveet ja todellisuus: Kasvatus osallisuutta ja oppimista rakentamassa*. Kasva-  
tusalalan tutkimuksia 75. Jyväskylä: Suomen kasvatustieteellinen seura, 31–58.
- Hintikka, Jaakko 1981. On the Logic of an Interrogative Model of Scientific Inquiry.  
*Synthese* 47, 69–83. <https://doi.org/10.1007/BF01064266>
- Honkala, Satu 2021. Miksi holokaustia pitää opettaa. Helsinki: Opetushallitus [www-läh-  
de]. < <https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/miksi-holokaustia-pitaa-opettaa> >  
(Luettu: 16.8.2021).
- Huhtala, Hanna-Maija 2018. Sivistys ja kasvatus ennen ja nyt – Adornolainen näkökulma  
sivistykseen. Teoksessa Tähtinen, Juhani, Hilpelä, Jyrki & Ikonen, Risto (toim.), *Sivis-  
tys ja kasvatus eilen ja tänään. Koulu ja menneisyys* 56, 329–351 [www-lähde].  
< <https://journal.fi/koulujamenneisyys/article/view/77701> > (Luettu 16.8.2021).
- Kelp, Christoph. 2019. How to be a reliabilist. *Philosophy and Phenomenological  
Research*, 98(2), 346–374. <https://doi.org/10.1111/phpr.12438>
- Lackey, Jennifer 2011. Testimony: Acquiring Knowledge from Others. Teoksessa  
Goldman, Alvin I. & Whitcomb, Dennis (toim.), *Social Epistemology: Essential  
Readings*. Oxford: Oxford University Press, 71–91.
- Laki Yleisradio Oy:stä (1380/1993) [www-lähde]. < [https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/  
1993/19931380](https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1993/19931380) > (Luettu: 16.8.2021).
- Lammenranta, Markus 2014. Tieto ja hyveet. Teoksessa Hämäläinen, Nora, Lemetti,  
Juhana & Niiniluoto, Ilkka (toim.), *Hyve*. Filosofisia tutkimuksia Helsingin yliopistosta  
45. Helsinki: Helsingin yliopisto, 325–335.
- Lukion opetussuunnitelman perusteet 2019* [LOPS19]. Helsinki: Opetushallitus [www-läh-  
de]. < [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) > (Luettu: 16.8.2021).
- McDowell, John 1994. *Mind and World. With a New Introduction*. Cambridge, Massachu-  
setts & London, England: Harvard University Press.
- Mill, John Stuart 2008. *On Liberty and Other Essays* (Oxford World’s Classics). Oxford:  
Oxford University Press.
- Millar, Alan 2011. Knowledge and Recognition. Teoksessa Pritchard, Duncan, Millar, Alan  
& Haddock, Adrian, *The Nature and Value of Knowledge: Three Investigations*. Oxford:  
Oxford University Press, 89–188.
- Nussbaum, Martha 1990. The Discernment of Perception: An Aristotelian Conception of  
Private and Public Rationality. Teoksessa Nussbaum, Martha, *Love’s Knowledge:  
Essays on Philosophy and Literature*. Oxford: Oxford University Press, 54–105.
- Palsa, Lauri 2016. Käsitteellisestä hajanaisuudesta medialukutaitojen moninaisuuteen.  
Teoksessa Pekkala, Leo, Salomaa, Saara & Spišák, Sanna (toim.), *Monimuotoinen  
mediakasvatus*. Kansallisen audiovisuaalisen instituutin julkaisuja 1. Helsinki: Kansalli-  
nen audiovisuaalinen instituutti, 36–52 [www-lähde]. < [https://www.mediataitokoulu.fi/  
monimuotoinen\\_mediakasvatus.pdf](https://www.mediataitokoulu.fi/monimuotoinen_mediakasvatus.pdf) > (Luettu 16.8.2021).
- Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014* [POPS14]. Helsinki: Opetushallitus  
[www-lähde]. < [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/  
perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf) > (Luettu 16.8.2021).
- Platon 1977. Teokset I. Suom. Marja-Itkonen Kaila, Marianna Tyni & Kaarle Hirvonen.  
Helsinki: Otava.

- Reuter, Martina (toim.), Parsio, Tuomas, Ruonakoski, Erika & Lahdensuu, Laura (suom.) 2021. *Miesvaltaa murtamassa: Varhaisten feministien filosofisia kirjoituksia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Robertson, Emily 2016. Testimonial Virtue. Teoksessa Baehr, Jason (toim.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. New York: Routledge, 128–141. <https://doi.org/10.4324/9781315714127-8>
- Setälä, Maija 2003. *Demokratian arvo: Teoriat, käytännöt ja mahdollisuudet*. Helsinki: Gaudeamus.
- Shulman, Lee 1986. Those Who Understand: Knowledge Growth in Teaching. *Educational Researcher* 15.2, 4–14. <https://doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Siegel, Harvey 2005. Truth, Thinking, Testimony, and Trust: Alvin Goldman on Epistemology and Education. *Philosophy and Phenomenological Research* 71.2, 345–366. <https://doi.org/10.1111/j.1933-1592.2005.tb00452.x>
- Siegel, Harvey 2016. Critical Thinking and the Intellectual Virtues. Teoksessa Baehr, Jason (toim.), *Intellectual Virtues and Education: Essays in Applied Virtue Epistemology*. New York & London: Routledge, 95–112. <https://doi.org/10.4324/9781315714127-6>
- Siljander, Pauli 2014. *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen: Peruskäsitteet ja pääsuuntauokset*. Tampere: Vastapaino.
- Sosa, Ernest 2007. *Virtue Epistemology: Apt Knowledge and Reflective Knowledge*. Vol. 1. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199297023.003.0002>
- Sosa, Ernest 2009. *Reflective Knowledge: Apt Belief and Reflective Knowledge*. Vol. 2. Oxford: Clarendon Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199217250.001.0001>
- Tomperi, Tuukka & Tuusvuori, Jarkko 2021. Kriittisestä ajattelusta opintiellä ja julkisuudessa – tapauksena rokotekeskustelu. *niin & näin* 2/2021 [www-lähde]. < <https://netn.fi/fi/artikkeli/kriittisesta-ajattelusta-opintiella-ja-julkisuudessa> > (Luettu 16.8.2021).
- Williams, Bernard 2002. *Truth & Truthfulness. An Essay in Genealogy*. Princeton and Oxford: Princeton University Press.
- Young, Michael 2007. *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. London: Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780203073667>
- Zagzebski, Linda 1996. *Virtues of the Mind: An Inquiry into the Nature of Virtue and the Ethical Foundations of Knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9781139174763>
- Zagzebski, Linda 2012. *Epistemic Authority*. Oxford: Oxford University Press. <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780199936472.001.0001>

**FT, dosentti Mika Perälä** toimii Koneen Säätiön apurahatutkijana Helsingin yliopistossa sekä filosofian ja elämäntutkimustiedon jaosten puheenjohtajana Ylioppilastutkintolautakunnassa.