



# Millaista tietoa koulussa tarvitaan? Katsaus *powerful knowledge* -käsitteen suomenkieliseen käyttöön

MIKKO A. NIEMELÄ & JENNI MARJOKORPI

**ABSTRAKTI** Tämä tutkimus käsittelee kasvatustieteen kentällä viimeisen 15 vuoden aikana kehittyneen *powerful knowledge* -käsitteen suomenkielisiä käännöksiä ja niiden muodostamia tulkintoja alun perin englanninkielisessä tutkimuskirjallisuudessa esiintyneestä käsitteestä. Käsitteen kehittäjinä ovat tulleet tunnetuiksi etenkin koulutussosiologit Michael F. D. Young ja Johan Muller, jotka ovat pyrkineet kirkastamaan koulutiedon merkitystä koulutusta koskevissa keskusteluissa. Young ja Muller ovat kritisoineet tulevaisuustaitoja painottavaa valtavirran koulutuspolitiikkaa ja kuvanneet, miksi on oikeudenmukaista, että kaikilla nuorilla on yhdenvertainen pääsy luotettavan tiedon äärelle. *Powerful knowledge* -käsitteestä on kuitenkin tehty useita erilaisia, joskus ristiriitaisiakin tulkintoja. Tekemällä katsauksen käsitteen suomenkieliseen käyttöön tämä tutkimus selvittää, miten käsitettä on käytetty kuvaamaan, millaista tietoa koulussa tarvitaan.

**ASIASANAT** *powerful knowledge*, *sosiaalinen realismi*, *kasvatussosiologia*, *opetus suunnitelmallisuus*, *ainedidaktiikka*

## Johdanto

Yhteiskuntatieteiden yksi pitkäikäisin keskustelu koskee objektiivisen tiedon merkitystä ja mahdollisuutta. Keskustelu on jatkunut viime vuosina *Tiede & edistyksen* sivuilla käytynä debattina teorian asemasta nyky-yhteiskuntatieteissä (Herranen 2022; Lehtinen 2023; Maury 2021; Virtanen 2021). Kysymys teoriasta kytkeytyy tiiviisti tieteen kehitykseen. Tämän lisäksi on

tärkeää nähdä tietokäsityksemme seuraukset yhteiskunnallisen käytännön kannalta. Koulutus on yhteiskunnan sektori, jossa käsitys opiskeltavan tiedon luonteesta määrittää vahvasti toiminnan tapoja ja tavoitteita. Tieteellisillä keskusteluilla on olennainen vaikutus siihen, millaisia tiedollisia eväitä katsomme uusien sukupolvien tarvitsevan elämälleen ja miten näitä on

tarkoituksenmukaisinta sulatella. Käsitksemme tieteellisen tiedon luonteesta ja teorian tehtävää heijastuu näkemyksemme, millaista tietoa koulussa tarvitaan.

*Tiede & edistykseen* debatissa jaettu huomio on ollut, että yhteiskuntateorian rooli on kaiken kaikkiaan heikentynyt. Näkemykset ovat eronneet sen suhteen, mitä yhteiskuntateorialla tulisi ymmärtää ja tarvitaanko sellaista ylipäänsä. Virtasen (2021) mukaan käsitteellisestä työstä vapautuminen on mahdollistanut paneutumisen ajankohtaiseen, ilmiöpohjaiseen ja monialaiseen tutkimukseen. Maury (2021) taas kyseenalaistaa kaikenkattavien, usein kuuluisten miesten nojatuoleissaan rakentamien teorioiden tehtävän ja esittää tilalle eri positioista kumpuavaa moniäänistä teoretisointia, jossa teorian kehittäjänä voidaan pitää ketä tahansa, joka on kykenevä abstraktiin ajatteluun. Herranen (2022) puolestaan pitää jaettua teorianmuodostamista tärkeänä, koska teorialla on keskeinen tehtävä tieteellisen tiedon erottelussa muusta ajattelusta. Ilman yleisempää selitysvoimaa sisältävää teoriaa yksittäisten havaintojen luotettavuutta ei voida arvioida, niiden kautta ei voida nähdä laajempia yhteiskunnallisia ilmiöitä, eikä tutkijoiden välinen yhteisymmärrys olisi mahdollista. Lehtinen (2023) lisää, että teorialla on emansipatorinen tehtävä, sillä kokonaisvaltainen näkemys auttaa ensiksi hahmottamaan todellisuutta sen moninaisuudessaan ja toiseksi kuvittelemaan, miten tämä kokonaisuus voisi olla toisin.

Koulutusta koskeissa keskusteluissa objektiivisen tiedon asemaa koskeva debatti on näkynyt tiedon ja oppijan välisenä vastakkainasetteluna. Kiista on koskenut sitä, tulisiko ihmisen kasvun ohjautua ennen kaikkea sisältäpäin vai ulkoisten vaikuttimien myötävaikutuksesta (ks. Oelkers 1994). Ulkoa annetun ja jossain tapauksissa ulkoa opetellun tiedon merkitys on kyseenalaistettu, koska sen on nähty latistavan yksilön luovia kykyjä ja myös alistavan nuoret sukupolvet valtaapitävien ajattelutapoihin, jotka ilmenevät koulussa esimerkiksi keinotekoisesti rajattuina oppiaineina (esim. Lonka 2011; ks. Kirschner & van Merriënboer, 2013). Kasaantuneen tiedon ei ole katsottu myöskään olevan relevanttia

jatkuvasti muuttuvassa maailmassa, jossa tieto vanhenee nopeasti (Buddeberg & Hornberg 2017). Suomalaisessa koulukeskustelussa on viime vuosina ollut esillä Virtasen mainitsema ilmiöpohjaisuus ja Mauryn tapaan on painotettu tiedon positiointia tietäjien omiin elämän konteksteihin.

Kasvatustieteellinen tutkimus taas on pirstaloitunut rinnakkaisiksi diskursseiksi, jotka muodostavat tutkimuskohteidensa mukaisesti jakautuneita yhteismitattomia todellisuuksia (Siljander 2011). Näin tiedosta on tullut korostuneen kontekstisidonnaista, ja totuuden tavoittelun ovat korvanneet käytännölliset intressit, jotka tähtäävät koulun kehittämiseen tai oppimistulosten parantamiseen. Tällaisen relativistisen tietokäsityksen ongelma ei ole niinkään vaikeasti kiistettävä näkemys kaiken tiedon suhteellisuudesta; päinvastoin puutteena voi nähdä sen, ettei tietoa suhteuteta yleisempään teoriaan, vaan tieteellinen tieto ankkuroidaan siihen, miten asiat koetaan (Välilmaa, Heikkinen & Arvaja 2018). Teoriavajeesta johtuvan vaetun merkitystodellisuuden puuttumisen vuoksi voidaan Herrasen tapaan olla huolestuneita kasvatustieteellisen tiedon tieteellisyydestä.

Siljanderin (2011) mukaan kasvatustieteen teoriavajeeseen johtanut relativismi on yleistynyt yhtä aikaa erilaisten konstruktivististen epistemologioiden suosion kanssa. Merkittäväksi konstruktivismiin haastajaksi on noussut 2000-luvun taitteesta lähtien etenkin brittiläisessä kontekstissa kehittynyt sosiaalisen konstruktivismin perinteestä ammentava, mutta siihen kriittisen etäisyyden ottava sosiaalisen realismin teoreettinen viitekehys (ks. Niemelä 2021). Sosiaalisen realismin tiedonkäsitys jakaa konstruktivismiin käsityksen siitä, että tietoa rakennetaan erilaisissa sosiaalisissa konteksteissa, mutta painottaa, että silti on mahdollista erottaa paremmat kuvaukset todellisuudesta huonommin perustelluista ja siten lähestyä totuutta kollektiivisen tieteellisen prosessin kautta. Mikäli tällainen demarkaatio on tehtävissä, on kysyttävä, miksi kenenkään tulisi opiskella heikommalla pohjalla olevaa tietoa. (Young 2008; Young & Muller 2016.) Sosiaalinen realismi on näkynyt

kasvatustieteellisessä tutkimuksessa etenkin käsitteen *powerful knowledge* (PK) kautta, josta on tullut teoreettista viitekehystä tunnetumpi.

*Powerful knowledge* on toiminut Lehtisen mainitsemana emansipatorisena teoreettisena käsitteenä. Sillä on pyritty kuvaamaan, millaisia mahdollisuuksia koulut voivat tarjota nuorille sukupolville tiedon voimin. Nuorten sukupolvien tulevaisuuden polttavimpia kysymyksiä on ilmastomuutos, jonka hallitsemiseksi tarvitaan tieteseen pohjautuvaa ymmärrystä ja siihen perustuvia käytännön ratkaisuja. Jotta ratkaisut eivät jäisi sinänsä tärkeälle henkilökohtaiselle tasolle, kuten jätteiden lajitteluun tai lentämisen välttämiseen, nuorilla on oltava teoreettisia kykyjä ajatella välittömän kokemusmaailmansa ulkopuolelle. Kyky suhteuttaa eri näkökulmia johonkin yleisempään tietoon voi olla tärkeää myös viime vuosina kärjistyneen yhteiskunnallisen polarisaation käsittelemiseksi. Kaiken kaikkiaan voidaan pitää reiluna, että koulutuksen tavoitteena on tarjota kaikille yhdenvertainen pääsy episteemisesti laadukkaana tiedon äärelle (ks. Hudson ym. 2023). Tällaista laadukasta tietoa on kuvattu käsitteellä *powerful knowledge* paitsi brittiläisessä, viimeisen kymmenen vuoden aikana myös suomalaisessa koulutusta koskevassa keskustelussa.

Tämän integratiivisen katsausartikkelin tehtävänä on tarkastella *powerful knowledge* -käsitteen käyttöä suomenkielisessä kontekstissa, koota eheämpää ymmärrystä käsitteen eri ulottuvuuksista ja siten edesauttaa rakentavaa tieteellistä keskustelua siitä, millaista tietoa koulussa tarvitaan. Artikkelin lähtökohtana on havainto, jonka mukaan PK-käsitettä on sovellettu 2010- ja 2020-lukujen suomenkielisessä tutkimuksessa aktiivisesti, joskin usein erilaisin konnotaatioin. Hajanaisuudesta kielii jo se, että itse termi *powerful knowledge* on käännetty suomeksi lukuisin eri tavoin (ks. taulukko 1). Kysymme, millainen käsitys *powerful knowledge* -käsitteestä muodostuu tarkastelemalla sen suomenkielistä käyttöä. Tavoitteenamme on, että katsaus voi auttaa lukijoita ymmärtämään tarpeen, johon käsite on kehitetty, sekä erilaisia ajattelutapoja, joista sen moninaiset tulkinnat ovat kummunneet.

## *Powerful knowledge* -käsitteen taustaa

Koska katsauksen tavoitteena on muodostaa suomenkieliseen aineistoon pohjautuva ymmärrys PK-käsitteen merkityksestä, avaamme käsitettä alkuun vain suppeasti. Julkaisussa *powerful knowledge* -käsitettä käytti ensimmäisenä ammatillisen koulutuksen tutkija Leesa Wheelahan (2007), mutta kasvatussosiologi Michael Young sovelsi käsitettä samoihin aikoihin ja on kehittänyt sitä eteenpäin etenkin kollegansa Johan Mullerin kanssa (Young 2021; Young & Muller 2016). PK-käsite on levinnyt viimeisen vuosikymmenen aikana kasvatussosiologiasta muun muassa korkeakoulututkimukseen ja ainedidaktiikkaan, jossa tarkastellaan, millaista tietoa koulussa opetetaan ja tulisi opettaa (ks. Niemelä 2021).

Käsitteen taustalla on sosiolingvisti ja kasvatussosiologi Basil Bernsteinin pedagogiikkaan ja tiedon rakenteisiin kohdistuva tutkimus sekä erityisesti hänen tekemänsä erottelu horisontaalisiin ja vertikaalisiin diskursseihin eli arkiseen, kontekstisidonnaiseen tietoon sekä yleistettävämpään, tieteellisten tiedonalojen tutkimuksessa rakennettavaan tietoon (Bernstein 2000). Bernsteinin ajattelu on ammentanut etenkin sosiologi Émile Durkheimin "pyhän" ja "profaanin" tiedon erottelusta. Vaikka erottelu viittaa uskonnollisten ja arkisten käytänteiden väliseen eroon, se on tarjonnut lähtökohdan abstraktin ja yleistettävän tiedon hahmottamiselle arkitiedosta erillisenä rakenteena (Muller 2023; Talbot 2023).

Young (2021) on viimeisimmässä käsitteen kiteytyksessään kuvannut *powerful knowledgea* "parempana" tietona, joka on yleensä rakennettu erikoistuneiden tieteenalojen puitteissa ja sitten valikoitu sekä järjestelty koulutuksellisiin tarkoituksiin oppiaineiden muodossa. PK edustaa Youngille kriittistä yhteiskuntatieteellistä käsitettä, joka kuvaa tietoa, johon kaikilla nuorilla tulisi olla yhdenvertainen pääsy, jotta he voivat laajentaa maailmankuvaansa. Perinteisessä brittiläisessä koulutusjärjestelmässä syvällinen akateeminen tieto on ollut

eliittikoulujen keskiössä, kun taas työväenluokkaisille nuorille on katsottu riittävän käytännönläheisempi koulutus.

Young (2021) erottelee termin *powerful knowledge* sekä arkitiedosta (*everyday knowledge*) että valtaapitävien tiedosta (*knowledge of the powerful*). PK mahdollistaa etäisyyden ottamisen arkitietoon nähden, mikä on erityisen tärkeää niille nuorille, jotka eivät saa kotoaan abstraktia ajattelukykyä ruokkivaa kulttuurista pääomaa. Valtaapitävien tieto taas tarkoittaa jonkin etuoikeutetun ryhmän valikoimia kyseenalaistamattomia totuuksia, joiden uusintaminen on otettu koulujen tehtäväksi. Young oli 1970-luvulla syntyneen muun muassa rasistisia, sovunistisia ja nationalistisia valtaapitävien totuuksia purkamaan lähteneen ”uuden koulutussosiologian” keskushahmoja (ks. Antikainen 2012). Hän on kuitenkin tehnyt viimeisten kahden vuosikymmenen aikana merkittävän käännöksen. Siirtyessään sosiaalisen konstruktivismin paradigmasta sosiaalisen realismin piiriin Young on painottanut, että valtasuhteisiin liittyvän kritiikin lisäksi on tärkeää tutkia koulutusjärjestelmän sisäistä muotoa ja sitä, miten se voi toimia yhteiskunnassa yhdenvertaisten mahdollisuuksien perustana (Young 2008; Young & Muller 2016; Youngin ajattelun kehittämisestä ja sosiaalisen realismin viitekehystä ks. Niemelä 2021).

Lanseeraamisensa jälkeen *powerful knowledge* on saanut useita erilaisia tulkintoja ja painotuksia. Sitä on myös kritisoitu esimerkiksi epäselvästä teoretisoinnista ja arkitiedon merkityksen vähättelystä (White 2018). Kritiikki onkin saanut Youngin pohtimaan, onko PK sittenkin käyttökelpoinen pikemminkin sloganina kuin tieteellisenä käsitteenä; vain harva sinällään vastustaisi tiedon voimia (Duoblys 2022). Toisaalta käsitteen tieteellistä relevanssia on myös puolustettu ja vahvistettu sosiaalisen realismin viitekehyksessä esimerkiksi *powerful*-sanan semantiikasta käsin (esim. Talbot 2023). Palaamme tarkastelemaan PK-käsitteen lingvististen komponenttien semantiikkaa myöhemmin tässä artikkelissa. Lisäksi PK-käsite on saanut kritiikkiä tiedon tuotannon poliittisen

ja kolonialistisen ulottuvuuden sivuuttamisesta (Rudolph, Sriprakash & Gerrard 2020) sekä siitä, että se soveltuu kuvaamaan paremmin tietorakenteiltaan vertikaalisten eli kumuloituvien tiedonalojen, kuten luonnontieteiden, kuin humanistisen tai varsinkaan taiteellisen ja ammatillisen tiedon voimia (White 2018; ks. Bernstein 2000). Palaamme artikkelin lopulla tarkastelemaan näitä kritiikkejä sen valossa, miten käsitettä on käytetty suomenkielisessä keskustelussa.

PK-käsitteestä tekee mielenkiintoisen se, miksi Young on kokenut tarpeelliseksi ottaa etäisyyttä varhaisiin töihinsä, joista hän tuli kansainvälisesti tunnetuksi. Syynä on etenkin Youngin (2008) kokemus polarisoituneesta koulutuspoliittisesta keskustelusta, jossa yhtäällä pyritään palauttamaan kuri koulutukseen ja toisaalla nähdään kaikki koulutuksellinen tieto ideologisesti värityneenä. Luopumatta ideologikritiikistä Young toteaa, että keskittyminen kritiikkiin on jättänyt koulutuspoliittisen kentän uus-konservatiiveille ja taloudellisia intressejä edistäville eturyhmille. Siksi Young pyrkii *powerful knowledge* -käsitteen avulla luomaan kuvaa tulevaisuuden koulusta, jossa tiedolla on keskeinen yhteiskunnallista oikeudenmukaisuutta edistävä tehtävä.

Näkemyksensä selvästi vastakkain viime vuosina yleistyneen jatkuvan oppimisen diskursusin ja kompetenssiperustaisen koulutuksen suhteen. Näihin valtavirran koulutuspolitiikan fraaseihin sisältyy ajatus kiihtyvistä maailman muutoksesta, jossa nopeasti vanhentuvien tietojen sijaan on olennaista omaksua erilaisia joustavia taitoja (Buddeberg & Hornberg 2017; Miettinen 2019). Kouluihin nämä kehityssuunnat ovat heijastuneet muun muassa opettajan roolin kaventumisena (Tani 2017). Korkeakoulutuksessa muutos koskettaa osaamisperustaista koulutusta, mikä näkyy yliopistojen ja ammattikorkeakoulujen lähentymisenä (Annala 2023). Kaiken kaikkiaan koulutusjärjestelmän kehittämistä on ohjannut ennen kaikkea kansainvälisen kilpailun luoma tarve lisätä osaavan työvoiman saatavuutta (Heikkinen & Kukkonen 2019; Lindén ym. 2016; Niemelä 2021; Simola ym. 2021).

## Tutkimusote

Tässä luvussa tarkastelemme tutkimuksen metodologiaa. Avaamme ensin ymmärryksemme tutkimuksen kohteena olevasta tieteellisestä kielenkäytöstä ja katsaustutkimuksen merkityksestä tieteellisen keskustelun jäsentäjänä. Tämän jälkeen kuvaamme konkreettisesti tutkimuksessa sovellettua kirjallisuuskatsauksen metodia ja käytettyä aineistoa.

### Käännökset kielipeleinä

Tieteellisten käsitteiden merkitystä voi kuvata soveltamalla Ludwig Wittgensteinin esittämää kielipelin ajatusta, jonka hän esitteli myöhäisfilosofiansa pääteoksessa *Filosofisia tutkimuksia*. Wittgensteinin ydinajatus on, että sanojen merkitys ilmenee niiden käytössä. Näin ollen ei voida sanoa, että termille *powerful knowledge* olisi löydettävissä oikea vastine muuttumattomasta merkitystodellisuudesta, vaan ymmärtääksemme käsitteen merkityksen meidän on tutkittava sen erilaisia käyttötapoja. Wittgensteinin mukaan ”[k]ysymys ’Mikä on oikeastaan sana?’ on analoginen kysymykselle ’Mikä on shakkinappula?’” (Wittgenstein 1999 § 108). Erilaiset sanojen käyttötavat ja määrittely-yritykset ovat liikkeitä kielipelien kentillä.

Wittgenstein (1999) kuvaa kielipelejä tapojen ja instituutioiden ylläpitämien sääntöjen varassa tapahtuvana sosiaalisena toimintana. Kielipelit ovat jatkuvassa muutoksessa ja niitä syntyy ja kuolee alituisesti. Sanojen merkitykset ovat siis suhteellisia, mutta Wittgensteinin ajattelu ei johda täydelliseen relativismiin, sillä sanojen käyttö eri elämänmuotojen yhteydessä voi olla enemmän tai vähemmän menestyksestä. Mikäli kielipelin säännöt muuttuvat, sanan merkitys voi muuttua hyvinkin merkittäväällä tavalla. Ihmiselle on mahdollista oppia hänelle vieraan kielipelin säännöt syventymällä kulttuuriseen kontekstiin, jossa kieltä käytetään. Tämä konteksti voi olla esimerkiksi tieteellinen tutkimuskenttä.

Sanojen kääntäminen kielestä toiseen on yksi Wittgensteinin kuvaamista kielipeleistä

(Gorlée 1989). Suomenkieliset tutkijat ovat tarjonneet lukuisia eri sanoja termin *powerful knowledge* käännöksiksi. Itse sanojen tarkastelu ei kuitenkaan vielä riitä paljastamaan sitä, millaisten kielipelien osiksi ne on asetettu. Itse valitulla käännössanalla on siten vain toissijainen merkitys. Käännöksen sanavalinta voidaan kuitenkin nähdä yhdeksi liikkeeksi tutkimusalan ja teoreettisen PK-keskustelun kielipelien risteyksessä, jossa käsitteen merkityksestä pyritään tuomaan esille se, mitä sen käyttäjä on katsonut käyttökontekstissaan olennaisimmaksi. Koska käännöstyö osaltaan pakottaa tekemään kielipelillisiä liikkeitä, se tekee tulkintoja näkyväksi. Suomenkielisen keskustelun tarkastelu antaa siten erityyppisen mahdollisuuden tutkia PK-käsitteen käyttöä.

Teoreettisia tieteellisiä ongelmia voi lähestyä filosofisina kysymyksinä, jolloin käsitteellinen selkeys on keskeistä. Tieteellinen teoria voi kehittyä, mikäli tutkimusyhteisön jäsenet käyttävät teoreettisia käsitteitä riittävän yhtenäisellä tavalla, eivätkä puhu toistensa ohitse. Tämä ei tarkoita sitä, etteikö erilaisia käsitteellistyksiä ja tulkintoja tulisi esittää, että peli tulisi keskeyttää. Olennaista on tutkia, millä kaikilla eri tavoilla sanat voivat saada merkityksensä eri kielipeleissä. ”Tämän sotkeutumisen sääntöihimme haluamme ymmärtää, ts. saada siitä yleiskuvan” (Wittgenstein 1999 § 125).

Tutkijoiden vastuulla on perehtyä tutkimuskohdetta koskeviin erilaisiin kielipeleihin. Katsaustutkimukset voivat toimia tässä apuna kartoittamalla käsitteiden erilaisia käyttötapoja. Näin voidaan rakentaa Wittgensteinin tarkoittamaa yleiskuvaa tietyn tutkimusalueen kielipelien sääntöjen moninaisuudesta ja vähentää käsitteiden vaihtelevista käyttöta voista johtuvaa sotkeutumista. Tämän metodin haasteena on irrottautua sanan käyttötapaa koskevista ennakkoluuloista ja löytää osuvat sanat käsitteen käytön kuvaamiseksi. Kun kielipelejä eritellään, joudutaan väistämättä muodostamaan ideaalityyppejä kuvauksia, jotka yksinkertaistavat kielellistä todellisuutta (Oravakangas 2011).

## Integratiivinen kirjallisuuskatsaus kielipeleistä

Sovellamme tässä tutkimuksessa integratiivisen kirjallisuuskatsauksen menetelmää. Integratiivisen kirjallisuuskatsauksen tavoitteena on luoda eheä kuvaus tutkimusaiheestaan ja paljastaa siitä sellaista, mikä ei tule näkyville tarkasteltaessa yksittäisiä tutkimuksia. Tällöin tutkimuskirjallisuudesta rakennetaan synteesi, jota tarkastellaan kriittisesti paikantaen tutkimuksellisia aukkoja ja kehittämällä uusia tutkimuskysymyksiä. (Torraco 2016.) Sovellamme menetelmää piirtämällä suomenkielistä PK-tutkimusta kuvaavan kartan (kuvio 1), joka erittelee tutkimuskirjallisuudessa esiintyviä käsitteen käännöksiä ja sovellusalueita sekä rakentamalla eri tulkintoja yhteen vetävän mallin käsitteen merkityksestä (kuvio 2). Näin rakentuu kokonaiskuva siitä, mitä *powerful knowledge* -käsitteellä on ymmärretty suomenkielisissä tutkimuksellisissa kielipeleissä.

PK-käsitteen käytöstä englanninkielisessä tai suomenkielisessä tutkimuksessa ei ole aiemmin tehty järjestelmällistä kirjallisuuskatsausta. Niemelä (2021) on tehnyt sosiaalisesta realismista ja Michael Youngin ajattelun kehityksestä narratiivisen katsauksen, jossa sivutaan käsitteen suomenkielisiä käyttötapoja ja avataan joitakin kansainvälisiä tutkimuskenttiä, joilla käsitettä on sovellettu. Kansainvälisesti PK-tutkimuksen tilaa ovat tarkastelleet muun muassa Hudson kump-paneineen (2023) ainedidaktiikan näkökulmasta sekä Morgan, Hoadley ja Barrett (2018) sosiaalisen realismin teorian kannalta.

Järjestelmällinen katsaus suomenkielisestä tutkimuksesta luo myös kansainvälisestä näkökulmasta kiinnostavaa tietoa käsitteen käyttötavoista, sillä pienestä kielialueesta huolimatta sitä sovelletaan useilla erilaisilla tutkimuskentillä. Suomenkielinen PK-kirjallisuus on laajuudeltaan riittävän pieni, jotta tähän tutkimukseen on ollut mahdollista sisällyttää kaikki saatavilla oleva suomenkielinen aihetta koskeva tutkimus ilman sisällöllisiä rajauksia. Näin ollen suomenkielinen kirjallisuus muodostaa monipuolisen aineiston kirjallisuuskatsaukselle.

Artikkelin kirjoittajat ovat olleet osana sekä suomeksi että englanniksi käytyä PK-käsitettä soveltavaa tieteellistä keskustelua. Perehtyneisyydestä on se etu, että tutkijat pystyvät paremmin tulkitsemaan teksteistä sen, mikä on eri tekstien PK-tulkinnoille tunnusomaista. Toisaalta ennakolta luotu käsitys voi ohjata tulkintoja suuntaan, minkä tutkija on luonut jo ennen katsauksen tekemistä. Tästä syystä on hyödyllistä, että tutkimuksen tekivät kaksi tutkijaa, jotka ovat itse soveltaneet PK-käsitettä eri tutkimuskentillä ja myös käyttäneet siitä eri käännöksiä.

Haimme tekstejä internetistä käyttämällä sekä Google Scholar- että Googlen yleistä hakukonetta hakulausekkeella: ”powerful knowledge” + tieto. Tavoitteenamme oli löytää Google Scholarin kautta käsitettä soveltavat tieteelliset tekstit, minkä lisäksi löysimme yleisen Googlen avulla muita lehtiartikkeleita, raportteja ja blogitekstejä. Lisäksi tarkistimme artikkeleiden kirjallisuuslistat sen varalta, että niissä mainittaisiin tekstejä, joita emme olisi mahdollisesti muuten löytäneet. Rajasimme pro gradu -tutkielmat aineiston ulkopuolelle. Lopulta aineiston muodosti yhteensä 36 tekstiä (taulukko 1).

Aineistoa jäsenneltiin seuraamalla reflektiivisen temaattisen analyysin periaatteita (Braun & Clarke 2006). Tavoitteena oli tunnistaa aineiston jakamia käsityksiä *powerful knowledge* merkityksestä ja näkökulmia, jotka ovat vieneet tulkintoja eri suuntiin. Näin tulisi mahdolliseksi tunnistaa, millaiseksi PK:n ydin muodostuu suomenkielisten tutkijoiden mukaan. Kutsumme aineistossa toistuvia jaettuun käsityksiä PK-kielipelin sisäisiksi teemoiksi. Lisäksi pyrimme kartoittamaan erityisiä keskusteluja, joihin PK on liitetty, mutta jotka erottelevat aineiston tekstejä. Näitä nimitämme ulkoisiksi kielipeleiksi. Laadullisen teemoittelun lisäksi vertailimme käännosten ja teemojen esiintyvyyttä määrällisesti (kuvio 1). Tulkintamme tehtiin teoriaohjautuvasti siten, että sisäisten teemojen ja ulkoisten kielipelien erottelussa hyödynsimme ymmärrystämme siitä, miten PK on tullut määritellyksi kansainvälisessä tutkimuskirjallisuudessa, etenkin Youngin ja Mullerin teksteissä.

Osa aineistomme teksteistä oli tutkijoille jo ennalta tuttuja. Tämän esitietämyksen ja tutkimuskysymyksen pohjalta muotoilimme kysymysjoukon, jota käytimme luodaksemme yleiskuvan aineistosta. Molemmat tutkijat lukivat aineiston läpi ja kirjasivat kustakin tekstistä ylös 1) käytetyn käännöksen, 2) tekstityypin, 3) tutkimusalan, 4) tarkastelun tason, 5) viitatus suomenkieliset PK:ta käsittelevät tekstit ja keskeiset kansainväliset lähteet sekä vastasivat kysymyksiin 6) miten käsite kuvataan ja ymmärretään käytössä ja 7) mitä käsitteen käytöllä tavoitellaan. Kirjoja ja raportteja emme analysoineet kokonaisuudessaan, vaan etsimme tutkimuksemme kannalta olennaiset luvut sisällysluetteloiden ja hakutoiminnon avulla. Analyysin ensimmäisessä vaiheessa merkitsimme aineistoon kohdat, joissa PK-käsitettä eksplisiittisesti käsitellään.

Analyysin toisessa vaiheessa teemoittelimme käsitteen käyttötapoja sekä jo muodostetun yleiskuvan perusteella että palaamalla lukemaan uudestaan aineistoihin merkittyjä kohtia. Tässä vaiheessa jaoimme teemat sisäisten teemojen ja ulkoisten kielipelien ryhmiin. Analyysin toinen vaihe tehtiin kaksi kertaa luotettavuuden ja järjestelmällisyyden parantamiseksi, minkä seurauksena teemoja lisättiin ja poistettiin sekä niiden paikannuksia muokattiin. Kolmannessa vaiheessa kokosimme teemoja laajemmiksi teemaryhmiksi, minkä jälkeen avasimme niiden merkitystä sanallisesti ja kokosimme tulokset kuvioon 1. Etenkin tässä vaiheessa kävimme yhteistä keskustelua teemaryhmien merkityksestä. Tutkimuksen viimeisessä vaiheessa pyrimme tunnistamaan aineistosta ristiriitoja, jännitteitä sekä epäselviä tai avoimeksi jääneitä kysymyksiä. Lopuksi otimme tavoitteeksi vetää keskustelua yhteen *powerful knowledge* merkitystä integroivan mallin avulla (kuvio 2). Malli on muodostettu tulkitsemalla kriittisesti suomenkielistä PK-kirjallisuutta teemojen ohjaamana.

## Aineiston esittely ja käytetyt käännökset

Taulukko 1 kokoa löytämämme 36 suomenkielistä *powerful knowledge* -käännöstä käyttänyttä julkaisua, joista ensimmäinen on vuodelta 2015

ja viimeisin vuodelta 2023. Julkaisuihin kuului 15 vertaisarvioitua tieteellistä artikkelia tai kirjan lukua, kolme artikkeliväitöskirjaa ja kolme sellaisen lektiota, kaksi tieteellistä monografiaa, yksi raportti sekä 12 vertaisarvioimatonta artikkelia, blogitekstiä tai muuta lyhyempää mutta kuitenkin tieteelliseen keskusteluun osallistuvaksi katsomaamme kirjoitusta. Tulkitsimme tieteellisen keskusteluun osallistuvaksi vertaisarvioimattomat tekstit, jotka oli julkaistu joko tieteellisessä julkaisussa (esim. *Ainedidaktikka*- ja *Kasvatus & Aika* -journaalit) tai ammatilliselle tai suurelle yleisölle suunnatulla alustalla (*Kanava*- ja *Natura*-lehdet, *Kansan Uutisten* blogi) mutta jotka olivat tutkijoiden kirjoittamia ja tieteellisiä lähdeviittauskäytänteitä pääpiirteittäin noudattavia. Tieteellisten ja ammatillisten lehtien lisäksi kirjoituksia oli julkaistu esimerkiksi korkeakoulujen verkkosivuilla ja julkaisusarjoissa sekä Opetushallituksen raporttisarjassa. Tämän artikkelin analyysiluvussa viitataan aineistona olleisiin teksteihin selkeyden vuoksi yleisnimellä artikkeli, vaikka kaikki tekstit eivät täsmälleen artikkelimuotoisia olekaan.

Kaikki aineistomme tekstit käsittelevät koulutusta, mutta niiden tulokulmat vaihtelevat eri oppiaineista (maantiede, historia, yhteiskuntaoppi, luonnontieteet, äidinkieli ja kirjallisuus, katsomusaineet) laajempiin koulutuspoliittisiin ja opetus suunnitelmateoreettisiin konteksteihin. PK-käsitettä sovelletaan aineistossamme koulutusjärjestelmän eri tasoilla alakoulusta korkeakoulutukseen. Keskustelusta sivuun jäävät varhaiskasvatus sekä ammatillinen koulutus, vaikka kansainvälisessä keskustelussa PK-käsitettä on sovellettu myös ammatillisen koulutuksen kontekstissa (ks. Wheelahan 2007).

Taulukosta voidaan havaita, etteivät yksittäisetkään tutkijat ole aina lukittautuneet yhteen käännösvaihtoehtoon. Esimerkiksi historian ja yhteiskuntatiedollisten aineiden didaktiikan tutkijat ovat puhuneet niin merkityksellisestä (Niemelä ym. 2023) ja merkityksellisestä ja vaikuttavasta (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018) kuin vaikuttavasta (Hansen ym. 2021; Löfström ym. 2017) tiedosta sekä voimallisesta tietämyksestä (Simola ym. 2021) hieman kontekstista ja kirjoittajaryhmän kokoonpanosta riippuen.

Taulukko 1. Katsaukseen sisällytetyt *powerful knowledge* -käsitettä käyttävät suomenkieliset julkaisut

<b>Käännös</b>	<b>Esiintymät</b>	<b>Tekstityyppi</b>	<b>Julkaisija</b>
<b>Voimallinen tietämys</b>	Keurulainen 2021	blogikirjoitus	JAMK
	Niemelä 2021	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Kasvatus</i>
	Niemelä 2022	lectio praecursoria	<i>Ainedidaktiikka</i>
	Nilivaara 2023	artikkeliväitöskirja	TUNI
	Nyysölä 2022	raportti	Opetushallitus
	Simola 2021	artikkeli	<i>Kasvatus</i>
	Simola, Hansen, Lanas, Niemelä, Nikkola, Saari & Sänntti 2021	aikakauslehtiartikkeli	<i>Kanava</i>
	Vesterinen & Julkunen 2019	kirjoitus tieteellisessä joullehdessä	<i>J@argonia</i>
<b>Merkityksellinen ja vaikuttava tieto</b>	Kärki, Keinänen & Hoikkala 2021	vertaisarvioitu kirjan luku	Ainedidaktinen tutkimusseura
	Marjokorpi 2019	vertaisarvioitu kirjan luku	Ainedidaktinen tutkimusseura
	Marjokorpi 2023a	artikkeliväitöskirja	HY
	Marjokorpi 2023b	lectio praecursoria	<i>Virittäjä</i>
	Oittinen, Särkelä & Tani 2016	tutkimushankkeen sanasto	GeoCapabilities-hanke
	Rantala & Ouakrim-Soivio 2018	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Ainedidaktiikka</i>
	Tani, Kiilakoski & Honkatukia 2019	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Kasvatus &amp; Aika</i>
	Tani 2017	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Terra</i>
<b>Valtauttava tieto</b>	Annala 2023	blogiteksti ja esitelmä	TUNI
	Annala, Linden & Mäkinen 2019	vertaisarvioitu kirjan luku	TUNI
	Heikkinen & Kukkonen 2019	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Aikuiskasvatus</i>
	Linden, Annala & Mäkinen 2016	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Tiedepolitiikka</i>
	Rastas, Forde & Annala 2023	puheenvuoro tieteellisessä joullehdessä	<i>Kasvatus</i>
	Ripatti-Torniainen, Annala, Linden, Mälkki & Sandström 2022	kirjan luku	Haaga-Helia
<b>Merkityksellinen tieto</b>	Hynynen, Jylhä, Lammi, Nylen & Muukkonen 2023	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Terra</i>
	Kaasinen, Juvonen & Routarinne 2021	vertaisarvioitu kirjan luku	Ainedidaktinen tutkimusseura
	Niemelä, Khawaja, Puustinen & Tani 2023	kirjoitus tieteellisessä joullehdessä	<i>Kasvatus &amp; Aika</i>
	Tani, Cantell & Hilander 2020	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Terra</i>
	Virranmäki 2022a	ammattillinen julkaisu	<i>Natura</i>
	Virranmäki 2022b	lectio praecursoria	<i>Alue ja Ympäristö</i>
<b>Vaikuttava tieto</b>	Hansen, Sänntti & Saari 2021	vertaisarvioitu kirjan luku	Kasvatustieteiden tutkimuskeskus
	Löfström, Virta & Salo 2017	monografia	Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämisskeskus
	Volanen 2020	blogikirjoitus	<i>Kansan Uutiset</i>
<b>Vahva tieto</b>	Juuti 2019	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Tiedepolitiikka</i>
	Juuti, Kairavuori & Kallioniemi 2019	kirjoitus tieteellisessä joullehdessä	<i>Ainedidaktiikka</i>
<b>Merkityksellinen ja valtauttava tieto</b>	Särkelä 2021	artikkeliväitöskirja	HY
<b>Vaikutusvaltainen tieto</b>	Simola 2015	monografia	Vastapaino
<b>Voimaannuttava tieto</b>	Hannikainen & Räsänen 2023	vertaisarvioitu artikkeli	<i>Teologinen Aikakauskirja</i>



## Käännösten tarkastelua

Suomenkielisessä tutkimuksessa *powerful knowledge* -käsitettä hyödyntäneet ovat kääntäneet käsitteen yhdeksällä erilaisella tavalla (taulukko 1). Mistään käännöksestä ei ole muodostunut vallitsevaa. Varsinaista keskustelua eri käännösten välillä on ollut vain vähän, sillä käännösvaihtoa on avattu ja perusteltu harvoin. Käännösten moninaisuudelle voidaan esittää kolme selitystä. Ensinnäkin erilaisten käännösten määrä heijastanee sitä, ettei hankalasti käännettävälle käsitteelle ole löydetty tyydyttävää käännösvaihtoehtoa. Toisena syynä voi olla, että suomenkieliset tutkijat ovat käyttäneet ja kääntäneet käsitettä osin toisistaan erillään ja mahdollisesti myös toisistaan tietämättä. Tätä selitystä tukee havainto siitä, että aineiston tekstit osallistuvat kasvatustieteen sisällä hyvin erilaisiin keskusteluihin (tästä havainnosta lisää myöhemmin). Kolmas selitys liittyy englanninkielisen alkuperäiskäsitteen ja sen osien ilmeiseen polysemiaan: *Oxford English Dictionary* (OED) tunnistaa sanalle *powerful* yhdeksän ja sanalle *knowledge* peräti 22 erillistä merkitystä. Englanniksi sanaa *powerful* voidaan käyttää niin adjektiivina (kuten sanaliitossa *powerful knowledge*), substantiivina (kuten termissä *knowledge of the powerful*) kuin puhekielessä adverbina. Adjektiivina *powerful* voi OED:n mukaan tarkoittaa: 1) henkilöstä tai ihmisryhmästä puhuttaessa sellaista, jolla on valtaa toisiin ihmisiin tai tapahtumiin; 2) fyysisen tai aineettoman voiman käyttöön kykenevää; 3a) voimaa käyttävää; vaikutuksia tai reaktioita aiheuttavaa; väkivaltaista, sekä 3b) vaikuttavaa (*impressive*), vakuuttavaa (*convincing*) tai retorisesti tai esteettisesti voimakasta tai liikkuttavaa. Viimeaikaisessa englanninkielisessä tutkimuksessa PK:n *powerful*-sanaa on avattu lisäksi *power*-sanan latinannosten kautta: tällöin *potentia* tarkoittaa valtaa saada jotakin aikaan – ikään kuin potentiaalia tai valmiuksia, kun taas *potestas* on vaikutus- tai määräysvaltaa toisiin (Talbot 2023; Muller & Young 2019).

*Knowledge*-sanan merkitykset puolestaan asettuvat OED:ssa kolmeen ryhmään: 1) tunnistaminen ja tunnustaminen, 2) jonkin tietämisen tila, 3) tietämisen kohde, jokin tiedetty tai

tiedetyksi tehty. Näistä merkityksistä ryhmä 1 on sanakirjan mukaan vanhentunut, mutta merkitysten 2 ja 3 sen sijaan voidaan nähdä ilmenevän myös *powerful knowledge* -käsitteen kääntämisen vaikeudessa; onko *knowledgessa* kyse tietämisen tilasta (merkitysryhmä 2), tiedon kohteesta eli tiedetystä asiasta (merkitysryhmä 3) vai molemmista?

Suomenkielisissä *powerful knowledge* -käännöksissä (ks. taulukko 1) voidaan tunnistaa kaksi ryhmää, joista ensimmäinen kääntää *powerful*-sanan *merkityksellinen*-adjektiivilla joko yksinään (6 tekstiä) tai *vaikuttava*- (7 tekstiä) tai *valtauttava*-partisiipeilla (1 teksti) täydennettynä. Tämä käännösvaihtoehto tuottaa tärkeyteen ja arvokkuuteen, ehkä myös mielekkyyteen liittyviä tulkintoja; Kielitoimiston suomen kielen sanakirja luetlee *merkitykselliselle* merkitykset “jolla on merkitystä, merkittävä, huomattava, tärkeä, arvokas”. Tällaista tietoa oppilaan on siis oleellista, tarkoituksenmukaista ja ehkä myös sisäisen motivaation kannalta mielekästä oppia. OED:n *powerful*-sanalle esittämistä merkityksistä käännös *merkityksellinen* tulee lähimmäs kohtaa 3b. On kuitenkin huomionarvoista, että jos *merkityksellinen* käännetään takaisin englantiin, sen tavallisia käännöksiä *meaningful* tai *significant* ei löydetä sanan *powerful* synonyymeista. Tässä käännöksessä onkin nähtävissä tulkintaa, joka irtoaa *powerful*-sanan valtaan ja voimaan liittyvistä merkityksistä ja korostaa sitä, miten oppija kokee tiedon ja sen opiskelun. Voidaan ajatella, että tällöin *merkityksellinen* asettuu esimerkiksi *irrallisen*, *mielenkiinnottoman* tai *merkityksettömän* vastakohtaksi.

*Powerful*-sanan valtaan liittyviä merkityksiä toisintavat uskollisemmin v-alkuiset käännökset *voimallinen* (8 tekstiä), *valtauttava* (6), *vaikuttava* (3 tekstissä erikseen, 7:ssä *merkityksellisen* parina), *vahva* (2), *voimaannuttava* (1) ja *vaikutusvaltainen* (1). Takaisin englantiin kääntämällä voidaan hahmottaa, että teetoverbien partisiipit *valtauttava* ja *voimaannuttava* kytkeytyvät englannin ing-partisiippiin *empowering*. Niiden merkitys tulee siten lähelle vallan tai jonkinlaisten toimintavalmiuksien antamista jollekulle, tässä tapauksessa tiedon omaksujalle. Näin ollen nämä käännökset korostavat tiedon potentiaalia nostaa oppija

subjektipositioon, jolla on mahdollisuuksia toimia ja vaikuttaa. Sen sijaan, jos tietoa sanotaan *vaikuttavaksi*, näkökulmasta tulee oppijaa objektivoiva: tieto vaikuttaa häneen. Käännökset *vahva* ja *vaikutusvaltainen* ovat v-alkuisten käännösr ryhmän ainoat adjektiivit (siis eivät verbistä muodostetut partisiipit): ne eivät siis sananmukaisesti kuvaa sitä, mitä tieto tekee, vaan sitä, millaista se on. Tästä huolimatta *vaikutusvaltainen* kantaa *vaikut-tavan* kanssa jokseenkin samanlaista merkitystä: tällaisella tiedolla on valtaa vaikuttaa – oletettavasti oppijaan, ehkä hänen kauttaan eteenpäinkin. Suomen kielen monimerkityksinen *vahva*-sana voi kuvata esimerkiksi kestäväää, horjumatonta, pätevää, vakaata, tehokasta, väkevää tai voimakasta. *Vahva*-käännöstä voidaan siten pitää sananmukaisimpana, kun taas muissa käännöksissä voidaan nähdä suurempaa tulkinnallisuutta sen suhteen, mitä *powerful* nimenomaan *knowledge*-sanan määrittäjänä ja tiettyssä diskurssissa tarkoittaa.

Suomenkielisissä *powerful knowledge*-tutkimuksissa *knowledge* käännetään yleisimmin tiedoksi lukuun ottamatta *voimallinen tietämys* -vaihtoehtoa. Kielitoimiston sanakirjan mukaan *tieto*-sana sisältääkin englannin *knowledge*-sanaa vastaavat merkitysryhmät 1–3, eli se voi tarkoittaa tietämisen tilaa, tosiasioihin perustuvaa käsitystä tai tiedettävää asiaa tai ilmoitusta. Tietämys puolestaan viittaa Kielitoimiston sanakirjan mukaan tietoihin kokonaisuutena tai tietouteen. Kielitoimiston sanakirja esittää *tiedon* ja *tietämyksen* synonyymiksi: tieto on yhdessä merkityksessään sama kuin ”opintojen tms. avulla hankittu tietämys, tietous, oppi; viisauts”. Käännösvaihtoehtona *tietämys* näyttää korostavan enemmän *knowledge*-sanan merkitysryhmää 2 eli tietämisen tilaa tietäjän ominaisuutena, kun taas *tieto* tietämisen kohteena olevia asioita (merkitysryhmä 3), joita esimerkiksi koulussa opiskellaan.

## Sisäiset teemat

Pitkälle toista vuosikymmentä käydyssä kansainvälisessä *powerful knowledge* -keskustelussa useat erilaiset tieteelliset kielipelit ovat ristenneet (ks. Niemelä 2021). Kuten alussa totesimme, PK on rakentunut usean tieteellisen teorian yhdistelmänä. Kun PK-keskustelu on vakiintunut, on

erilaisista teoreettisista viitekehyksistä tulevista ajattelutavoista tullut PK-kielipelien teemoja. Teemat tarkoittavat tulkintoja, jotka toistuvat aineistomme teksteissä, eivätkä näytä muodostavan merkittäviä ristiriitoja. Tieteelliset keskustelut sisältävät kuitenkin erilaisia painotuksia ja ovat jatkuvassa kehitystilassa. Näin ollen aineistomme teksteissä jaetut teemat ovat läsnä eri laajuuksissa. Lisäksi PK-käsitettä on pyritty kehittämään tuomalla mukaan vakiintuneen keskustelun ulkopuolelta uusia kielipelejä, jotka voivat auttaa käsitteen kuvaamisessa. Tässä luvussa rakennamme aineistoa kuvaavia teemoja, jotka toimivat yhdistävinä nimittäjinä PK-käsitteen ymmärtämisessä. Esittelemme teemat järjestyksessä yleisimmästä harvinaisimpaan. Tämän jälkeen erittelemme ulkoisia kielipelejä.

### Kriittiset ajattelutaidot

Aineiston yleisimmäksi sisäiseksi teemaksi nousi kriittisten ajattelutaitojen korostaminen (19 tekstiä). PK:n nähtiin näissä artikkeleissa mahdollistavan esimerkiksi maailmankuvan laajentumisen (Niemelä 2021, 2022; Nyyssölä 2022), tiedonmuodostuksen ymmärtämisen (Löfström ym. 2017) sekä kyvyn ajatella vaihtoehtoja (Marjokorpi 2023a; Kärki ym., 2021). Tieteenalakohtainen ajattelu nähtiin useissa artikkeleissa kriittisen ajattelun tai yleisemmin ajattelutaitojen tärkeänä osana; esimerkiksi Rantala ja Ouakrim-Soivio (2018) nostavat historian didaktiikan kontekstissa esiin, että historiallisen ajattelun, kuten tieteenalan tulkinnallisen luonteen ymmärtämisen, ja PK:n tavoitteet sopivat hyvin yhteen.

### Tiedon lajit ja rakenteet

Aineistomme artikkeleista 17 tarkasteli tiedon rakenteita ja lajeja, joita eriteltiin etenkin Lambertin ja Mauden taksonomioiden avulla. Esimerkiksi Tani (2017) sekä Hynynen kollegoineen (2023) soveltavat Lambertin ym. (2015) kolmitasoista taksonomiaa, joka heidän oppiaine-kontekstissaan kattaa maantieteellisen pohjatiedon, arviointikyvyn tai maantieteellisen ajattelun sekä oppijan arkeen liittyvän, toimintavalmiuksia

tuottavan tiedon, kuten arjessa kohdatun geomedian. Virranmäki (2022a, 2022b) puolestaan jäsentää tietoa viitaten Mauden (2018) viiteen tiedon lajiin, joita ovat tieto maailmasta; tieto, joka mahdollistaa analysoinnin ja ymmärtämisen; tieto, joka mahdollistaa osallistumisen; tieto, joka auttaa arvioimaan omaa tietoa; sekä tieto, joka tarjoaa uusia ajattelemisen tapoja. Nämä tiedon lajit Virranmäki (2022a) rinnastaa Krathwohlin (2002) tiedon ja kognitiivisten prosessien taksonomiaan. Myös Marjokorpi (2023a) soveltaa taksonomiaa, mutta ei tarkastele PK:ta eksplisiitisti sen valossa. Niemelä (2021) mainitsee englantilaisen filosofin Christopher Winchin kolme tiedon lajia (propositionalinen, proseduraalinen ja tuttuuteen perustuva tieto), joiden avulla on koitettu avata, millaisissa muodoissa PK voi ilmetä. Annala (2023) puolestaan jäsentää tiedon lajeja pohtimalla teoreettisen tiedon ja ammatillisen osaamisen suhdetta kysyen, onko huoli osaamisen heikkenemisestä seurausta siitä, että tiedon merkitys on pillossa. Hieman toista näkökulmaa tuo Simola kollegoineen (2021) nostaa esiin PK:n pohjautumisen paitsi tieteelliseen tietoon, myös ammatilliseen ja taiteelliseen perinteeseen.

### *Tiedonala- ja arkitiedon suhde*

Artikkeleista 15:ssä nähtiin PK:n eroavan olennaisesti arkitiedosta, jonka Marjokorpi (2023a) määrittelee käytännölliseksi ja sovellusmahdollisuksiltaan rajoitetuksi, Bernsteinin horisontaalisiin diskursseihin sisältyväksi tiedoksi. Toisaalta osa artikkeleista esittää, että arkitietoa ja akateemista tietoa tulisi silloittaa (Löfström ym. 2017 yhteiskuntaopin kontekstissa), että arkitieto voidaan ottaa opetuksen lähtökohdaksi (Marjokorpi, 2023a kieliopin kontekstissa), tai että eroa arki- ja tiedonalatiedon välillä ei edes oikeastaan tarvitsisi olla, sillä myös nuoret voivat toimia systemaattisen tiedon rakentajina (Särkelä, 2021 maantieteen kontekstissa). Nämä näkökulmat arkitiedon ja tiedonalatiedon suhteeseen korostavat myös tieteenalojen välisiä eroja: kirjoittajien mukaan horisontaalisesti rakentuneisiin tiedonaloihin perustuvissa oppiaineissa, kuten yhteiskuntaopissa, kielessä ja kirjallisuudessa sekä maantieteessä,

on olennaista kytkeä uusi tieto oppijan esitietoihin ja arkielämään. Esimerkiksi matematiikan ja luonnontieteiden kontekstissa tehdään selvempi ero arkitiedon ja tieteellisen tiedon välillä (Juuti 2019), mille voidaan hakea perusteita kyseisten tiedonalojen hierarkkisesta tiedon rakenteesta (ks. Bernstein 2000).

### *Yhteiskunnallinen oikeudenmukaisuus ja osallistuminen*

Yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden teeman alle sisällytimme 15 artikkelia, jotka lähestyivät PK:ta pohtien valtarakenteita (Hansen ym. 2021), mahdollisuuksia päästä osalliseksi tiedosta (Annala ym., 2019), tasa-arvon vahvistamista (Niemelä 2021) ja yhteiskunnallisen osallistumisen edellyttämiä toimintavalmiuksia (Juuti 2019; Marjokorpi 2023a, 2019; Tani ym. 2019). Useissa artikkeleissa nähtiin, että pätevä tieto mahdollistaa yhteiskuntaan osallistumisen (Hannikainen & Räsänen 2023), demokraattisen kansalaisuuden (Lindén ym. 2016; Rastas ym. 2023; Ripatti-Torniaainen ym. 2022) ja vaikuttamisen (Heikkinen & Kukkonen 2019). Luimme tähän kategoriaan kuuluvaksi myös kriittiset lukutaidot, joita Marjokorven (2023b) mukaan metakielellinen ymmärrys edistää.

### *Keskittien vaihtoehto*

Aineistomme artikkeleista kymmenen toi esiin PK-teoriaa jonkinlaisena keskittien vaihtoehdona kahden ei-toivottavan ääripään välillä. Yhdeksän näistä hyödynsi suoraan Youngin ja Mullerin (2016) esittelemää koulun kolmen tulevaisuusskenaarion mallia, joissa PK:n edustama kolmas skenaario muodostaa mielekkään vaihtoehdon staattisen tiedon omaksumista painottavan ensimmäisen skenaarion ja kompetensseja ja oppijakeskeisyyttä painottavan toisen skenaarion välillä (esim. Tani 2017; Niemelä ym. 2023; Marjokorpi, 2023a). Kolmannen skenaarion mukaisessa koulussa tiedonalatietoa pidetään arvokkaana mutta ei esineistyneenä vaan muuttavana ja sosiaalisesti rakentuvana (Tani 2017). Niemelä (2021) tarkastelee kolmen skenaarion

tiedonkäsityksiä ja katsoo, että nimenomaan sosiaalisella realismilla on pyrkimys rakentaa kolmatta skenaariota kahden ääripään, positivismin ja relativistisen konstruktivismin, välille. Aineisto sisältää kaiken kaikkiaan vain vähän PK:ta kohtaan esitettyä kritiikkiä. Hansen ym. (2021) ja Nilivaara (2023) kuitenkin huomauttavat, että kolmen skenaarion mallin tulevaisuuskuvat eivät tunnista riittävällä tavalla sitä, että todellisuudesta useat kehityskulut tapahtuvat samanaikaisesti ja toisiinsa sekoittuen.

### *Kompetenssiajattelun kritiikki*

Toisen skenaarion (Young & Muller 2016) keskeiseksi piirteeksi aineistossamme nostetaan niin sanottu kompetenssiajattelu tai osaamisperustaisuus (8 tekstiä). Se on kasvattanut vaikutusvaltaansa viime vuosikymmeninä ja painottaa tiedon sijaan osaamista koulutuksen tavoitteena (ks. Miettinen 2019). Tiedon rooli marginalisoituu, koska osaamisen ajatellaan olevan muuttuvassa maailmassa kestävämpää kuin nopeasti vanhentuva tieto (Lindén ym. 2016; Niemelä 2021; Tani ym. 2020). Kompetenssiajattelun kritiikki koskettaa aineistossamme koko koulutusjärjestelmää, mutta korostuu muutoksen tilassa olevaa korkeakoulusektoria koskevista teksteistä (Annala ym. 2019; Annala 2023; Lindén ym. 2016; Rastas ym. 2023; Ripatti-Torniainen ym. 2022). Teema ulottuu kuitenkin laajasti PK-keskusteluun, jonka tavoitteena on ollut kaiken kaikkiaan tiedon merkityksen kirkastaminen koulutuksessa.

Kompetenssiiperustaisessa ajattelussa yhdistyvät oppimislähtöinen pedagogiikka ja käsitys tiedon suhteellisuudesta sekä kontekstisidonnaisuudesta. Osaamisen painoutuessa opiskelijat voivat jäädä tiedonalaperustaisen tiedon ulkopuolelle, mikä heikentää heidän yhdenvertaisia mahdollisuuksiaan osallistua yhteiskuntaan (Lindén ym. 2016). Perusopetuksen kontekstissa kompetenssiajattelu näkyy muun muassa kielen opiskelussa siten, että kielen käyttötaitoja korostetaan ja samalla kieleen liittyvällä, esimerkiksi kielitieteellisellä tiedolla katsotaan olevan vain vähän arvoa (Marjokorpi 2019; 2023a). Korkeakoulukontekstissa PK taas asettuu

työelämäosaamisen rinnalle. Annalan (2023) mukaan opetus suunnitelma rakentuu erilaisella logiikalla, kun sitä ohjaa työelämässä vaadittava osaaminen kuin silloin, kun sitä ohjaa tiedon systemaattinen rakentaminen. Ripatti-Torniainen ym. (2022) toteavat kuitenkin, ettei PK:n ja työelämätaitojen välillä tule nähdä ristiriitaa, sillä korkeakouluopintojen aikana rakentuva tietosuhde mahdollistaa työelämässä kohdattavien monimutkaisten kysymysten käsittelyn ja laajalaian näkemyksen siitä, mikä on mahdollista.

### *Sosiaalinen realismi*

Vaikka PK-käsitettä on kehitetty ennen kaikkea sosiaalisen realismin tiedonsosiologisessa viitekehityksessä, analyysimme vahvistaa Niemelän (2021) esittämän väitteen siitä, että suomenkielisessä PK-keskustelussa viitataan harvakseltaan sosiaalisen realismin perinteeseen; aineistossamme sitä käsitelti kuusi tekstiä. Tästä huolimatta sosiaalinen realismi muodostaa vähintään historiallisesti merkittävän taustan PK:n kehityksessä ja siten keskeisen jaetun teeman. Lindén ym. (2016) kiteyttävät sosiaalisen realismin merkityksen siten, että tieto nähdään yhtä aikaa sekä objektiivisena että sosiaalisena. Tarkoituksena on siten välttää tietoteoreettisesti sekä naiivin realismin että relativismin ongelmat. Niemelä (2021) puolestaan on katsauksessaan pyrkinyt palauttamaan PK:n sosiaalisen realismin yhteyteen huomioiden sen juuret sosiaalisen konstruktivismin perinteessä.

### *Ero valtaapitävien tietoon*

Viidessä artikkelissa tarkasteltiin PK-käsitettä asettamalla se vastakkain Youngin ja Mullerin (2016) käsitteen *knowledge of the powerful* (KOTP) kanssa. Määrä on huomattavan vähäinen siihen nähden, että Young (2021) on pitänyt näiden käsitteiden välistä erontekoa tärkeänä niiden määrittelyssä. Niemelän (2021) mukaan *vaikutusvaltaisten tieto* (KOTP) tarkoittaa ”tietyn intressiryhmän valikoimaa totuuksien joukkoa”. Muissa artikkeleissa KOTP-käsitteestä puhuttiin termillä *valtaa käyttävien tieto* (Lindén ym., 2016) tai

*valtaapitävien tieto* (Marjokorpi 2023a; Niemelä ym. 2023; Volanen 2020), mutta niissäkin ymmärrys käsitteen sisällöstä yhteni Niemelän määritelmän kanssa. Lindén ja kumppanit (2016) nostavat opetussuunnitelmatyön käytännössä olennaiseksi kysymykseksi sen, mitä pidetään tietona, kenellä on pääsy tietoon ja kenen tietoa pidetään arvokkaana, sekä viittaavat aiempaan tutkimukseensa, jonka mukaan näissä kysymyksissä valtaa käyttävät niin akateemiset kuin poliittiset ja elinkeinoelämään kytkeytyvät tahot. Siksi PK:ta on heidän mukaansa tarkasteltava samanaikaisesti tietoon liittyvän vallankäytön tarkastelun kanssa.

### *Opetussuunnitelmatutkimuksen kriisi*

Opetussuunnitelmatutkimus on ajautunut Youngin mukaan kriisiin, koska se on jakautunut yhtäällä koulutyön managerialistista hallintaa koskeviin ja toisaalla uusliberaaliksi kutsuttua koulutuspolitiikkaa kritisoivaan tutkimukseen (Annala ym. 2019; ks. Young & Muller 2016). Näin opetussuunnitelmatutkimus on dekontekstualisoitunut konkreettisista opetussuunnitelman muotoa ja sisältöä koskevista kysymyksistä, joista tiedon rooli on yksi keskeisimmistä (Niemelä, 2021). Lindénin ym. (2016) mukaan korkeakoulutuksessa kriisi näkyy työelämälähtöisyyden ja osaamisperustaisuuden korostumisena. Vaikka kriisistä puhutaan eksplisiittisesti vain vähän, aineistomme tekstit (4 kpl) jakavat tilannekuvan opetussuunnitelmatutkimuksen kriisistä ja pyrkivät käytännössä ratkaisemaan tieteellisen tutkimuksen tasolla vallitsevaa kriisiä.

### **Ulkoiset kielipelit**

Monet tutkijat ovat tulkinneet *powerful knowledge* -käsitettä yhdistämällä sen johonkin toiseen tutkimukselliseen keskusteluun. Viittaamme tällaisiin keskusteluihin ulkoisina kielipeleinä, sillä niiden kautta tuodaan uutta käsitteistöä ja näkökulmia siihen, mitä PK voi olla. Nämä ulkoiset kielipelit eivät ole tietenkään täysin vieraita PK:n määrittelyille. Jonkinlainen yhtymäpinta eri kielipelien välillä on oltava, jotta kytkentä on mahdollista tehdä.

Ulkoiset kielipelit voivat kuitenkin tuoda implisiittisesti mukanaan sellaisia oletuksia, jotka voivat aiheuttaa epäselvyyksiä tutkijoiden tarkeitusperistä ja tulkintojen merkityksistä. Jako sisäisten teemojen ja ulkoisten kielipelien välillä on osin näennäinen, koska ulkoiset kielipelit toimivat välineinä, joiden avulla pyritään vaikuttamaan PK-kielipelin sisäiseen muotoon. Ulkoiset kielipelit voidaan erotella sisäisistä teemoista siten, että ulkoiset kielipelit edustavat selkeästi erilaisia teoreettisia viitekehyksiä ja käyttävät toisenlaisia käsitteitä kuin vain Youngin ja Mullerin ajattelulle perustuvat PK-tulkinnat. Siksi ulkoiset kielipelit voidaan ymmärtää pyrkimyksinä viedä käsitteen ymmärrystä uuteen suuntaan tai perustella tiettyä tulkintaa lisävoimin. Mikäli jokin ulkoinen kielipeli vakiintuu osaksi laajempaa PK-keskustelua, voidaan sen katsoa muuntuvan sisäiseksi teemaksi.

### *Ainedidaktiikka*

Koska Young ja Muller ovat korostaneet tiedonalaperustaisen opetuksen merkitystä erikoistuneen tiedon oppimiselle, on PK herättänyt paljon kiinnostusta ainedidaktisen tutkimuksen piirissä (Niemelä 2021). Yli puolet aineistostamme (20 tekstiä) kytkeytyy joko selkeästi ainedidaktiseen tutkimukseen tai käsittelee tietyn oppiaineen opetusta. Oppiaineista mukana ovat historia, maantiede, ympäristöoppi, yhteiskuntaoppi, äidinkieli ja kirjallisuus, uskonto sekä luonnontieteet. Ainedidaktisessa ajattelussa PK kiinnittyy etenkin erikoistuneen tieteenalatiedon, oppiaineen ja oppilaiden elämismaailman välisiin suhteisiin, joihin suomeksi on viitattu käsitteillä rekontekstualisaatio (Marjokorpi 2023a) ja transformaatio (Tani ym. 2020). Keskeistä on tarkastella sitä, miten tiedonalaperustainen tieto muuntuu saadessaan oppiaineen muodon ja tullessaan oppilaiden elämismaailmojen yhteyteen.

Marjokorpi (2019) käsittelee kielitieteellisen tiedon muuntumista kieliopin opetuksiksi. Opetusta suunniteltaessa on pohdittava, mitä tieteenalatietoa tahdotaan opettaa ja miksi, jotta se voisi palvella PK:n kehittymistä. Oppiaineiden ja tieteenalojen välistä suhdetta tarkastellessa

oman haasteensa luo se, että joidenkin oppiaineiden, kuten äidinkielen ja kirjallisuuden sekä yhteiskuntaopin taustat ovat monitieteellisiä (Marjokorpi 2023a). Löfström ym. (2017) puolestaan kuvaavat, miten kouluopetuksen haasteena on rakentaa siltaa oppiaineiden ja oppilaiden elämisaailmojen välille. Tällöin PK tarkoittaa tietyn tiedonalan käsitteiden oppimista, mikä auttaa ajattelemaan arkielämän ilmiöitä uudella tavalla. Niemelän ym. (2023) mukaan on olennaista tutkia syvemmin, millainen rooli arkittiedolla ja nuorilla aktiivisina tiedonrakentajina on PK:n oppimisen näkökulmasta.

Ainedidaktisesta näkökulmasta tarkasteltuna on olennaista ymmärtää tiedonalojen erilaisia tiedonmuodostuksen tapoja, mikä auttaa arvioimaan erilaisten tiedontyyppien pätevyyttä. Tanin ym. (2020) mukaan eri oppiaineet määrittelevät eri tavoin, mitä PK tarkoittaa niiden yhteydessä. Rantala ja Ouakrim-Soivio (2018) tarkentavat, että PK perustuu kullekin tiedonalalle ominaiseen tiedontuottamisen tapaan, johon voidaan perehtyä ja jota voidaan harjoitella koulussa. Marjokorpi (2023a) mainitsee esimerkkinä, että maantieteen opetusta koskevissa tutkimuksissa PK on ymmärretty paljolti toimintavalmiusajattelun kautta, kun taas historian opetuksessa on ollut keskeistä erotella PK valtaapitävien tiedosta. Marjokorven (2023a, 98) mukaan sitä, mitä PK ”käytännössä eri oppiaineissa tarkoittaa, ei voida määritellä ainoastaan yleisellä opetussuunnitelmateoreettisella tai tiedonsosiologisella tasolla, vaan tieteenalatiedon rekontekstualisatioprosessissa tarvitaan ainedidaktista keskustelua sekä tieteenalan että koulun näkökulmista”. Ainedidaktisen tarkastelun kohdalla avoimiksi kysymyksiksi ovat kuitenkin jääneet, missä määrin PK on ainekohtaista ja miten oppiaineen ja oppilaiden elämisaailman suhde rakentuu siten, että voidaan puhua PK:sta. Ainedidaktinen näkökulma on kuitenkin noussut niin vahvaksi, että se lähestyy sisäisen teeman asemaa (Muller 2023). Vaikka Young ja Muller (2016) ovat painottaneet oppiaineperustaisen opetuksen merkitystä, näkökulma on puuttunut englanninkielisestä keskustelusta, sillä brittiläisessä kontekstissa vastaavaa alaa ei ole.

### *Opetussuunnitelman eheyttäminen*

Opetussuunnitelman eheyttämisellä viitataan tässä oppiainerajat ylittävään koulutuyöhön, jota aineistossamme käsitteli seitsemän artikkelia. Niemelä (2021, 2022) kuvaa, miten Young ja Muller ovat suhtautuneet opetussuunnitelman eheyttämiseen varauksella, mutta ovat olleet kiinnostuneita ajatuksesta. Oppiainerajat ylittävä eheyttäminen on PK:n ulkoinen kielipeli, sillä Young ja Muller eivät ole ilmaisseet selkeää käsitystä asiasta. Tällöin tutkijoiden on ollut tarpeellista viitata laajempaan eheyttämisestä käytyyn keskusteluun perustellakseen näkökulman tarpeellisuutta. Useissa aineistomme teksteissä korostetaan tiedonalojen rajojen merkitystä niiden ylittämisen sijaan. Monet tekstit toisaalta katsovat rajojen ylittämisen myös tärkeäksi tavoitteeksi. Näissä teksteissä opetussuunnitelman eheyttäminen tarkoittaa oppiaineiden välisten rajojen ylittämistä sen jälkeen, kun rajat on ensin asetettu. Tällainen tiedonalalähtöinen eheyttäminen poikkeaa siten esimerkiksi monista ilmiölähtöisen eheyttämisen muodoista (Löfström ym. 2017).

Ainedidaktisesti PK:ta tarkastelevat Löfström ym. (2017) ja Tani ym. (2020) katsovat, että eri tiedonalojen käsitteiden ja lähestymistapojen tunteminen auttaa tarkastelemaan todellisuutta useista näkökulmista. Näin juuri eri tiedonalojen näkökulmat mahdollistavat PK:n kehittymisen. Niemelä ym. (2023) tutkivat, miten tämä voi käytännössä toteutua. Kärki ym. (2021) puolestaan tarkastelevat eheyttämistä kolmen skenaarion mallin näkökulmasta siten, että ensimmäistä luonnehtivat jäykät oppiainerajat, toista oppiainerajojen hämärtyminen ja kolmatta rajoja rikkovien liiallisten vapauksien tunnistaminen. Niemelä (2022, 101) jopa samaistaa PK:n eheyttämiseen siinä määrin, että se ”tarkoittaa oppilaan kykyä soveltaa eri tiedonalojen näkökulmia monimutkaisten kysymysten käsitteilyyn”. Simolan ym. (2021) mukaan PK voi tällöin ”johtaa kokonaisvaltaiseen maailmankuvaan ja kriittiseen ajatteluun perustuvaan sivistykseen”. Eheyttäminen nähdään siis olennaiseksi, jotta monet PK:lle asetetut tavoitteet voidaan

saavuttaa. PK:n liittäminen eheyttämisen kontekstiin luo jännitteiseksi kysymykseksi sen, voiko PK olla yksittäisen oppiaineiden tavoitteena vai vasta oppiaineiden kokonaisuutena.

### *Laaja-alainen osaaminen*

Kuten edellä mainittiin, yksi PK-keskustelun tunnistettavia piirteitä on ollut osaamispe- rustaisen kompetenssiajattelun kritiikki. Aineistossamme on kuitenkin useita tekstejä, jotka näkevät PK:n olennaiseksi laaja-alaisen osaamisen kehittämisessä; teemaa käsittelee seitsemän artikkelia. Juuti (2019) ja Nilivaara (2023) toteavat, että oppiainekohtainen tieto ja laaja-alainen osaaminen on usein asetettu vastakkain. Nilivaara (2023) kuitenkin tunnis- taa tiedon ja laaja-alaisen osaamisen välisen suhteen tarkastelun osaksi tulevaisuuden kou- lua koskevaa keskustelua, jota myös Nyysölän (2022) raportti edustaa. Juuti ym. (2019) esi- tävät, että nimenomaan PK mahdollistaa laa- ja-alaisen osaamisen oppimisen. Simola ym. (2021) kuvaavat tätä tietoon perustuvien tai- tojen kehittymisenä. Niemelä (2021) tarken- taa, että on aihekohtaista, millaisten taitojen kehittymisen tietynlainen tieto mahdollistaa. Juuti (2019) ymmärtää opetus suunnitelmiin kirjattujen tiedon hakemisen, soveltamisen, tul- kitemisen, tuottamisen ja jakamisen kaltaisten laaja-alaisen osaamisen tavoitteiden kuvaavan sitä, millaisia taitoja oppiainekohtainen PK voi tarkoittaa.

Laaja-alaisen osaamisen liittäminen PK-keskusteluun luo haasteeksi erotella ylei- siä osaamistavoitteita painottava kompetens- siajattelu sellaisista laaja-alaisen osaamisen tavoitteista, jotka ovat yhtenäisiä PK:n tavoit- teiden kanssa. Aineistomme perusteella erot- telu voidaan tehdä tarkastelemalla tiedon mer- kitystä osaamisen kehittämisessä. Laaja-alaisen osaamisen ja PK:n välinen ristiriita laukeaa silloin, kun tunnistetaan osaamisen kehitty- misen tapahtuvan jonkin sisällöllisen seikan parissa. Kompetenssiajattelussa osaamisen kehittyminen asetetaan suoraan tavoitteeksi. PK-näkökulmasta laaja-alainen osaaminen taas

kehittyy perehdyttäessä tiedonalojen sisältöihin ja ajattelutapoihin.

### *Sivistys*

Mannermainen sivistysperinne (saks. *Bildung*) on muodostanut kielipelin, jonka käsitteet eivät ole yksiselitteisesti käännettävissä englannin kielelle, jolla PK on alun perin kuvattu. Näin ollen sivistysajattelu on lähtökohtaisesti ulkoi- nen PK-kielipelille. Aineistossamme sivistyksen kielipeli esiintyy PK:n yhteydessä laajemmin seitsemässä tekstissä. Niemelä (2021) kuvaa sivistysperinnettä historiallisesti muuttavana ajatteluna, jossa tiedon merkitys on aina tun- nistettu. Koska sivistysajattelu puolustaa laaja- alaisen tiedon arvoa, Niemelä esittää, että PK:n sisältämät merkitykset olisi mahdollista liittää sivistyksen käsitteeseen. Niemelä on epäileväi- nen PK:n käyttökelpoisuudesta suomenkielisen kasvatustieteellisen puitteissa, mutta näkee mahdollisuuden käyttää sitä välineenä määri- teltäessä nykyaikaista sivistysihannetta.

Heikkinen ja Kukkonen (2019) sekä Nyysölä (2022) puolestaan liittävät PK:n ekososiaa- lisen sivistyksen käsitteeseen. Heikkinen ja Kukkonen (2019) näkevät ekososiaaliselle sivi- tykselle perustuvan globaalin vastuun ammat- tikorkeakoulun vaihtoehtona vain paikallisia tuotannollistaloudellisia päämääriä tavoitte- levalle. Nyysölän (2022) mukaan ekososiaa- lisisessa sivistyksessä PK tarkoittaa tietoa sekä yhteiskunnasta että elämän materiaalisista reunaehdoista.

### *Kestävä kehitys*

Seitsemässä artikkelissa PK tulkitaan kestävän kehityksen edellytyksenä. Kestävä kehitys on yleinen kasvatustieteellisen keskustelun läh- tökohta, sillä se muodostaa kielipelin, jonka mukaiset tavoitteet ovat valikoituneet osaksi suomalaisia opetus suunnitelmia (Juuti 2019; Tani 2017). Youngin ja Mullerin (2016) mukaan PK mahdollistaa vaihtoehtoisten tulevaisuuk- sien ajattelun, mutta he eivät rajaa tätä ajat- telua mihinkään ennalta annettuun suuntaan.

Kestävän kehityksen käsitteellä pyritään antamaan tietty suunta suotavalle tulevaisuudelle. Siten kyseessä on PK-keskustelun ulkoinen kielipeli.

Niemelä ym. (2023, 112) esittävät, että PK ”auttaa näkemään, miksi luotettavalla ja totuudenmukaisella tiedolla on ratkaiseva asema niin opetuksessa ja oppimisessa kuin kestävän tulevaisuuden rakentamisessa”. Nyssölä (2022) täsmentää, että tämä tieto tarkoittaa ymmärrystä ihmisjärjestelmien ja luontojärjestelmien yhteen kietoutumisesta. Simola ym. (2021) ja Niemelä (2022) ovat ehdottaneet YK:n kestävän kehityksen tavoitteita oppiaineita yhteen sitovaksi sisältöverkostoksi, joka voi punoa eri oppiaineiden näkökulmia systemaattiseksi kokonaisuudeksi. Juuti (2019) taas katsoo, että aikamme ongelmien ratkominen edellyttää kaikille opiskelijoille pääsyä ”paremman tiedon” äärelle, mikä mahdollistaa tietoon perustuvan toiminnan. Heikkisen ja Kukkosen (2019, 266) mukaan PK on tärkeää, koska ”maailman muuttaminen edellyttää, että ymmärretään näkyvien asioiden ja ilmiöiden taustalla vaikuttavia tekijöitä”.

### *Toimintavalmiusajattelu*

Amartya Senin ja Martha Nussbaumin kehittämä toimintavalmiusajattelu (*capability approach*) on tullut osaksi PK-keskusteluja David Lambertin ja kumppaneiden (Lambert ym. 2015) johtaman maantieteen opetusta tutkivan *GeoCapabilities*-hankkeen kautta. Toimintavalmiusajattelu tavoittelee laaja-alaisen osaamisen kaltaisia kaikille kansalaisille elämässä tärkeitä yleisiä kykyjä, mutta muodostaa selkeästi omaleimaisen kielipelin. Aineistomme artikkeleista siihen kytkeytyy viisi. Nussbaum on painottanut yksilöllisten kykyjen lisäksi ympäristön merkitystä sille, millaisia toimintamahdollisuuksia se yksilöille tuottaa (Tani ym. 2019). Toimintavalmiusajattelun kautta on pyritty kritisoimaan kompetenssiajattelua samaan tapaan kuin edellä kuvattiin, miten kompetenssit on pyritty erottelemaan laaja-alaisen osaamisen tavoitteista. Keskiössä on siis tiedon rooli toimintavalmiuksien tuottajana. (Tani ym. 2019;

Oittinen ym. 2016.) Toimintavalmiusajattelu on lähtöisin maantieteen opetuksen tutkimuksesta, mutta Niemelä (2021) on pyrkinyt avaamaan käsitteellä yleisemmin sitä, miksi PK:ssa ei ole kyse tiedosta itsessään. Aineistomme perusteella toimintavalmiusajattelu kytkeytyy laaja-alaista osaamista läheisemmin kansalaisten mahdollisuuksiin vaikuttaa omaa elämäänsä ja yhteiskuntaa koskeviin kysymyksiin. Näin ollen toimintavalmiusajattelu nostaa esille PK:n merkityksen yhteiskunnallisen oikeudenmukaisuuden kannalta.

### *Ajattelutaitojen kehitys*

Myös ajattelutaitojen kehittymistä koskeva tutkimus (4 artikkelia) on yhteydessä laaja-alaisesta osaamisesta käytyyn keskusteluun (ks. Nilivaara 2023). Se on lähellä kriittisten ajattelutaitojen kehittymistä painottavaa sisäistä teemaa, mutta ajattelutaitojen kehitys nousee aineistossa kuitenkin omaksi kielipelikseen kahden erityisen teoreettisen viitekehityksen kautta. Nilivaara (2023) soveltaa Demetrioun ym. (2011) teoriaa mielen kehityksestä ja puolustaa kantaa, jossa ajattelutaitojen kehitys kulkee käsi kädessä tiedollisten valmiuksien kanssa. Virranmäki (2022a, 2022b) on puolestaan rakentanut uudistetulle Bloomin taksonomiale (Krathwohl, 2002) perustuvan mallin ajattelutaidoista ja tiedon lajeista maantieteessä. Taksonomia sisältää kuusi ajattelun taitoa: 1) muistaa, 2) ymmärtää, 3) soveltaa, 4) analysoida, 5) arvioida ja 6) luoda. Ensimmäiset kolme edustavat alempia ja jälkimmäiset kolme korkeampia ajattelutaitoja. Alemmat taidot ovat välttämättömiä ylempien taitojen kehittymiselle. Virranmäen (2022a, 2022b) mukaan nämä kaikki tasot yhdessä muodostavat PK:n merkityksen ja mahdollistavat laaja-alaisen osaamisen sekä arvoihin sidotun toiminnan. Malli on lähellä edellä kuvattuja Mauden (2018) viisitasoista ja Lambertin ym. (2015) muotoilemaa kolmitasoisista mallia PK:n merkityksestä maantieteessä (Hynynen ym. 2023; ks. Tani ym. 2020), joihin myös Virranmäki (2022a, 2022b) vertaa kehittämänsä mallia.



Kaasinen ym. (2021) toteavat Lambertiin viitaten, että yksittäisten asioiden tietäminen ei voi vielä kattaa PK:n merkitystä, vaan tarvitaan ajattelun taitotasojen kytkeytymistä kokonaisuudeksi. Vaikka alemmat ajattelun taidot on joskus kyseenalaistettu oppimisen tavoitteena, Marjokorpi (2019) ja Tani ym. (2020) huomauttavat, että muistamisen ja käsitteiden hallinnan kaltaiset taidot ovat olennaisia korkeampien taitojen kehittymiselle, eikä niitä siksi tule sivuuttaa. PK:n määrittelemisen ajattelutaitojen kehittymistä kuvaavien teorioiden avulla tuo keskusteluun mukaan kasvatuspsykologian näkökulmia, mikä tekee PK:sta entistä tieteidenvälisemmän käsitteen.

### Tiedon omistajuus

Young ja Muller (2016, 74–79) ovat käsitteellisesti erotelleet PK:n valtaapitävien tiedosta, mutta samalla todenneet, että valtakysymykset koskettavat myös PK:ta. Siksi Lindénin ym. (2016, 21) mukaan on tarkasteltava, ”kuka omistaa opetus suunnitelmalyön ja vaikuttaa siihen, millaista tietoa pidetään arvokkaana eri instituutioissa ja tieteenaloilla”. Tiedon omistajuuden kysymykset viittaavat siihen, kenen tieto on relevanttia PK:n kannalta. Tähän liittyviä kysymyksiä käsiteltiin kolmessa artikkelissa. Annala ym. (2019) käyttävät PK-käsitettä kuvatessaan korkeakoulujen opetus suunnitelman tekemistä, jossa opiskelijoilla on aktiivinen ja luova rooli. Kun opiskelijat voivat osallistua, on heillä mahdollisuus harjaannuttaa kriittisen ajattelun taitojaan ja yhteiskunnallista toimijuuttaan, jotka ovat Annalan ja kumppaneiden mukaan keskeisiä PK:n piirteitä. Näin opiskelijat ovat mukana määrittämässä sitä, mitä PK tarkoittaa.

Koska korkeakoulujen tiedonalat kantavat erilaisten valtasuhteiden värittämää kehityshistoriaa, ne edustavat tietyllä tavalla rajattua ja kehystettyä maailmankuvaa. Rastas ym. (2023) katsovat, että PK:lla on tärkeä tehtävä opetus suunnitelmien dekolonisaatiossa. Tällöin PK:n lähtökohtana on tarkastella tiedonalojen historiallista kehitystä paikantaen, miten kolonialismi on vaikuttanut niiden käsitteiden,

menetelmien ja teorioiden muodostumiseen. Rastas ym. (2023) eivät kuitenkaan esitä kolonialistisen menneisyyden omaavien tiedonalojen hylkäämistä, vaan valta-asetelmien purkamista tunnistamalla tämä historia.

Tiedon omistajuuteen liittyvät kysymykset ovat tulleet usein esille PK-käsitettä kritisoivissa puheenvuoroissa (esim. Rudolph, Sriprakash & Gerrard 2020). Koska Young ja Muller ovat pyrkineet tekemään pesäeroa esimerkiksi dekolonialistiseen keskusteluun (Moore & Muller 1999; Young 2008), tulkitsemme puheen tiedon omistajuudesta PK-käsitteen ulkoiseksi kielipeliiksi, jonka voi liittää muun muassa dekoloniaaliin käänteeseen (ks. Rastas ym. 2023). Tiedon omistajuuden suhteen keskeiseksi kysymykseksi nousee, miten tiedon tuotantoon väistämättömästi sisältyvät valtasuhteet olisi tunnistettava osana PK:ta.

### Sisäisten teemojen, ulkoisten kielipelien ja käännosten suhde

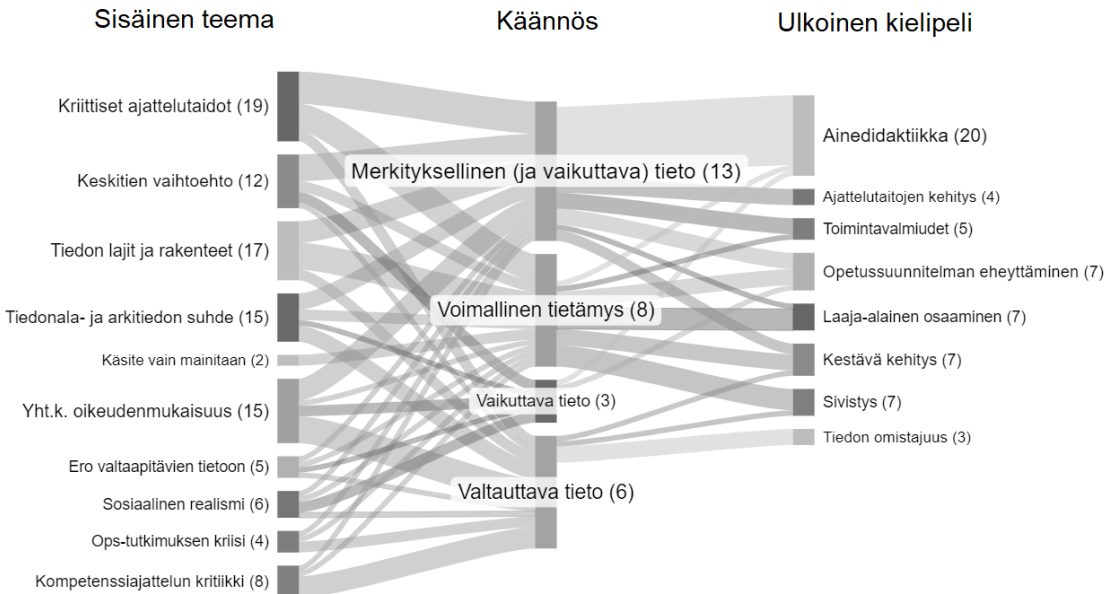
Analyysin lopuksi tarkastelemme edellä kuvatujen ulkoisten kielipelien ja sisäisten teemojen esiintymistä eri käännoksissä. Kuvioon 1 olemme valinneet selkeyden vuoksi vain aineistomme yleisimmät käännökset, joista *merkityksellinen* (ja *vaikuttava*) yhdistää pelkkää *merkityksellinen*-käännoästä sekä *merkityksellinen* ja *vaikuttava* -fraasia käyttävät tekstit yhdeksi ryhmäksi. Kuvion vasemmassa reunassa esitetään sisäiset teemat, keskellä käännökset ja oikeassa reunassa ulkoiset kielipelit. Kielipelejä, käännoksia ja teemoja yhdistävien palkkien paksuus kertoo tekstien määrästä: esimerkiksi yläreunan *ainedidaktiikka*-kielipeliin osallistuu useita *merkityksellinen* (ja *vaikuttava*) *tieto*-käännoästä käyttäviä tekstejä mutta vain yksi *voimallinen tietämys*- ja yksi *vaikuttava tieto*-käännoästä käyttävä teksti.

Käännökset osallistuvat monilta osin erilaisiin kielipeleihin eli kasvatustieteen alaan liittyviin erillisiin keskusteluihin. *Merkityksellisen* (ja *vaikuttavan*) *tiedon* käsite näyttäytyy selvästi ainedidaktisen tutkimuksen käyttämänä käännoksenä, kun taas *valtauttavasta tiedosta* puhuvat tekstit osallistuvat tiedon omistajuutta ja sivistystä

käsitteleviin, usein laajempaa koulutusjärjestelmää ja koulutuksen tarkoitusta koskeviin kielipeleihin. Konteksti näissä on usein korkeakoulutus, mikä näkyy myös siinä, ettei niissä osallistuta opetussuunnitelman eheyttämiseen ja laaja-alaiseen osaamiseen liittyviin keskusteluihin. Toisaalta kestävään kehitykseen liittyvään keskusteluun osallistutaan useita eri *powerful knowledge* -käännöksiä käyttäen.

Sisäiset teemat risteävät eri käännöksissä enemmän kuin ulkoiset kielipelit, ja

kuvio 1 osoittaaakin, etteivät kansainvälisen PK-tutkimuksen teemat jakaudu suomenkielisessä tutkimuksessa selkeästi käytetyn käännöksen mukaan. Selvimmin tällä saralla erottuu *valtauttava tieto* -käännös, jota käyttävät tekstit käsittelevät muita enemmän opetussuunnitelman ja sen tutkimuksen kriisiä sekä kompetenssiajattelun kritiikkiä. Toisaalta voidaan ajatella, että vastaavaa teemaa käsitellään hieman eri näkökulmasta myös niissä tutkimuksissa, joissa pohditaan tiedon lajeja ja niiden suhdetta toisiinsa.



Kuvio 1. Sisäiset teemat ja ulkoiset kielipelit *powerful knowledge* -käsitteen yleisimmässä suomenkielisissä käännöksissä

## Yhteenveto: Integratiivinen malli *powerful knowledge* merkityksistä

Tämän katsausartikkelin tavoitteena on auttaa tutkijoita ymmärtämään *powerful knowledge*-käsitteen erilaisia käyttötapoja, mikä tukee jaetun tieteellisen keskustelun rakentumista. Samalla pyrkimyksenä on ollut hahmottaa kuva siitä, millaiset määreet ovat aineistomme perusteella keskeisiä koulutuksessa käytettävälle tiedolle. Näiden tavoitteiden saavuttamiseksi olemme paikantaneet PK-käsitteen käytön sisäisiä teemoja ja siihen liitettyjä ulkoisia kielipelejä. Jotta käsitteen merkityksen ydin voi tulla vielä kirkastetuksi, luomme aineiston pohjalta keskustelua yhteen vetävän mallin (kuvio 2). Malli ei välttämättä vastaa täysin yhdenkään tutkijan näkemystä käsitteen merkityksestä, vaan luo yleiskuvan. Suurimmasta osasta käsitteen tulkinnoista puuttuu joitakin mallin kuvaamista ulottuvuuksista. Toisaalta malliin voisi myös lisätä täsmennyksiä, mutta tällöin yleistettävyyks kärsisi. Kokoamalla eri teksteissä painottuvat elementit malliksi voimme luoda käsitteen merkityksestä kokonaisvaltaisen käsityksen, jossa elementtien väliset suhteet tulevat näkyviksi. Malli pyrkii kuvaamaan *powerful knowledge* merkitystä aineistolähtöisesti, mutta kirjoittajat ovat tulkinneet aineistoa siten, että sen pohjalta on ollut mahdollista luoda johdonmukainen kuvaus käsitteen merkityksestä. Koska malli on kirjoittajien katsauksen pohjalta tekemä tulkinta, on se väistämättä myös omalta osaltaan puheenvuoro käsitteen merkityksestä käytyyn keskusteluun. Kyseessä on tietääksemme ensimmäinen käsitteen merkitystä kuvaamaan pyrkivä visualisointi.

Mallin keskellä oleva kartio kuvaa tietoa, joka voidaan määrittellä *powerful knowledge*ksi. Kartion takana ovat valtaapitävien tietoa ja arkitietoa kuvaavat kartiot, jotka osittain leikkaavat PK-kartion. Tämä tarkoittaa ensinnä sitä, että vaikka PK pyrkii kohti totuudenmukaista tietoa, se ei ole koskaan täysin vapaa tiedon tuotantoon ja uusintamiseen vaikuttavista valtasuhteista. Toiseksi PK muodostaa olennaisen suhteen arkitietoon, sillä oppiminen lähtee liikkeelle oppijan elämismailmasta. PK:n näkökulmasta

oppiminen on onnistunut silloin, kun oppija kykenee laajentamaan todellisuuskuvaansa ja tekemään siitä totuudenmukaisemman PK:n sisältämän käsitteellisen tiedonalaperustaisen tiedon avulla. Kartiot eivät kuvaa jotain tiettyä tietoa, joka lähtökohtaisesti sisältyisi johonkin näistä kolmesta kategoriasta. Ne voivat viitata sekä tietämiseen että tietämisen kohteisiin.

*Powerful knowledge* -kartion alalaidassa on mainittu tiedonalaperustainen tieto, joka viittaa sekä tieteenaloihin että niille eri muodoissaan perustuviin koulun oppiaineisiin ja korkeakoulujen oppialoihin. Tieto risteää kartion sisällä osaamisen kanssa siten, että mitä ylemmäksi kartiossa mennään, sitä laaja-alaisempaa osaaminen on. Osaamisen laaja-alaisuutta esittävä nuoli viittaa kokoavasti aineistossa esiintyviin tiedon lajeja ja laaja-alaista osaamista kuvaaviin malleihin. Tiivistetysti ilmaistuna ylöspäin osoittava nuoli tarkoittaa alemmille tasoille perustuvaa abstraktimpaa tietoa ja laaja-alaisempaa osaamista, joiden kehittyminen kietoutuu yhteen.

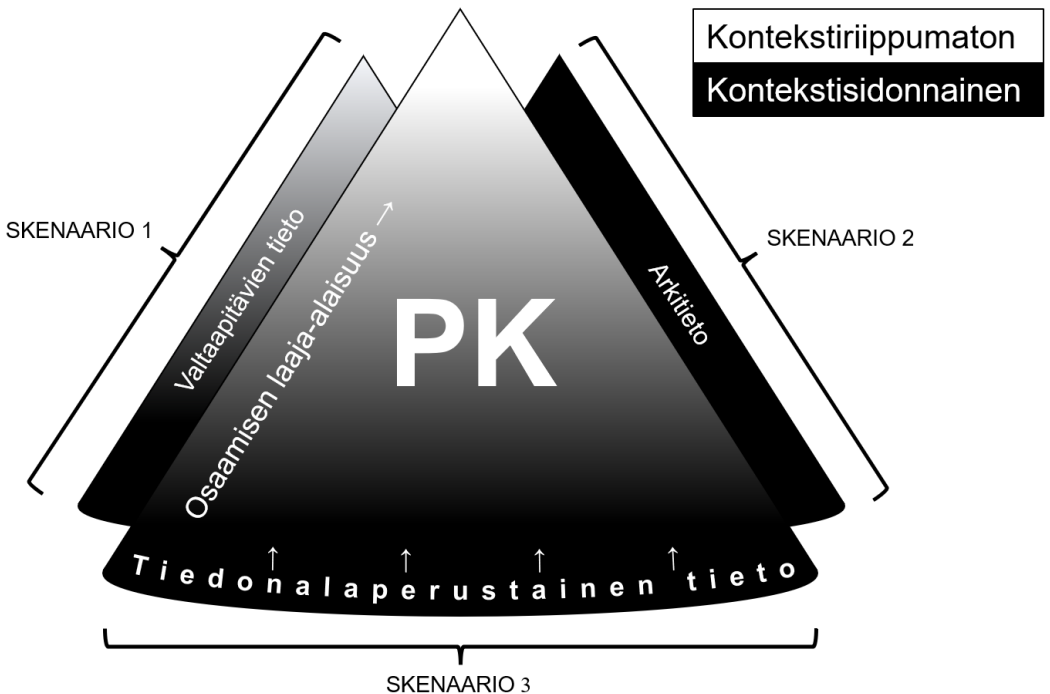
Mitä tummempi alue mallissa on kyseessä, sitä kontekstisidonnaisempaa tieto ja osaaminen on. Vaaleat alueet taas kuvaavat kontekstiriippumattomuutta. Kartion alalaidassa tiedonalakohtaisesti sidottu osaaminen tarkoittaa esimerkiksi kykyä muistaa tai soveltaa tiedonalojen käsitteitä. Kartion huipulla oleva suhteellisen kontekstiriippumaton osaaminen voi puolestaan viitata esimerkiksi kriittiseen ajatteluun, mikä ei ole mahdollista ilman alempaa, kontekstisidonnaisempaa tietoa ja osaamista. Kartion huipulla tieto mahdollistaa ”sen ajattelemisen, mitä ei vielä ole ajateltu”. Tällä Bernsteinilta (2000) lainatulla fraasilla onkin pyritty kiteyttämään *powerful knowledge* ydin (Marjokorpi 2023; Niemelä ym. 2023).

Aineistossa arkitieto määrittellään korostuneen kontekstisidonnaiseksi. Tämä tarkoittaa sitä, että arjessa opittava tieto kytkeytyy aina välittömään muun muassa kielelliseen tai kulttuuriseen elämismailman ympäristöön. Valtaapitävien tietoa kuvaava kartio puolestaan sisältää myös harmaan sävyjä, koska valtasuhteet voivat ilmentyä sekä kyseenalaistamattomana

faktuaalisena tietona että sisäistettyinä käsityksinä siitä, miten esimerkiksi kritiikkiä on sopivaa harjoittaa.

Kartioiden ympärille on aseteltu kaarisulkeisiin useissa teksteissä sovellettu kolmen koulutuksellisen skenaarion heuristiikka. Ensimmäinen skenario on asetettu valtaapitävien tiedon kartion kylkeen, sillä tätä skenaariota luonnehtii valtaapitävien valikoiman tiedon tallettaminen uusille sukupolville. Toinen skenario on taas sijoittunut arkitiedon puolelle, koska toisen

skenaarion puitteissa vapautuminen valtaapitävien tiedon omaksumisesta tarkoittaa katseen kääntämistä kunkin oppijan kokemukselliseen tietoon. Useissa teksteissä keskittien vaihtoehdoksi esitetty kolmas skenario on sijoitettu PK-kartion alle ensimmäisen ja toisen skenaarion väliin. Kolmas skenario viittaa ennen kaikkea PK:hon, mutta sillä on edellä mainitulla tavalla suhde sekä valtaapitävien tietoon että arkitietoon.



Kuvio 2. Integratiivinen malli *powerful knowledge* -käsitteen merkityksistä suomenkielisessä tutkimuksessa

## Lopuksi

Tässä katsaustutkimuksessa havaitsimme, että *powerful knowledge* -käsitettä on käännetty ja käytetty monin tavoin ja painotuksin, jotka kuitenkin pikemminkin tavoittavat englanninkielisen PK-käsitteen eri nyanseja kuin asettuvat tulkitsemaan käsitettä selkeästi toisistaan poikkeavasti. Täydellistä vastaavuutta englannin kielen monitahoiseen käsitteeseen ei kenties edes tarvita. Whiten (2018) PK:ta kohtaan esittämä kritiikki vaikuttaa monilta osin aiheelliselta: käsitteen teoretisointi on ollut osin epäselvää tai keskeneräistä, ja jos tilanne on tämä englanninkielisen käsitteen kohdalla, sen kääntäminen on ymmärrettävästi hankalaa. Siksi tietty liikkumatila kääntämisessä ja käytössä on välttämätöntä.

*Powerful knowledge* -käsitettä hyödyntävät tutkijat näkevät selvästi, että käsitteellä on annettava suomenkieliseen koulutuskeskusteluun, kuten koulutuspoliittisten ja ainedidaktisten vaihtoehtojen jäsentämiseen ja parempien tulevaisuuksien kuvitteluun. Suomeksi kirjoittavien eri aloilla toimivien PK-tutkijoiden olisikin hyvä lisätä keskinäistä keskusteluaan, jotta käsitteen ymmärrys kirjastuisi entisestään ja sen ilmentämiä tavoitteita voitaisiin paremmin kommunikoida myös laajemmalle yleisölle ja koulutukselliseen päätöksentekoon. *Powerful knowledge* -käsite avaa selkeästi, miksi kysymys tiedosta on koulutuksen ytimessä. Aineistomme täsmentää, että koulussa tarvittava tieto kumpuaa arkikokemuksen ja valtaapitävien totuuksien sijaan tieteellisistä tiedonaloista, joihin nojaten myös osaaminen voi kehittyä. Näin määritelty koulutuksellinen tieto voidaan vielä viedä käytäntöön monin tavoin koulutusjärjestelmän eri tasoilla. Aineistomme sisältää joitakin näkemyksiä siitä, mitä PK:n soveltaminen käytännön koulutyöhön voisi tarkoittaa. Esimerkiksi Simola ja kumppanit (Simola 2015; Simola ym. 2021) ovat luonnostelleet koulutuspoliittista tulevaisuudenkuvaa, jota he ovat nimittäneet ”syventymisen kouluksi”. Volanen (2020) puolestaan käyttää PK-käsitettä pohtiessaan lukion ja ammatillisen koulutuksen kahtiajaon purkamista hahmottamalla vaihtoehdoksi ”opiskelevan työskentelyn ja työskentelevän opiskelun”.

Vaikka aineistomme näyttää kulkevan pääosin samaan suuntaan PK-käsitteen tulkinnassa, tekstit jättävät auki tiettyjä jännitteisiä kysymyksiä käsitteen jatkokehittelylle. Eri käännösvaihtoehdot ovat ottaneet vaihtelevasti kantaa siihen, tulisiko PK:n tieto nähdä ennen kaikkea tietorakenteena, tietämisen kohteena vai pikemminkin tietämisenä, toimintana. Mikäli kaikkea tietämistä reunustavat jonkinlaiset valtasuhteet, ei ole vielä täysin selvää, miten PK voidaan lopulta erottaa valtaapitävien tiedosta. Mikäli opetussuunnitelmatutkimuksen kriisi on tylpistänyt tutkimuksen pelkäksi kritiikiksi, miten vallitsevien valtasuhteiden kritiikkiä tulisi harjoittaa, jotta myös mahdollisia vaihtoehtoja voitaisiin ajatella? Onko arkitieto sellainen lähtökohta PK:n oppimiselle, joka tulisi ottaa vakavasti? Miten erikoistuneesta tiedonalaperustaisesta tiedosta voi todella tulla nuorten sukupolvien elämismailmoja laajentavaa? Miten eriytyneiden oppiaineiden opiskelu voi auttaa rakentamaan kokonaisvaltaisesti jäsentynyttä ymmärrystä todellisuudesta ja avata tiedon emansipatoriset voimavarat monimutkaisen maailman muuttamiseksi? Kuinka on käytännössä mahdollista erotella tiedolle nojaava laaja-alainen osaaminen yleisistä kompetensseista esimerkiksi opetussuunnitelmaa laadittaessa? Muun muassa näihin kysymyksiin tulevan tutkimuksen on katsauksemme perusteella aiheellista kiinnittää huomiota.

*Powerful knowledge* ei näytä muodostavan vielä kokonaisvaltaista, riittävän yhtenäistä teoriaa, joka mahdollistaisi varteenotettavan koulutuksellisen tulevaisuuden hahmottelun. Sitä voi pikemminkin kutsua käsitteeksi, joka pyrkii puolustamaan teoreettisen tiedon asemaa koulutuksessa. Tällainen projekti vaatii tuekseen vankalla pohjalla olevaa yhteiskuntateoriaa. Mikäli tieteessä teorianmuodostuksen merkitys heikkenee, heijastuu se väistämättä siihen, millaista tietoa koulussa katsotaan tarvittavan. Jos tieteellinen tutkimus suuntautuu lähinnä ajankohtaisten ilmiöiden perkaamiseen, menettämme käsityksen siitä, missä olemme, mistä olemme tulossa ja minne kenties menossa. Voimme lainata vanhempien sukupolvien silmiä

nähdäksemme itsemme paremmin. Näin on kenties mahdollista välttää myös pyörän keksiminen jatkuvasti uudelleen, mikä on ollut Kansasen (2006) mukaan yleistä kasvatustieteessä.

Herranen (2022) esittää, että tutkijat voivat ymmärtää toisiaan paremmin, mikäli niin sanotut pienet teoriat ankkuroidaan jonkin laajemman teorian yhteyteen. Sosiaalinen realismi muodostaa PK-käsitettä laaja-alaisemman teoreettisen perustan, mutta tähän viitekehyykseen on suomenkielisessä keskustelussa viitattu lähinnä käsitteen kehkeytymisen taustana, jos lainkaan. Tuloksistamme käy ilmi, että *powerful knowledge* on ankkuroitu moniin muihin teoreettisiin keskusteluihin, joihin olemme viitanneet ulkoisina kielipeleinä. Tässä tapauksessa tutkijat ovat siis ikään kuin jakaneet pienen teorian, jonka he ovat ankkuroineet erilaisiin suurempiin teoreettisiin keskusteluihin. Lopputuloksena voidaan joko todeta, että eri ankkuroinnit ovat yhteen sovittamattomia tai että käsite voi toimia erilaisten teoreettisten lähestymistapojen risteyskohtana, jonka kautta laajemmat teoriat voivat tehdä kytkentäpintoja.

Mutta millaista tietoa sitten koulussa tarvitaan? Katsaustutkimuksemme perusteella aineistollemme yhteistä on näkemys, että koulutuksen perimmäinen emansipatorinen tavoite on kehittää kykyä ajatella abstraktisti. Tähän tarkoitukseen tarvitaan teoreettista tietoa, joka on organisoitu hyvin opiskelua varten. Teorian muodostaminen on jo itsessään tapa organisoida tietoa koherentiksi kokonaisuudeksi. Koulutusjärjestelmän tasolla organisointi tapahtuu sekä opetus suunnitelmaan hyvin jäsennehtyjen oppiaineiden että opiskelutyötä johtavien opettajien opetuksen ja ohjauksen muodossa. Käytännössä teoreettisen tiedon sisäistäminen ja abstraktin ajattelun kehittäminen edellyttävät huomattavan määrän työtä, joka tarvitsee materiaaliseen muun muassa muistiin painettuja sanoja ja ymmärrettyjä faktoja maailmasta. Koulukeskustelu on sisältänyt usein huolen siitä, että lapset kokevat koulun oppiaineiden välittämät sisällöt tosielämästä vieraannuttavina. Välittömästi elämänpiiristä vieraantuminen voi kuitenkin olla lapselle tai nuorelle tärkeä silmiä avaava kokemus. Koulun tarkoitus

onkin saattaa lapset ja nuoret kodeistaan yhteiskunnan ja inhimillisen kulttuurin jäseniksi siten, että uudet sukupolvet voivat rakentaa ajatteluaan, arvoaan ja toimintaansa edeltävien sukupolvien jättiläisten harteilta käsin. ■

## KIITOKSET

Kiitämme *Tiede & edistyksen* toimituskuntaa ja kahta nimetöntä arvioitsijaa osuvista kommenteilta ja parannusehdotuksista. Lisäksi kiitämme KOSS (Knowledge and Quality across School Subjects and Teacher Education) -verkostoa artikkelin aihepiiriin syventyneestä yhteistyöstä. Suomen Akatemian rahoittama hanke (355096) *Tieto kestäviä tulevaisuuksia rakentamassa: tiedonalaperustainen, eheytetty ja arkitieto maantieteen, historian ja yhteiskuntaopin opetuksessa* on tukenut artikkelin tutkimustyötä.

## VIITTEET

- 1 Tiedon rakentamisesta on käytetty eri tutkimuskonteksteissa useita erilaisia konstruktivismiin käsitteen muunnoksia, eikä Hackingin (2009) mukaan ole läheskään aina ollut selvää, millaisesta rakentumisesta kulloinkin puhutaan. Siksi konstruktivismiin ottaminen kritiikin kohteeksi voi johtaa myös olukukon rakentamiseen. Young (2008) käyttää sosiaalisen konstruktivismiin käsitettä viitataksaan ennen kaikkea tietoteoreettiseen relativismiin, jonka mukaan todellisuus palautuu sosiaaliseen vuorovaikutukseen. Kasvatustieteellisessä keskustelussa on olennaista erottaa tietoteoreettinen konstruktivismi psykologisesta oppimisen prosesseja kuvaavasta konstruktivismista (ks. McPhail, 2017). Sosiaalisella konstruktionismilla puolestaan viitataan yleensä yhteiskuntatieteelliseen teoriasuuntaukseen. Konstruktionismin klassikot Peter Berger ja Thomas Luckmann katsoivat tärkeänä pitää etäisyyttä erilaisiin konstruktivistisiin liikkeisiin, koska heidän tutkimansa yhteiskunnallisen todellisuuden sosiaalinen rakentuminen sekoittui järjestäen muun muassa relativistiseen tietokäsitykseen ja psykologiseen konstruktivismiin (Knoblauch & Wilke, 2016). Itse asiassa Bergerin ja Luckmannin (1997) teoria todellisuuden sosiaalisesta rakentumisesta ei välttämättä ole kovin kaukana sosiaalisen realismin kannoista.

## KIRJALLISUUS

- Antikainen, A. (2012) "Michael Young: Uusi kasvatussosiologia". Teoksessa T. Aittola (toim.) *Kasvatussosiologian suunnannäyttäjiä*. Gaudeamus, Helsinki, 75–87.
- Berger, P. L., & Luckmann, T. (1997/1966) *Todellisuuden sosiaalinen rakentuminen: tiedonsosiologinen tutkimus*. Suom. V. Raiskila. Gaudeamus, Helsinki.
- Bernstein, B. (2000) *Pedagogy, symbolic control and identity: theory, research, critique* (2. painos). Rowman & Littlefield, Lanham.
- Braun, V., & Clarke, V. (2006) "Using thematic analysis in psychology". *Qualitative Research in Psychology* 3:2, 77–101.
- Buddeberg, M., & Hornberg, S. (2017) "Schooling in times of acceleration". *British Journal of Sociology of Education* 38:1, 49–59.
- Demetriou, A., Spanoudis, G., & Mouyi, A. (2011) "Educating the developing mind: towards an overarching paradigm". *Educational Psychology Review* 23:4, 601–663.
- Duoblys, G. (2022) "Michael Young: What we've got wrong about knowledge and curriculum". *TES* 21.9.2022. <https://www.tes.com/magazine/teaching-learning/general/michael-young-powerful-knowledge-curriculum/> Viitattu 2.9.2024
- Gorlée, D. L. (1989) "Wittgenstein, translation, and semiotics". *Target* 1:1, 69–94.
- Hacking, I. (2009/1999) *Mitä sosiaalinen konstruktio on?* Suom. I. Koskinen. Vastapaino, Tampere.
- Herranen, O. (2022) "Yhteiskunta teoriassa – teoria yhteiskunnassa". *Tiede & edistys* 47:3, 225–232.
- Hudson, B., Gericke, N., Olin-scheller, C., & Stolare, M. (2023) "Trajectories of powerful knowledge and epistemic quality: analysing the transformations from disciplines across school subjects subjects". *Journal of Curriculum Studies* 55:2, 119–137.
- Kansanen, P. (2006) "Onko pedagogiikka konstruktivismin vihollinen? Vai päinvastoin?" Teoksessa J. Husu & R. Jyrhämä (toim.), *Suora puhetta: kollegiaalisesti opetuksesta ja kasvatuksesta*. PS-kustannus, Jyväskylä, 15–27.
- Kirschner, P. A., & van Merriënboer, J. J. G. (2013) "Do learners really know best? Urban legends in education". *Educational Psychologist* 48:3, 169–183.
- Knoblauch, H., & Wilke, R. (2016) "The common denominator: the reception and impact of Berger and Luckmann's the Social construction of reality". *Human Studies* 39:1, 51–69.
- Kotimaisten kielten keskus (2024) "Kielitoimiston sanakirja". Kotimaisten kielten keskus, Helsinki. <https://www.kielitoimistonanakirja.fi/> Päivitetty 19.3.2024. Viitattu 20.5.2024.
- Krathwohl, D. R. (2002) "A revision of Bloom's taxonomy: an overview". *Theory Into Practice* 41:4, 212–218.
- Lambert, D., Solem, M., & Tani, S. (2015) "Achieving human potential through geography education: a capabilities approach to curriculum making in schools". *Annals of the Association of American Geographers* 105:4, 723–735.
- Lehtinen, M. (2023) "Yhteiskuntateorian tehtävä – Emansipaatiot ja kuvittelun lupaus". *Tiede & edistys* 48:4, 44–49.
- Lonka, K. (2011) "Oppiminen ja opetus tulevaisuudessa: bulimiaoopimisesta hyvään oppimiseen". Teoksessa J. Paalasmaa (toim.) *Lapsesta käsin: Kasvatuksen ja opetuksen vaihtoehtoja*. PS-kustannus, Jyväskylä, 344–358.
- Maury, O. (2021) "Missä lymyilet, yhteiskuntateoria?" *Tiede & edistys* 46:1–2, 79–83.
- Maude, A. (2018) "Geography and powerful knowledge: a contribution to the debate". *International Research in Geographical and Environmental Education* 27:2, 179–190.
- McPhail, G. (2017) "Constructivism: clearing up the confusion between a theory of learning and "constructing" knowledge". *Set: Research Information for Teachers* 43:2, 29–33.
- Miettinen, R. (2019) "21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana". *Kasvatus* 50:3, 203–215.
- Moore, R. & Muller, J. (1999) "The discourse of "voice" and the problem of knowledge and identity in the sociology of education". *British Journal of Sociology of Education* 20:2, 189–206.
- Morgan, J., Hoadley, U. & Barrett, B. (2018) "Introduction: social realist perspectives on knowledge, curriculum and equity". Teoksessa B. Barrett, U. Hoadley, & J. Morgan (toim.) *Knowledge, Curriculum and Equity: Social Realist Perspectives*. Routledge, Lontoo & New York, 1–16.
- Muller, J. (2023) "Powerful knowledge, disciplinary knowledge, curriculum knowledge: educational knowledge in question". *International Research in Geographical and Environmental Education* 32:1, 20–34.
- Oelkers, J. (1994) "Influence and development: two basic paradigms of education". *Studies in Philosophy and Education* 13:2, 91–109.
- Oravakangas, A. (2011) "Wittgensteinin arkikielen filosofia koulun tuloksellisuuskeskustelun avaajana". Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Gaudeamus, Helsinki, 177–196.

- Oxford English Dictionary (2024) *Oxford English Dictionary*. Oxford University Press, Oxford. <https://www.oed.com/> Päivitetty 3/2024. Viitattu 20.5.2024.
- Rudolph, S., Sriprakash, A. & Gerrard, J. (2020) "Knowledge and racial violence: the shine and shadow of 'powerful knowledge'". *Ethics and Education* 13:1, 22–38.
- Siljander, P. (2011) "Kasvatustieteen metodologiset käänteet – kaikkiko käy?" Teoksessa K. Holma & K. Mälkki (toim.) *Tutkimusmatkalla: Teoria, metodologia ja filosofia kasvatustutkimuksessa*. Gaudeamus, Helsinki, 199–210.
- Talbot, D. (2023) "Knowledge, knowers, and power: understanding the 'power' of powerful knowledge". *Journal of Curriculum Studies* 55:6, 633–645.
- Torraco, R. J. (2016) "Writing integrative literature reviews: using the past and present to explore the future". *Human Resource Development Review* 15:4, 404–428.
- Virtanen, M. J. (2021) "Yhteiskuntateorian nykytila ja tulevaisuus". *Tiede & edistys* 46:4, 300–308.
- Välilä, J., Heikkinen, H. L. T., & Arvaja, M. (2018) "Koulutuksen tutkimuksen ääni". *Kasvatus* 49:5, 363–367.
- Wheeler, L. (2007) "How competency-based training locks the working class out of powerful knowledge: A modified Bernsteinian analysis". *British Journal of Sociology of Education* 28:5, 637–651.
- White, J. (2018) "The weakness of 'powerful knowledge'". *London Review of Education* 16:2, 325–335.
- Wittgenstein, L. (1999/1953) *Filosofisia tutkimuksia*. Suom. H. Nyman. WSOY, Porvoo-Helsinki-Juva.
- Young, M. F. D. (2008) *Bringing knowledge back in: from social constructivism to social realism in the sociology of education*. Routledge, Lontoo & New York.
- Young, M. F. D. (2021) "Powerful knowledge or the powers of knowledge: A dialogue with history educators". Teoksessa A. Chapman (toim.) *Knowing History in Schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. UCL Press, Lontoo, 234–259.
- Young, M. F. D., & Muller, J. (2016) *Curriculum and the specialization of knowledge: studies in the sociology of education*. Routledge, Lontoo & New York.
- korkeakoulututkimuksessa". Teoksessa T. Autio, L. Hakala, & T. Kujala (toim.) *Siirtymiä ja ajan merkkejä koulutuksessa: opetussuunnitelmatutkimuksen näkökulmia*. Tampere University Press, Tampere, 411–438.
- Hannikainen, P., & Räsänen, A. (2023) "Uskontolukutaidon arvioiminen – Mitä 9-luokkalaisten tietävät maailmanuskonnoista?" *Teologinen Aikakauskirja* 128:4, 363–388.
- Hansen, P., Sääntti, J., & Saari, A. (2021) "Tulevaisuuskuvat koulutuksen hallintana ja ohjauksena: Koulutuksen vaihtoehtoiset, kerrokselliset ja rinnakkaiset tulevaisuudet". Teoksessa J. Varjo, J. Kauko, & H. Silvennoinen (toim.) *Koulutuksen politiikat: Kasvatustieteellisen vuosikirja 3*. Suomen kasvatustieteellinen seura, Jyväskylä, 283–309.
- Heikkinen, H. L. T., & Kukkonen, H. (2019) "Ammattikorkeakoulu toisin ajateltuna: Osaaminen, sivistys ja tiedon intressit". *Aikuiskasvatus* 39:4, 262–275.
- Hynynen, L., Jylhä, M., Lammi, P., Nylén, T., & Muukkonen, P. (2023) "Geomedialukutaito ja niiden kehittyminen". *Terra* 135:2, 92–98.
- Juuti, K. (2019) "Tiedonalojen vahva tieto koulussa – Digitaaliset välineet muuttavat opetuksen sisältöä". *Tiedepolitiikka* 44:4, 25–32.
- Juuti, K., Kairavuori, S., & Kallioniemi, A. (2019) "Lukion yleissivistys rakentuu oppiaineissa". *Ainedidaktiikka* 3:2, 1–1.
- Kaasinen, A., Juvonen, R., & Routarinne, S. (2021) "Viidesluokkalaisten Eurooppa: Oppilaiden ajatuskartat ja niiden laatimisen prosessi ympäristöopin tunnilla". Teoksessa E. Luukka, A. Palomäki, L. Pihkala-Posti, & J. Hanska (toim.) *Opetuksen ja oppimisen ytimessä*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Helsinki, 30–52.
- Kärki, T., Keinänen, H., & Hoikkala, M. (2021) "Oppiaineita ja aiheita – Luokanopettajapiskelijöiden käsityksiä ehyttämisestä". Teoksessa R. Hildén, P. Portaankorva-Koivisto, & T. Mäkipää (toim.) *Aineenopetus ja aiheenopetus*. Helsingin yliopiston kasvatustieteellinen tiedekunta, Helsinki, 11–30.
- Keurulainen, H. (2021) "Koulutyön reunaehto ja opetussuunnitelmatyötä". PEDAJOGI - Pedagogisen Johtamisen Blogi. <https://blogit.jamk.fi/pedajogi/2021/10/25/koulutyon-reunaehdoja-ja-opetussuunnitelmatyota/> Viitattu 2.9.2024.
- Lindén, J., Annala, J., & Mäkinen, M. (2016) "Tieteenalakohtainen tieto ja opetussuunnitelman kriisi korkeakoulutuksessa". *Tiedepolitiikka* 41:1, 19–28.

## AINEISTO

- Annala, J. (2023) "Onko osaamispuhe johtanut tietosokeuteen?" Teaching and Learning Centre -blogi. <https://www.tuni.fi/tlc/onko-osaamispuhe-johtanut-tietosokeuteen/> Viitattu 2.9.2024.
- Annala, J., Lindén, J., & Mäkinen, M. (2019) "Opetussuunnitelmaajattelu ja -käsitteet



- Löfström, J., Virta, A., & Salo, U.-M. (2017) *Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria*. Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus, Helsinki.
- Marjokorpi, J. (2019) ”Muistaminen ja ulkoa opettelu yhdeksäsluokkalaisten kielioppikeskusteluissa”. Teoksessa M. Rautiainen & M. Tarnanen (toim.) *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin*. Suomen ainedidaktinen tutkimusseura, Jyväskylä, 363–382.
- Marjokorpi, J. (2023a) *Merkityksellinen ja vaikuttava kieliopillinen tieto perusopetuksessa*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Marjokorpi, J. (2023b) ”Onko kielioppi hyödyllistä – vai siltinkin merkityksellistä ja vaikuttavaa?” *Virittäjä* 127:4, 1–9.
- Niemelä, M. A. (2021) ”Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie”. *Kasvatus* 52:4, 401–413.
- Niemelä, M. A. (2022) ”Koulutiedon eheyttäminen: mahdollisuuksia ja haasteita opetukselle sekä opetus suunnitelman tekemiselle”. *Ainedidaktiikka* 6:2, 98–105.
- Niemelä, M. A., Khawaja, A., Puustinen, M., & Tani, S. (2023) ”Historia, maantiede ja yhteiskuntaoppi kestäväen tulevaisuuden rakentajina”. *Kasvatus & Aika* 17:4, 112–116.
- Nilivaara, P. (2023) *#Peruskoulu2040: Kolme skenaariota tulevaisuuden peruskouluun*. Tampereen yliopisto, Tampere.
- Nyysölä, K. (2022) *Koulutus Tulevaisuudessa: Ennakointinäkökulmia koulunkäyntiin, kehittämiseen ja osaamiseen*. Opetushallitus, Helsinki.
- Oittinen, R., Särkelä, E., & Tani, S. (2016) ”Glossary in Finnish”. <https://www.geocapabilities.org/glossary/finnish/> Viitattu 2.9.2024.
- Rantala, J., & Ouakrim-Soivio, N. (2018) ”Opettajien näkemyksiä historian opetus suunnitelmaperusteista”. *Ainedidaktiikka* 2:2, 2–20.
- Rastas, A., Forde, M., & Annala, J. (2023) ”Mistä opetuksen dekolonisaatiossa on kyse?” *Kasvatus* 54:1, 77–81.
- Ripatti-Torniaainen, L., Annala, J., Lindén, J., Mälkki, K., & Sandström, N. (2022) ”Mikä on pedagogisen kehittämisen suhde yliopistojen kokonaisvaltaiseen muutokseen?” Teoksessa K. Mäki & L. Vanhanen-Nuutinen (toim.) *Korkeakoulupedagogiikka – Ajat, paikat ja tulkinnat*. Haaga-Helia, Helsinki.
- Särkelä, E. (2021) *Nuorten elämismaailma ja arjen maantiede osana maantieteen opetusta*. Helsingin yliopisto, Helsinki.
- Simola, H. (2015) *Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta*. Vastapaino, Tampere.
- Simola, H. (2021) ”Dekontekstualisaation lyhyt historia”. *Kasvatus* 52:4, 380–387.
- Simola, H., Hansen, P., Lanas, M., Niemelä, M., Nikkola, T., Saari, A., & Säänti, J. (2021) ”Mediaseksikkyy ei saa korvata tutkimusnäyttöä – Koulua pitää kehittää kouluna eikä muotivirtausten mukaan”. *Suomen Kuvalehti* 1.9.2021. <https://suomenkuvalehti.fi/kotimaa/kanava-mediaseksikkyy-ei-saa-korvata-tutkimusnayttoa-koulua-pitaa-kehittaa-kouluna-eika-muotivirtausten-mukaan/> Viitattu 2.9.2024
- Tani, S. (2017) ”Maantieteen opetuksen haasteita: digitalisaatio, opetuksen eheyttäminen ja opettajan roolin murros”. *Terra* 129:4, 211–222.
- Tani, S., Cantell, H., & Hilander, M. (2020) ”Ylioppilaskirjoitukset ja maantieteen merkityksellinen tieto”. *Terra* 132:1, 3–16.
- Tani, S., Kiilakoski, T., & Honkatukia, P. (2019) ”Toimintavalmiusajattelu nuorisotyön, kasvatuksen ja opetuksen kentillä: kokonaisvaltainen näkökulma nuorten hyvinvoinnin edistämiseen?” *Kasvatus & Aika* 13:3, 4–25.
- Vesterinen, I., & Julkunen, L. (2019) ”Konflikteja ja käsitteitä”. *J@rgonia* 17:33, 65–71.
- Virranmäki, E. (2022a) ”Maantiede mahdollistaa merkityksellisten ajattelutaitojen opettamisen”. *Natura* 2022:2. <https://www.naturehti.fi/2022/05/06/maantiede-mahdollistaa-merkityksellisten-ajattelutaitojen-opettamisen/> Viitattu 2.9.2024.
- Virranmäki, E. (2022b) ”Maantiede merkityksellisten ajattelutaitojen ja tietojen edistäjänä”. *Alue Ja Ympäristö* 51:1, 211–215.
- Volanen, M. V. (2020) ”Uuden opintojärjestelmän perusteet 3. osa: Opetussuunnitelma opintosuunnitelmaan”. *Kansan Uutiset -blogi*. <https://blogit.kansanuutiset.fi/volanen-vasemmalta/uuden-opintojarjestelman-perusteet-3-osa-opetussuunnitelma-opintosuunnitelmaan/> Viitattu 2.9.2024.