



MIKKO A. NIEMELÄ

Sosiaalinen realismi, voimallinen tietämys ja Michael Youngin kolmas tie

Niemelä, Mikko A. SOSIAALINEN REALISMI, VOIMALLINEN TIETÄMYS JA MICHAEL YOUNGIN KOLMAS TIE. *Kasvatus* 52 (4), 401–413.

Tämä katsausartikkeli käsittelee kahden viime vuosikymmenen aikana kehittyneitä sosiaalisen realismin teoriaa. Sosiaalinen realismi on saanut näkyvyyttä etenkin brittiläisen kasvatussociologin Michael Youngin töiden kautta, jotka toimivat katsauksen pääaineistona. Sosiaalisen realismin keskeinen väite on, että koulutieto yhtenä koulun institutionaalisisena kontekstina on sosiaalisen konstruktivismien paradigman myötä jäänyt koulukeskustelussa paitsioon. Tuodakseen koulutiedon takaisin keskusteluun Young on Johan Mullerin kanssa kehittänyt voimallisen tietämyksen (powerful knowledge) käsitteen, jota on sovellettu laajasti. Katsauksen tavoitteena on liittää voimallisen tietämyksen käsite sosiaalisen realismin teoreettiseen kehykseen, josta se on osin irtaantunut. Youngin uusinta ajattelua kuvataan avaamalla, miksi hän on kritisoinut uuden kasvatussociologian perinnettä, jota hän itse oli 1970-luvulla pystyttämässä. Lisäksi katsaus tarjoaa suomenkielisen käännökseen käsitteelle ”powerful knowledge” ja vetää yhteen keskeisiä sitä soveltavia tämänhetkisiä tutkimussuuntia. Katsauksen tulkinnan mukaan voimallinen tietämys ei ole vielä kyennyt toimimaan konkreettisena vaihtoehtona tulevaisuuden koulun kehittämiseksi, mutta sen avulla voidaan tämentää, millainen koulutieto voi tukea nykyajan sivistysihanteen toteutumista.

Asiasanat: kasvatussociologia, opetusuunnitelmatutkimus, ainedidaktiikka, realismi, sivistys, narratiivinen kirjallisuuskatsaus

Johdanto

Mitä koulussa on tarkoitus opiskella? Brittiläisen kasvatussociologin Michael F. D. Youngin (2008) mukaan koulutusta koskeva keskustelu on etäännytynyt tästä koulutyön keskeisestä kysymyksestä. Sen sijaan kiinnostus kohdistuu

jatkuvan oppimisen ja osaamistason nostamisen kaltaisiin kysymyksiin. Kansainvälisessä keskustelussa koulutuksen päämääräksi on asetettu sisällöistä ja käyttöyhteyksistä irtaantuneiden kompetenssien, kuten oppimaan

oppimisen tai kriittisen ajattelun, kehittäminen. Näiden tulevaisuustaitojen katsotaan auttavan työvoimaa sopeutumaan nopeasti muuttuvan maailman vaihtuviin työtehtäviin.

Simolan (2015) mukaan koulutusta koskeva arvovaltainen asiantuntijapuhe on 1970-luvulta lähtien menettänyt yhteyden koulun historiallisiin, sosiaalisiin ja institutionaalisiin kehyksiin eli dekontekstualisoitunut. Youngin (2008) näkökulmasta dekontekstualisaatio koskee ennen kaikkea koulutietoa, joka muodostaa keskeisen osan koulun institutionaalista kehyksestä. Koulutieto tarkoittaa koulutuksellisiin tarpeisiin valikoitua ja järjesteltyä tietoa, joka on olemassa muun muassa opetussuunnitelmien, oppimateriaalien ja opettajien tietämyksen muodostamana sosiaalisena rakenteena. Youngin (2008) mukaan koulutietoa on olennaista tarkastella, sillä kompetenssien oppiminen ei voi tapahtua oppisisällöistä irrallaan, eikä kaikki tieto yhtä lailla mahdollista esimerkiksi kriittisen ajattelun kehittymistä. Koulutiedolla on tulevaisuuden kannalta tärkeä tehtävä, sillä se auttaa erottamaan luotettavan tiedon siitä, miten asiat koetaan.

Young on yhdessä eteläafrikkalaisen kollegansa Johan Mullerin kanssa erotellut kolme koulutiedon muotoa, jotka kuvaavat sen luonnetta erityyppisten koulukeskustelujen yhteydessä (Young & Muller 2010). Modernin luokkayhteiskunnan koulun koulutiedon muotoa kuvaa *valtaapitävien tieto* (knowledge of the powerful), joka tarkoittaa tietyn intressiryhmän valikoimaa totuuksien joukkoa. Nykyaikaisessa oppijakeskeisessä kasvatusajattelussa taas painottuu *arkitieto* (everyday knowledge), joka viittaa ihmisen välittömään elämänpiiriin kuuluvaan kokemustietoon. Oikeudenmukainen ja luotettava tieteellistä tietoa kunnioitava koulu ei voi Youngin ja Mullerin mukaan perustua kummallekaan näistä tavoista määritellä koulutieto. Sen sijaan kouluissa tulisi tavoitella *voimallista tietämystä* (powerful knowledge).

Voimallinen tietämys nojaa erikoistuneeseen tieteelliseen tutkimukseen. Se tarkoittaa systemaattista käsitteellistä ymmärrystä, joka

mahdollistaa oppilaan maailmankuvan avarutumisen. Siihen kuuluu myös perehtyminen tiedon tuotannon tapoihin. Siten voi kehittyä muun muassa kriittinen ajattelu, joka auttaa kyseenalaistamaan valtaapitävien tietoon ja arkikäsitteisiin sisältyviä annettuja totuuksia. (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013.) Youngin (2016) mukaan koulun tehtävänä on tarjota jokaiselle oppilaalle yhtäläinen pääsy laadukkaaseen tiedon äärelle ja siten mahdollistaa oppilaan maailmankuvan laajentuminen kotitaustasta riippumatta.

Young tunnetaan 1970-luvulla syntyneen uuden kasvatussociologian ydinahmona. Hän on kuitenkin muuttanut merkittävästi ajatteluaan viimeisen kahden vuosikymmenen aikana ja liittynyt sosiaalisen realismin viitekehykseen. Sosiaalinen realismi tarkoittaa Youngille kolmatta tietä kahdessa merkityksessä. Ensiksi sosiaalinen realismi kuvaa kolmatta vaihtoa Youngin uralla (Hoadley 2015). Toiseksi sosiaalinen realismi pyrkii rakentamaan kolmatta vaihtoehtoa modernille sisältökeskeiselle ja postmodernille oppijakeskeiselle kasvatusajattelulle. Sosiaalisen konstruktivismi-paradigmaa vasten kehittynyt sosiaalinen realismi on vaikuttanut 1990-luvun loppupuolelta alkaen etenkin brittiläiseen yhteisöön kuuluvissa maissa, kuten Iso-Britanniassa, Etelä-Afrikassa, Australiassa ja Uudessa-Seelannissa (ks. Morgan & Lambert 2018). Sosiaalisen realismin ja Youngin uuden ajattelun keskeinen väite on, että koulutieto on tuotava takaisin koulukeskusteluun. Väite voi vaikuttaa tänä päivänä ristiriitaiselta, sillä tietokapitalismin aikana koulutuksen tärkeä tehtävä on laajasti tunnustettu. Matonin (2014) mukaan koulutusta koskeva tutkimus suuntautuu kuitenkin vain harvoin itse koulutietoon.

Tässä artikkelissa tehdään katsaus sosiaalisen realismin teoriaan ja sen vaikutuspiirissä tehtyyn viimeaikaiseen tutkimukseen. Artikkelellä on luonteeltaan narratiivinen kirjallisuuskatsaus, jonka tehtävänä Salmisen (2011) mukaan on koota epäyhtenäistä tietoa laajaksi aiheita koskevaksi käsitykseksi sen kehityshistoriaa kuvaillen. Vaikka Young ei ole sosiaalisen

realismin varhaisimpia kehittäjiä, katsaus tehdään etenkin hänen vuoden 2007 jälkeen julkaistujen töidensä kautta. Näkökulmaa laajennetaan lisäksi Youngin käsitteitä soveltavan ja kritisoivan tutkimuksen avulla. On kiinnostavaa, miksi ja miten eräs kasvatussosiologian suunnannäyttäjistä on muuttanut ajatteluun suhteessa uuden kasvatussosiologian perinteeseen.

Katsaus maalaa päivitetyn kuvan Youngin ajattelusta suomenkieliselle lukijakunnalle muun muassa tarjoamalla perusteltua suomenkielistä käännoästä käsitteelle "powerful knowledge". Voimallisen tietämyksen käsitteestä on tullut viime aikoina suosittu, mutta se on irtaantunut sen ymmärtämisen kannalta olennaisesta sosiaalisen realismin teoriasta. Siksi tämän katsausartikkelin keskeisenä tavoitteena on kytkeä voimallisen tietämyksen käsite sosiaalisen realismin viitekehykseen. Youngin uusi ajattelu auttaa näkemään, että koulutieto on eräs olennaisista koulun konteksteista ja sen merkitys on aliarvioitu viimeaikaisessa koulukeskustelussa. Artikkelin loppuksi pohditaan, miten voimallinen tietämys voi tukea uutta sivistysajattelua ja toimia järkevänä koulun kehittämisen utopiana.

Sosiaalisesta konstruktivismista sosiaaliseen realismiin

Michael Youngin kasvatussosiologian kolme vaihetta

Youngin työt tunnetaan Suomessa suhteellisen hyvin. Hän on tehnyt yhteistyötä kasvatussosiologian kentällä etenkin Ari Antikaisen kanssa ja työskennellyt Suomessa 1990-luvulla ammatillisen koulutuksen kehittämisen parissa, ja hänet on nimitetty Joensuun yliopiston kunniaohtoriksi (Antikainen 2011).

Young aloitti kemianopettajana Lontoossa 1960-luvulla, mutta suuntasi pian akateemiselle uralle. Young tuli 1970-luvulla kansainvälisesti tunnetuksi brittiläisen uuden kasvatussosiologian avainhahmona. Young tunnetaan edelleenkin ehkä parhaiten hänen toimimastaan vuonna 1971 julkaistusta teoksesta

Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education. Marxismista ja fenomenologiasta vaikutteita saanut uusi kasvatussosiologia oli mukana muotoilemassa sosiaalisen konstruktivismiin paradigmat kasvatustieteissä, suhtautui kriittisesti positivistiseen tieteenihanteeseen ja haastoi "vanhan" kasvatussosiologian, joka keskittyi selittämään luokkataustan vaikutuksia koulutukselliseen tasa-arvoon. Uusi kasvatussosiologia kyseenalaisti käsityksen siitä, että koulutukselliset tasa-arvokysymykset voisi ratkaista vain lisäämällä kaikkien ryhmien pääsyä vallitsevan kaltaiseen järjestelmään. (Whitty 2018.)

Uusi kasvatussosiologia lähti purkamaan koulutusinstituutioita koskevia esineellistyneitä näkemyksiä: sen piirissä tutkittiin koulutuksen ilmiön sosiaalis-historiallista rakentumista, jonka nähtiin heijastavan vallitsevia yhteiskuntasuhteita. Se, mitä koulussa pidettiin tavoiteltavan arvoisena, millainen on hyvä oppilas tai oleellinen tieto, tuli määritellyksi valtaapitävien ideologian mukaisesti. Virallinen koulutusjärjestelmä ei siten kyennyt edustamaan marginaalisten ja sorrettujen ryhmien, kuten etnisten vähemmistöjen tai tyttöjen, todellisuutta. Koulutieto koettiin läpikotaisesti politisoituneena. (Antikainen 2012.)

Youngin toista vaihetta hallitsi paneutumisen käytännön kehittämistyöhön sekä kiinnostus koulutuksen ja talouden välisiin suhteisiin. 1990-luvulla Young tutki etenkin akateemisen ja ammatillisen tiedon välistä suhdetta ja hahmotteli ideaa yhtenäisestä toisen asteen koulutuksesta. Young alkoi jo tuolloin ottaa etäisyyttä uuden kasvatussosiologian perinteeseen, mutta selkeän irtioton hän teki vuonna 2008 julkaistussa kokoelmassa *Bringing Knowledge Back In: From Social Constructivism to Social Realism in the Sociology of Education*. Kolmatta vaihetta luonnehtii siirtymä sosiaalisen konstruktivismiin viitekehyksestä sosiaaliseen realismiin. (Hoadley 2015.)

Mooren ja Mullerin (1999) kritiikkiä hyödyntäen Young (2008) kutsuu uuden kasvatussosiologian tapaa hahmottaa tiedon luonne niin sanotuksi *näkökulmakeeskusteluksi* (voice

discourse). Moore ja Muller (1999) lukevat näkökulmakeskusteluihin lisäksi osan postmodernistisista, postkolonialistisista ja feministisistä sosiaaliselle konstruktivismille pohjaavista teorioista. Näkökulmakeskusteluja määrittää relativistinen tapa nähdä kokemus ja tieto toisistaan erottamattomina. Näin ollen totuus rajoittuu aina tietyn ryhmän näkökulmaan ja objektiivisuuden tavoittelemisesta tulee vaikeaa, jollei mahdotonta.

Teoreettisen uudelleenarvioinnin lisäksi Youngin uuden ajattelun taustalla ovat hänen kokemuksensa Etelä-Afrikasta apartheidin jälkeisistä koulutusjärjestelmän uudistuksista, joita hän oli osaltaan suunnittelemassa. Uuden kasvatussosiologian periaatteista ammentaen 1990-luvun uudistusten tavoitteena oli avata syrjityille ryhmille mahdollisuus menestyä koulutiellä. Tähän pyrittiin painottamalla muun muassa oppijakeskeistä pedagogiikkaa ja oppilaiden paikallisia kulttuureja oppisisältöjen lähtökohtana sekä tavoittelemalla yleisten kykyjen, kuten ongelmanratkaisutaitojen ja kriittisen ajattelun, kehittymistä. Uudistuksen jälkeen kävi nopeasti ilmi, ettei lähestymistapa edistänyt tasa-arvoisia koulutusmahdollisuuksia. (Hoadley 2015.)

Young (2008) lukee uuden kasvatussosiologian ja muiden näkökulmakeskustelujen saavutukseksi sen, että ne ovat paljastaneet erilaisia tiedon tuotannon taustalla vaikuttavia valtasuhteita. Ne eivät kuitenkaan ole kyenneet selittämään sitä, millainen tieto koulutuksessa olisi jotain muuta perustellumpaa. Samasta syystä Young (2013) katsoo, että opetussuunnitelmatutkimus on ajautunut kriisiin. Kriisin ydin on siinä, että opetussuunnitelmatutkimus on menettänyt koulutiedon tutkimuskohteenaan. Siten se on dekontekstualisoitunut konkreettisista opetussuunnitelman sisällöistä ja muotoa koskevista kysymyksistä.

Sosiaalisen realismin teoreettinen perusta

Sosiaalinen realismi on kehittynyt sosiaalisen konstruktivismiin kritiikkinä. Sosiaalista realismia ei olisi ilman sosiaalista konstruktivismia, ja edelleen tutkimuksen keskiössä on tiedon

sosiaalinen rakentuminen. Sosiaalinen realismi nojaa etenkin neljään sitä edeltävään teoriaan, joita ovat: 1) Émil Durkheimin (1858–1917) tiedonsosiologia, 2) Lev Vygotskin (1896–1934) kulttuurihistoriallinen psykologia, 3) Basil Bernsteinin (1924–2000) sosiolingvistiikka ja 4) Roy Bhaskarin (1944–2014) kriittinen realismi.

Young (2008) hyödyntää Durkheimin tiedonsosiologiaa selittääkseen, miten arkiajattelun ylittävä teoreettinen tieto on tullut mahdolliseksi. Durkheimin mukaan uskonnolliseen ajatteluun liittyvä spekulatio mahdollisti ihmisen irtaantumisen välittömän kokemuksen kahleista. Ihmisten arkielämän konteksteihin kytkeytyvää tietoa Durkheim nimitti maalliseksi ja yksittäisistä käyttöyhteyksistä irtaantunutta tietoa pyhäksi. Yhteisöelämän tuotteena syntyvä abstrakti ajattelu mahdollisti kehittyneessä muodossaan myös tieteen. Durkheimilainen yhteiskuntatiede suuntaa tutkimuksensa kohti yhteisöelämää etsien sosiaalisia faktoja eli yksilöllistä toimintaa määrittäviä sosiaalisia rakenteita (Töttö 1996). Sosiaalinen realismi on syventynyt etenkin koulutietoon sosiaalisena faktana.

Pedagogiikan tasolla Young (2008) puolestaan nojaa Vygotskiin, joka on noussut yhdeksi sosio-konstruktivistisen oppimisteorian tärkeimmistä vaikuttajista. Youngin mukaan valtaosa Vygotskia soveltavasta kasvatustieteellisestä tutkimuksesta on hukannut arkipäiväisen ja teoreettisen tiedon erottelun sekä käsityksen kouluinstituution erityismerkityksestä teoreettisen tiedon oppimiselle. Young alleviivaa Vygotskin käsitystä oppimisesta maailmaa muuttavana praksiksena, jossa käsitteellisen ymmärryksen kehittyminen muuttaa ihmisen todellisuuskuvaa. Tämä tapahtuu sellaisen pedagogiikan kautta, jossa oppilaan arkikokemukset tulevat liitetyksi teoreettisiin käsitteisiin, joiden mahdollistama tiedostava suhte taas muokkaa oppilaiden arkikokemusta.

Young on saanut kritiikkiä tekemästään opetussuunnitelman ja pedagogiikan välisestä jaosta (Gericke, Hudson, Olin-Scheller & Stolare 2018; Puustinen & Khawaja 2021).

Young (2008) pitää jakoa kuitenkin tutkimuksellisesti tärkeänä ja vertaa sitä sosiologiassa sovellettuun rakenteen ja toiminnan väliseen erotteluun. Jako on Youngin mukaan olennainen siksi, jotta voidaan nähdä oppilaiden arkitiedon ja opetussuunnitelmaan valikoidun erikoistuneen koulutiedon välinen ero. Pedagogiikka on näiden tasojen yhteen saattamista. Durkheimiin viitaten Young (2008) katsoo, että opetussuunnitelmaan sisällytetyllä abstraktilla tiedolla on oma sisäinen logiikkansa. Tähän tiedon suhteelliseen autonomiaan Young viittaa osoittaessaan tarpeen tuoda koulutieto takaisin tiedonsosiologisena kysymyksenä. Toisaalta Vygotskin ajattelua hyödyntämällä Young korostaa pedagogiikan merkitystä siinä, miten opetussuunnitelmaan valikoitu tieto rakentuu sosiaalisesti koulutyössä. Olennaista on siis erotella Durkheimin avulla koulutieto emergenttina sosiaalisena rakenteena ja Vygotskin avulla koulutieto sosiaalisena toimintana sekä tämän jälkeen tarkastella niiden suhdetta.

Keskeisin sosiaalisen realismin teoreettinen taustavaikuttaja on kuitenkin ollut kasvatussosiologiaa sosiolingvivistisestä näkökulmasta tutkinut Basil Bernstein. Bernstein vei Durkheimin ajattelua eteenpäin tarkentamalla katseensa opetussuunnitelmallisen tiedon rakenteellisiin ominaisuuksiin. Bernsteinin käsitteistä on tullut sosiaalisen realismin perustyökaluja.

Bernstein (2000) analysoi koulutiedon rakennetta *luokittelun* (classification) ja *kehystämisen* (framing) ulottuvuuksilla. Luokittelu koskee kysymystä oppiaineiden rajojen paikoista ja niiden vahvuudesta. Kehyistäminen puolestaan viittaa koulutiedon ja arkitiedon väliseen rajanvetoon. Uuden kasvatussosiologian piirissä katsottiin, että opetussuunnitelmaa on tarpeellista eheyttää heikentämällä oppiaineiden välisiä rajoja sekä madaltamalla koulutiedon ja arkitiedon välistä rajaa. Siten voitiin tehdä koulu saavutettavammaksi työväenluokkaisille oppilaille ja murtaa koulun perinteinen rooli luokkayhteiskunnan uusintajana. Sosiaalinen realismi pyrkii samaan

tavoitteeseen, mutta alleviivaamalla näiden rajojen ylläpitämisen merkitystä (Young & Muller 2010).

Etsiessään objektiivisen tiedon tietoteoreettisia perusteita Young ja Muller (2007) nojautuvat saksalaisen Ernst Cassirerin (1874–1945) tieteenfilosofiaan. Moore (2014) puolestaan katsoo sosiaalisen realismin tieteenfilosofisen perustan sijaitsevan Roy Bhaskarin tunnetuksi tekemässä kriittisessä realismissa, jota on sovellettu huomattavasti Cassireria enemmän sosiaalisen realismin piirissä.

Kriittinen realismi perustuu Mooren (2014) mukaan kolmelle perustavalle näkemykselle. Ensinnä se omaksuu realistisen ontologian: sekä luonnollinen että sosiaalinen todellisuus ovat olemassa yksittäisen mielen ulkopuolella. Tämä on myös fallibilismin perusta, eli sen käsityksen, että kaikki tieto on erehtyväistä, koska emme voi milloinkaan saavuttaa täydellistä totuutta tuosta mielen ulkopuolisesta todellisuudesta. Toiseksi kriittinen realismi perustuu relativistiselle epistemologialle: kaikki tieto on riippuvaista niistä olosuhteista, joissa se on tuotettu. Myös sosiaalinen konstruktivismi on tässä mielessä relativistista, mutta ero on siinä, että konstruktivismissa tieto redusoituu yksilön tai ryhmän näkökulmaan, kun taas kriittinen realismi painottaa tiedon emergenttiä luonnetta. Tämä tarkoittaa sitä, että tiedosta kehkeytyy suhteellisen autonominen rakenne niiden sosiaalisten prosessien puitteissa, joissa se tuotetaan, eikä siten ole palautettavissa yksilötietoisuuteen tai tietyn ryhmän intresseihin. Kolmannen perustan muodostaa tiedon rationaalinen arviointi (judgemental rationality). Fallibilismi täydentyy reliabilismilla, jolla Moore viittaa siihen, että jonkin tiedon voidaan sanoa olevan luotettavammin tuotettu kuin jokin toinen. Tärkeää on arvioida rationaalisesti ja yhteisöllisesti tiedon tuotannon kriteerejä. Kriittisen realismin mukaan tällaisia kriteerejä voidaan vähintään pitkällä aikavälillä arvioida sitoutumatta yhteisönä joihinkin tiettyihin intresseihin tai identiteetteihin. Näin ollen objektiivista totuutta voidaan lähestyä. Ilkka Niiniluodon (1980) suomenkielistä

termiä käyttäen voidaan puhua *totuudenkaltaisuudesta* ja sen kasvusta.

Koulukeskustelun 90 asteen käänös

Young ja Muller (2010) ovat hahmotelleet ideaalityyppisen mallin kolmesta koulutusta koskevasta skenaariosta. Malli esittää kolme kehityslinjaa, joista kaksi ensimmäistä kuvaavat eri aikakausille tyypillisiä koulukeskusteluja ja kolmas skenaario toimii suotuisana tulevaisuuden suuntana.

Positivistisen tiedonkäsityksen leimaama ensimmäinen skenaario viittaa hierarkkiseen kouluun, jossa koulutyö on opettajakeskeistä, tieto kyseenalaistamatonta ja oppiaineiden rajat ylittämättömiä. Young ja Muller (2010) katsovat, että ensimmäisen skenaarion puitteissa koulutiedon sosiaalinen luonne tulee aliarvioituksi. Koulutieto on näin ollen dekontekstualisoitu, sillä yhteys tiedon tuotannon olosuhteisiin on katkaistu ja olennaista on oppilaiden elämästä sekä yhteiskunnasta irrallisen sisältötiedon hallinta. Ensimmäinen skenaario kuvaa selkeimmin perinteistä koulujärjestelmää, jonka käytäntöjä uusi kasvatussosiologia lähti purkamaan. Sen piirteet ovat kuitenkin olleet näkyvillä myös esimerkiksi Englannissa 2010-luvulla toteutetuissa ”tiedollisesti rikasta” koulua tavoittelevissa uudistuksissa, jotka ovat saaneet pontta sosiaalisen realismin esittämästä kritiikistä. Vaikka sosiaalinen realismi on pyritty erottamaan näistä uudistuksista, on se ehtinyt saada konservatiivisen maineen. (Morgan & Lambert 2018.)

Toinen skenaario viittaa koulukeskustelun nykypäivän valtavirtaan. Biesta (2014) on samaistanut sen ajankuvaan, johon hän on viittänyt termillään ”learnification”. Sen kielikumpuaa etenkin OECD:n määrittelemistä uuden vuosituhannen koulutustavoitteista, jotka korostavat tulevaisuuden kompetensseja (ks. Miettinen 2019). Kasvatustieteessä käytetään näkökulmakeskusteluja ja vallitsevana paradigmana on sosiaalinen konstruktivismi, jossa painottuva oppijalähtöinen tiedon rakentaminen on johtanut edellä kuvattuun

relativistiseen tiedonkäsitykseen. Oppiaineiden rajat koetaan todellisesta elämästä vieraannuttaviksi ja koulutyö suunnataan oppijoiden kokemusmaailmasta kumpuaviin ilmiöihin. Opettajuuden merkitys taas on kaventunut oppimisen fasilitoimiseksi. Toisen skenaarion mukaisessa koulukeskustelussa koulutiedon sosiaalinen luonne tulee yliarvioituksi. (Young & Muller 2010.) Toisin sanoen toisen skenaarion puitteissa koulutieto tulee ylikontekstualisoituksi, sillä merkityksellinen oppiminen palautetaan kunkin oppijan elämänpäiirin kontekstiin.

Sosiaalisen realismin pyrkimyksenä on rakentaa kahden ensimmäisen skenaarion ääripäät välttävää kolmatta skenaariota. Vaihtoehtoa voi kuvata 90 asteen käänökseksi, joskin sitä on myös kritisoitu 180 asteen paluuna ensimmäisen skenaarion mukaiseen ajatteluun (White 2018). Kolmannen skenaarion mukaista koulua on luonnehdittu voimallisen tietämyksen käsitteen avulla.

Voimallinen tietämys tulevaisuuden koulun päämääränä

Voimallisen tietämyksen käsitettä sosiaalisen realismin viitekehyksessä käytti ensimmäisenä Wheelahan (2007). Young ja Muller (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013) ovat kuitenkin vieneet käsitettä huomattavasti eteenpäin ja erotelleet sen arkitiedosta sekä vaikutusvaltaisten tiedosta. Vaikutusvaltaisten tieto on hallitsevassa asemassa ensimmäisen skenaarion mukaisessa koulussa. Toisen skenaarion tavoitteissa taas arkitiedon rooli korostuu. Uuden kasvatussosiologian kritiikki pureutui etenkin siihen, miten koulutieto koostuu vaikutusvaltaisten valikoimista totuuksista. Sosiaalinen realismi korostaa tämän lisäksi sitä, että arkitieto on riittämätön perusta koulutiedoksi.

Vaikutusvaltaisten tiedon piirteitä ovat pysyvyys ja systemaattisen arvioinnin puute (Young & Muller 2010, 2013). Voimallinen tietämys on tullut joskus tulkituksi vaikutusvaltaisten tietona, sillä tietoteoreettisen realismin periaatteiden mukaisesti Young ja Muller

eivät halua luopua totuuden tavoittelusta (ks. White 2018). Fallibilistinen ja historiatietoinen käsitys totuudesta erottaa kuitenkin voimallisen tietämyksen vaikutusvaltaisten tiedosta (Young 2013).

Arkitiedosta voimallinen tietämys taas eroaa yhtäältä sen laaja-alaisuuden ja toisaalta erikoistumisen kautta. Arkitieto perustuu kokemukselle ja muodostuu yksittäisen ihmisen väistämättä suhteellisen kapeassa elämänpiirissä. Voimallinen tietämys taas on luonteeltaan käsitteellistä. Käsitteiden avulla ihminen kykenee ymmärtämään laaja-alaisiakin ilmiöitä ja näkemään niiden välillä yhteyksiä. Koulu tarjoaa nuorelle sukupolvelle erityisen mahdollisuuden käsitteelliselle oppimiselle. (Young 2016.) Toisin kuin arkitieto, voimallinen tietämys nojaa asiantuntijatietoon, jonka tuottaminen edellyttää erikoistumista. Tästä syystä kouluissa tarvitaan Youngin (2014) mukaan erikoistuneita oppiaineita, jotka mahdollistavat syventymisen eri tiedonalojen sisältöihin ja tiedon tuottamisen tapoihin. Voimalliselle tietämykselle tärkeää on rajojen ylläpitäminen niin arkitiedon ja asiantuntijatiedon kuin oppiaineiden välillä (Young & Muller 2013).

Voimallisen tietämyksen keskeinen tavoite on lisätä koulutuksellista tasa-arvoa. Mikäli on mahdollista erotella paremmin ja heikommin perusteltu tieto, on oikeudenmukaista, että kaikilla on yhtäläinen pääsy parhaimman tiedon äärelle. Bernsteiniin tukeutuen Young (2016) katsoo, että koulutiedon tehtävänä on antaa oppilaille eväitä ylittää sekä heidän välittömään elämänpiiriinsä rajautuva että valtaapitävien tukema maailmankuva ja ajatella sitä, mitä ei vielä ole ajateltu. Tämä koulutiedon voima on erityisen tärkeää alemman kulttuurisen pääoman taustan omaaville oppilaille.

Englantilaiseen filosofiaan Christopher Winchiin viitaten Young ja Muller (2014) katsovat, että voimallinen tietämys kattaa kolme erityyppistä tiedon tasoa. Ensimmäinen taso tarkoittaa yksittäisiä väitelauseita koskevaa *propositionaalista tietoa*. Toinen taso koskee *relationalaalista tietoa*, eli näiden väitelauseiden

välisiä suhteita. Tällä tasolla muodostetaan käsitys tietyn tiedonalan yleisistä periaatteista ja jonkinasteinen järjestelmällinen ymmärrys olemassa olevasta tiedosta. Kolmannella tasolla taas on kyse perehtymisestä uuden tiedon tuottamisen tapoihin ja sen luotettavuuden arvioinnista, eli *proseduraalisesta tiedosta*. Youngin ja Mullerin (2014) mukaan nämä kolme tasoa tukevat toistensa kehittymistä.

Young ja Muller ovat keskittyneet kuvaamaan, miten koulutiedoksi muunnettu käsitteellinen tieteellinen tieto on voimallisen tietämyksen edellytys. Deng (2020) onkin kritisoinut voimallisen tietämyksen käsitettä siitä, että tieto tulee nähdä itseisarvoisena. Avataksaan, miksi voimallisessa tietämyksessä ei ole kyse vain tiedosta itsessään, Lambert (2017; vrt. Muller & Young 2019) on jakanut sen *voimalliseen tiedonalaperustaiseen tietoon* (powerful disciplinary knowledge) ja oppilaiden saavuttamiin *toimintamahdollisuuksiin* (capabilities). Voimallinen tiedonalaperustainen tieto viittaa sekä tieteelliseen tietoon että siitä voimansa ammentavaan koulutietoon. Toimintamahdollisuuksien käsite, jonka Lambert (2017) lainaa Amartya Seniltä ja Martha Nussbaumilta, taas tarkoittaa muun muassa itsenäistä ajattelukykyä, kykyä tehdä omaa elämää koskevia päätöksiä ja kykyä toimia tuottavana kansalaisena. Toimintamahdollisuudet eroavat tulevaisuustaidoista siten, että ne kytketään niiden kehittymisen mahdollistavaan koulutietoon.

Voimallisen tietämyksen käsitteen kääntämisestä

Käsitteen "powerful knowledge" voi kääntää suomeksi monin eri tavoin, jotka suuntaavat sen tulkintaa. Käännöksiksi on ehdotettu ainakin *vahva tieto* (Juuti 2019), *merkityksellinen tieto* (Tani, Cantell, & Hilander 2020), *vaikuttava tieto* (Löfström, Virta, & Salo 2017), *merkityksellinen ja vaikuttava tieto* (Rantala & Ouakrim-Soivio 2018) ja *vaikutusvaltainen tieto* (Simola 2015).

Vahva tieto viittaa hyvin alkuperäisen termin taustalla vaikuttavaan realistiseen ontologiaan. Sekuvaaselkeimmin luonnontieteellisen

tiedon kumulatiivista luonnetta. Tällöin tieto omaa vahvaa selitysvoimaa. Tiedosta tulee vahvaa, kun se kytketään osaksi jotain kokonaisuutta, esimerkiksi jonkin teorian tai tietealan käsitteistön puitteisiin, eikä kyse näin ollen ole irrallisesta faktatiedosta (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010).

Merkityksellinen tieto taas kuvaa etenkin humanistis-yhteiskuntatieteellisten alojen tiedon luonnetta. Vaikka tiedon merkitys riippuu aina sen kontekstista, voidaan ihmistieteissä pyrkiä totuudenkaltaisuuteen ja siinä mielessä vahvaan tietoon. Kun koulutieto laajentaa oppilaiden maailmankuvaa, voidaan puhua vaikuttavasta tiedosta. Sitä kautta koulutieto mahdollistaa myös esimerkiksi tietoon perustuvan yhteiskunnallisen vaikuttamisen. Jotta tieto voi olla vaikuttavaa, tulee sen olla merkityksellistä oppilaille. Siksi näitä kahta termiä on käytetty myös sanaparina merkityksellinen ja vaikuttava tieto. Kaikki merkityksellinen tai vaikuttava tieto ei ole kuitenkaan vahvaa tietoa. Suuri osa arkielämään liittyvästä tiedosta on merkityksellistä. Viime vuosina on käynyt ilmi, että tieto voi olla esimerkiksi sosiaalisen median kautta levitetyn vaikuttavaa tai vaikutusvaltaista, vaikka se olisi vailla vahvoja perusteita.

Olen käyttänyt termin "powerful knowledge" käännöksenä *voimallisen tietämyksen* käsitettä. Voimallinen viittaa sekä vahvaan että vaikuttavaan. Voimallinen sisältää myös ajatuksen tiedon potentiaalisuudesta tulla suunnatuksi johonkin tarkoitukseen. Katson, etteivät aiemmin käytetyt käännökset ole ristiriidassa käsitteen "powerful knowledge" kanssa, mutta ne eivät kuitenkaan kata riittävällä tavalla sen merkitystä. Jotta koulutiedosta voi tulla voimallista, on sen oltava samanaikaisesti vahvaa, merkityksellistä ja vaikuttavaa. Muista käännösvaihtoehdoista esiin voi nostaa joissain yhteyksissä käytetyn *väkevän tiedon*, jolla voidaan kuvata samanaikaisesti tiedon sosiaalista luonnetta ja voimallisuutta. Käsitteen "knowledge" olen tulkinnut 'tiedon' sijaan 'tietämyksenä'. Tietämys viittaa enemmän kokonaisvaltaiseen käsitykseen kuin yksittäisiä

asiaintiloja koskevaan tietoon. Lisäksi tietämys tarttuu tieto-termiä paremmin Lambertin (2017) kuvaamiin toimintamahdollisuuksiin.

Voimallisen tietämyksen tutkimussuuntia

Sosiaalinen realismi ja voimallisen tietämyksen käsite ovat tulleet tunnetuiksi etenkin opetussuunnitelma- ja oppiainetutkimuksen kentillä. Tällä hetkellä kysytään usein, mitä kolmas skenaario ja voimallinen tietämys voivat tarkoittaa käytännön koulutyössä. Varhaisimmassa vaiheessaan sosiaalinen realismi keskittyi sosiaalisen konstruktivismiin ja siihen liittyvän relativismin kritiikkiin. Tämän jälkeen alkoi voimallisen tietämyksen käsitteen teoreettinen kehitystyö. Nyt käynnissä on empiirisen tutkimuksen kausi (Morgan, Hoadley & Barrett 2018). Painopisteen muutosta voi kuvata siten, että tarkoitettun opetussuunnitelman lisäksi kiinnostus kohdistuu nyt toteutettun opetussuunnitelman tasolle.

Voimallista tietämystä koskevia keskeisiä tutkimuksen suuntia ovat voimallinen tietämys ammatillisessa koulutuksessa, voimallinen tietämys eri oppiaineiden konteksteissa, oppiaineiden rajat ja niiden ylitykset sekä curriculum- ja Bildung-perinteiden välinen dialogi. Tässä luvussa esitellään lyhyesti nämä neljä tutkimusaluetta. Lisäksi on mainittava sosiaalisen realismin piirissä kehittynyt, Sydneyn yliopiston sosiologian professori Karl Matonin perustama legitimaatiokoodien teoria (Legitimation Code Theory) (ks. Maton 2014). Teoriasta on muodostunut melko itsenäinen sosiaalisen realismin haara, jolla on oma käsitteistönsä, eikä esimerkiksi voimallinen tietämys ole tutkimuksen keskiössä.

Voimallinen tietämys ammatillisessa koulutuksessa

Toisen skenaarion mukainen tulevaisuuden kuva ennustaa työelämän nopeaa muutosta, jonka seurauksena monet nykyiset ammatit tulevat häviämään. Muutos koskettaa erityisesti työtehtäviä, joissa työskentelevillä on

ammattillinen koulutus. Työelämän muutokseen on pyritty vastaamaan kehittämällä kompetenssiperustaista ammatillista koulutusta, koska yleisten taitojen oppimisen kautta tulevaisuuden työntekijät pystyvät joustavasti omaksumaan uudenlaisia työtehtäviä. Wheelahan (2007) pitää perusteltuna huolena, että yksittäisiin työtehtäviin kytkeytyvä ammatillinen osaaminen ei riitä. Samalla hän kritisoi kompetenssiperustaista ammatillista koulutusta, sillä aloitteellisuuden tai yhteistyötaitojen kaltaiset yleiset kompetenssit eivät myöskään riitä kehittämään ammattitaitoa. Wheelahanin mukaan ammattitaito perustuu ymmärrykselle siitä, miksi tietyt asiat tehdään niin kuin tehdään, ei vain tietyn suorituksen taitamiselle tai yleisluontoisille kyvyille. Kun työntekijällä on systeeminen ymmärrys alansa tietoperustasta, on hänen mahdollista kehittää uusia ratkaisuja ja toimia ennakoimattomissa tilanteissa. Siksi ammattialaa koskevan tutkitun tiedon opiskelu tarkoittaa Wheelahanille voimallista tietämystä ammatillisessa koulutuksessa.

Young ja Hordern (2020) yhtyvät Wheelahanin kritiikkiin toteamalla, että osaamisperustaisuus sekä aiemmin hankitun osaamisen tunnistamisen ja tunnustamisen periaate on johtanut ammatillisen koulutuksen tason laskuun. Vaikka Youngin mukaan on tärkeää säilyttää teoreettisen ja käytännöllisen tiedon jaottelu ja mahdollistaa riittävä erikoistuminen toisen asteen opinnoissa, hän on edelleen kiinnostunut nuorisoasteen koulutuksen yhtenäistämisestä ennen kaikkea ammatillisen koulutuksen laadun kohentamisen näkökulmasta.

Voimallinen tietämys ja ainedidaktiikka

Morgan ja Lambert (2018) katsovat, että sosiaalinen realismi on onnistunut perustelemaan, miksi tiedolla on keskeinen asema koulutuksessa. Se ei ole kuitenkaan pystynyt toistaiseksi kertomaan, miten voimallisen tietämyksen ajatus viedään käytäntöön. Koska voimallinen tietämys perustuu oppiaineiden muodostamille eheille tietorakenteille, on Morganin ja

Lambertin mukaan sen käytännön ilmenemistä tutkittava oppiainekohtaisesti.

Gericke ym. (2018) samaistavat voimallisen tietämyksen oppiainekohtaisen tutkimuksen ainedidaktiseen tutkimukseen. Nordgrenin (2021) mukaan voimallisen tietämyksen käsitteen suosiota selittääkin sen yhteensopivuus ainedidaktiseen käsitykseen siitä, että opettaminen ja oppiminen ovat aina jonkin sisällön opettamista ja oppimista. Käynnissä oleva empiirisen tutkimuksen kausi on näkynyt tutkimusartikkeleina, jotka pyrkivät tuomaan esille, mitä voimallinen tietämys eri oppiaineiden tapauksissa voi tarkoittaa. Nostan seuraavaksi esiin esimerkit kahdesta oppiaineesta, jotta voimallisen tietämyksen käsite tulisi konkretisoiduksi.

Puustinen ja Khawaja (2021) tutkivat voimallista tietämystä historianopetuksen yhteydessä. Heidän tavoitteenaan on erotella voimallinen historiallinen tietämys valtaapitävien vaalimasta perinnetiedosta. Puustisen ja Khawajan mukaan alkuperäislähteiden käsittely ja historiallisen tiedonmuodostuksen tapojen opiskelu voi perehdyttää oppilaat historiallisen tiedon luonteeseen ja siihen, miten historiallista tietoa voidaan käyttää erilaisten ideologisten tarkoituserien edistämiseen. Tämän lisäksi tiedonalaperustainen historiallinen ajattelu mahdollistaa kriittisen etäisyyden muodostamisen muun muassa median kautta rakentuvaan arkihistoriaan. Siksi historiallisen ajattelun opiskeleminen historiallisia lähteitä tutkimalla tukee voimallisen tietämyksen kehittymistä.

Tani, Cantell ja Hilander (2020) puolestaan painottavat, ettei kyky rakentaa vaihtoehtoisia tulkintoja vielä riitä voimallisen tietämyksen kehittämiseksi. He analysoivat vuosien 2006–2019 ylioppilaskirjoitusten maantieteen tehtäviä ja osoittavat sellaisten tehtävien yleistyneen, jotka edellyttävät muistitiedon sijaan vaihtoehtoisten tulkintojen ja tulevaisuudenkuvien hahmottamista. Tämä on ollut voimallisen tietämyksen kannalta suotuisa kehitys, mutta Tanin ym. mukaan voimallinen maantieteellinen tietämys ja kyky tulkintojen

tekemiseen ei kuitenkaan voi kehittyä ilman riittävää propositionaalista ja relationaalista maantieteellistä tietämystä. He huomauttavat, että vaikka propositionaaliseen tietoon, kuten maantieteellisten ilmiöiden kuvailuun, liittyviä kysymyksiä pidetään joskus vanhanaikaisina, on niillä jatkossakin tärkeä paikka ylioppilaskirjoituksissa ja lukion maantieteen opinnoissa.

Oppiaineiden rajat ja niiden ylitykset

Young ja Muller (Muller & Young 2019; Young & Muller 2010, 2013) painottavat oppiaineiden ja niiden rajojen merkitystä, sillä ne mahdollistavat koulutiedon jäsentämisen eheiksi kokonaisuuksiksi, jotka voivat säilyttää eri tiedonaloihin sisältyvät tietorakenteet. Toisaalta he katsovat oppiainerajojen ylitykset mahdollisiksi, eivätkä näe oppiaineiden rajojen paikkoja liikkumattomina. Nordgrenin (2021) mukaan voimallinen tietämys ei sulje pois monialaista yhteistyötä. Kun voimallinen tietämys nähdään relationaalisenä tietona, se voi päinvastoin tukea antroposeenin kaltaisten laaja-alaisten ilmiöiden opiskelua.

Pountney ja McPhail (2019) tutkivat englantilaisessa koulussa sovellettua integroitua opetussuunnitelmaa. Tulokset osoittavat, että opetussuunnitelman eheyttäminen oppiaineiden rajoja vähentämällä tai madaltamalla ei välttämättä heikennä koulutiedon rakenteita niin vahvasti, ettei eheyttäminen voisi palvella voimallisen tietämyksen kehittymistä. He kuitenkin huomauttavat, että eheytytyn opetussuunnitelman puitteissa opettajien rooli opetussuunnitelman tekijöinä korostuu. Tällöin opettajan työn vaatimustaso kasvaa. Tästä syystä Niemelä (2021) on esittänyt, että koulutiedon eriyttämistä ja eheyttämistä koskevia kysymyksiä tulisi ratkaista ensisijaisesti kirjoitettua opetussuunnitelmaa laadittaessa. Siten opetussuunnitelma voi tukea oppiaineita eheyttävää opetusta ja opiskelua. Mikäli opetussuunnitelman eheyttäminen parantaa oppiaineiden sisäistä ja välistä käsitteellistä kiinteyttä, se voi Niemelän mukaan edistää voimallisen tietämyksen tavoitetta.

Curriculum- ja Bildung-perinteiden välinen dialogi

Voimallisen tietämyksen käsite on tuonut uutta puhtia 1990-luvulla alkaneeseen vertailevaan keskusteluun angloamerikkalaisen curriculum- ja mannermaisen Bildung-perinteen välillä. Deng (2020) katsoo, että tietoa itseisarvoisena käsittelevän sosiaalisen realismin tulisi ammentaa mannereurooppalaiseen didaktiikkaan sisältyvästä sivistysajattelusta (Bildung), jossa koulutiedon asemaa on pohdittu vahvasti koulun eettis-yhteiskunnallisen tarkoituksen näkökulmasta. Deng näkee koulutiedon merkityksellisenä vasta silloin, kun voimallinen tietämys palvelee oppilaan kasvua kohti inhimillistä kukoistusta.

Lilliedahl (2015) taas näkee sosiaalisen realismin mahdollisena sillanrakentajana näiden perinteiden välillä. Lilliedahl esittää, että molemmat perinteet käsittelevät koulutiedon valikointiin ja järjestelyyn liittyviä kysymyksiä, mutta eri tasoilla. Koska curriculum-perinteessä liikutaan etenkin tarkoitettua opetussuunnitelman tasolla ja didaktiikassa ensisijaista on opetussuunnitelman toteuttaminen, nämä perinteet voivat täydentää toisiaan. Young (2021) kuitenkin epäilee, ettei sosiaalista realismia voi saattaa yhteen didaktiikan kanssa, sillä hänen mukaansa edellinen perustuu empiiriselle yhteiskuntatieteelle ja jälkimmäinen idealistiselle filosofialle.

Lopuksi

Tämän katsausartikkelin tavoitteena on ollut tiivistää sosiaalisen realismin teoria Michael Youngin kolmannen vaiheen ajattelun kautta. Olen tehnyt artikkelissa tulkinnan ja käännöksen nykykeskustelussa keskeisestä voimallisen tietämyksen käsitteestä, josta on tullut sosiaalisen realismin teoriaa tunnetumpi. Voimallisen tietämyksen kaltaisia tavoitteita on toki asetettu aikaisemminkin. Esimerkiksi kasvatusfilosofi Richard Pring haastoi uuden kasvatussociologian konstruktivismiin vuonna 1976 julkaistulla teoksellaan *Knowledge and Schooling*, jossa Pring hahmotteli

voimallisen tietämyksen kaltaista ajattelua (ks. Pring 1976). Uuden kasvatussociologian parissa Pringin kritiikki sivuutettiin kuitenkin taantumuksellisena (Young & Muller 2007).

Youngin (2021) epäilystä huolimatta katsotaan, että voimallisen tietämyksen merkityksen voi liittää sivistyksen käsitteeseen. Voimallista tietämystä voi verrata esimerkiksi Eino Kailan (1991) näkemykseen tieteellisestä sivistyksestä, jonka hän katsoi rakentuvan kahdelle pilarille. Molemmat pilarit koskevat tiedon kontekstualisointia, ensinnä historiatietoisuuden muodossa, toisaalta teoreettisena ajatteluna. Tieteellinen sivistys tarkoitti Kailalle sen tunnustamista, että tämän päivän ymmärryksemme on vain yksi ajattelun kehitysvaiheista. Tällä tavalla sivistyneessä ihmisessä elää ihmiskunnan menneisyys. Tieteellinen sivistys tarkoittaa myös yksittäisten tiedon palasten asettamista osaksi jotain järjestelmää tai teoriaa. Tämä edellyttää riittävän laaja-alaista käsitystä eri tieteiden muodostamasta kokonaisuudesta, jota voi nimittää myös yleissivistykseksi.

Suomenkielisellä sivistyksen käsitteellä on pitkä ja arvostettu perinne. Englanninkielisestä keskustelusta vastaava termi on puuttunut ja osittain siksi on ollut tarpeellista kehittää uusi käsite puolustamaan tiedon asemaa koulutuksessa. Deng (2020) on ehdottanut, että voimallisen tietämyksen käsitettä voi kehittää mannermaisen sivistysperinteen avulla. Toisaalta on mahdollista soveltaa voimallisen tietämyksen käsitettä täsmentämään ymmärrystämme sivistyksestä, jotta voimme haastaa totuudenjälkeisiksi kutsutun aikamme näkökulmakeskusteluja ja hahmottaa tulevaisuuden koulun kehittämisen suuntaa. Miettinen (2020) kuvaa, miten sivistys on tavoitteena aina muuttunut kunkin aikakauden olosuhteiden mukaisesti. Sivistys ei ole Miettisen mukaan vanhentunut tavoite, sillä etenkin ilmastomuutoksen ja yhteiskunnallisen eriarvoisuuden kaltaiset haasteet alleviivaavat sivistyshanteeseen kuuluvaa monipuolista tiedollista, eettistä ja poliittista ajattelua. Esitänkin, että voimallisen tietämyksen avulla on mahdollista konkretisoida, millainen koulutieto voi

edistää tämän päivän sivistyksen päämääriä.

Sosiaalisen realismin kiinnostavuutta lisää sen pyrkimys rakentaa Simolan (2015) tarkoittamaa järkevää utopiaa, joka tunnistaa paitsi koulun sosiaalisten reunaehtojen rajoittavan, niin myös mahdollistavan vaikutuksen. Sosiaalinen realismi syvennyy koulutietoon koulun sosiaalisen reunaehtona ja pyrkii kuvaamaan voimallisen tietämyksen käsitteen avulla kouluinstituution erityistä mahdollisuutta tasa-arvon vahvistamiseksi. Se toimii kritiikkinä, joka pyrkii ratkaisemaan koulukeskusteluissa pitkään vallinneen tietokeskeisyyden ja oppijakeskeisyyden vastakkainasettelun.

Sosiaalinen realismi on kehittynyt jo kahden vuosikymmenen ajan. Voimallisen tietämyksen periaatteille nojaavia opetussuunnitelmauudistuksia on toteutettu ainakin Englannissa ja Etelä-Afrikassa, joskin käsitteen tulkintoja on pidetty epäonnistuneina (Morgan & Lambert 2018). Vaikuttaa siltä, ettei voimallinen tietämys ole vielä pystynyt toimimaan järkevänä utopiana. Tässä katsauksessa olen kuvannut, miten voimallinen tietämys voi avata oppilaille yhteiskunnallisesti merkityksellisiä oppimisen mahdollisuuksia, mikä on yksi Simolan (2015) mainitsema järkevän koulutuspoliittisen utopian ehto. Ei ole vielä selvää, voiko voimallinen tietämys täyttää myös muut ehdot, eli olla toteutettavissa historiallisesti muodostuneen kouluinstituution puitteissa ja olla opettajien, oppilaiden sekä oppilaiden vanhempien ymmärrettävissä ja hyväksyttävissä. Voimallisen tietämyksen kytkeminen sivistysihanteen pitkään perinteeseen tarjoaa tähän hyvän mahdollisuuden.

Lähteet

- Antikainen, A. 2011. Kasvatussociologiaa etsimässä: Työelämäkerta. Tampere: Tampere University Press.
- Antikainen, A. 2012. Michael Young: Uusi kasvatussociologia. Teoksessa T. Aittola (toim.) Kasvatussociologian suunnannäyttäjät. Helsinki: Gaudeamus, 75–87.
- Bernstein, B. 2000. Pedagogy, symbolic control and identity: Theory, research, critique (2. painos). Lanham: Rowman & Littlefield.

- Biesta, G. 2014. Pragmatising the curriculum: Bringing knowledge back into the curriculum conversation, but via pragmatism. *Curriculum Journal* 25 (1), 29–49.
- Deng, Z. 2020. Knowledge, content, curriculum and didaktik: Beyond social realism. London & New York: Routledge.
- Gericke, N., Hudson, B., Olin-Scheller, C. & Stolare, M. 2018. Powerful knowledge, transformations and the need for empirical studies across school subjects. *London Review of Education* 16 (3), 428–444.
- Hoadley, U. 2015. Michael Young and the curriculum field in South Africa. *Journal of Curriculum Studies* 47 (6), 733–749.
- Juuti, K. 2019. Tiedonalojen vahva tieto koulussa – Digitaaliset välineet muuttavat opetuksen sisältöä. *Tiedepolitiikka* 44 (4), 25–32.
- Kaila, E. 1991. Mitä on tieteellinen sivistys ja miten se hankitaan. Teoksessa I. Niiniluoto (toim.) *Valitut teokset 2*. Helsinki: Otava, 425–433.
- Lambert, D. 2017. Powerful disciplinary knowledge and curriculum futures. Teoksessa N. Pyry, L. Tainio, K. Juuti, R. Vasquez & M. Paananen (toim.) *Changing subjects, changing pedagogies: Diversities in school and education*. Helsinki: Finnish Research Association for Subject Didactics, 14–31.
- Lilliedahl, J. 2015. The recontextualisation of knowledge: towards a social realist approach to curriculum and didactics. *Nordic Journal of Studies in Educational Policy* 2015 (1), 40–47.
- Löftröm, J., Virta, A. & Salo, U.-M. 2017. Valppaaksi kansalaiseksi – Yhteiskuntatiedollisen opetuksen taito ja teoria. Helsinki: Historiallis-yhteiskuntatiedollisen kasvatuksen tutkimus- ja kehittämiskeskus.
- Maton, K. 2014. Knowledge and knowers: towards a realist sociology of education. London & New York: Routledge.
- Miettinen, R. 2019. 21. vuosisadan kompetenssit – OECD kasvatuksen kielen uudistajana. *Kasvatus* 50 (3), 203–215.
- Miettinen, T. 2020. Sivistysihanteen jäljillä. Muistio. Helsinki: Sitra.
- Moore, R. 2014. Social realism and the problem of the problem of knowledge in the sociology of education. Teoksessa B. Barrett & E. Rata (toim.) *Knowledge and the future of the curriculum: International studies in social realism*. London: Palgrave Macmillan, 23–40.
- 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*. London & New York: Routledge, 1–16.
- Morgan, J. & Lambert, D. 2018. For knowledge – but what knowledge? Confronting social realism’s curriculum problem. Teoksessa B. Barrett, U. Hoadley & J. Morgan (toim.) *Knowledge, curriculum and equity: Social realist perspectives*. London & New York: Routledge, 33–44.
- Muller, J. & Young, M. F. D. 2019. Knowledge, power and powerful knowledge re-visited. *Curriculum Journal* 30 (2), 196–214.
- Niemelä, M. A. 2021. Crossing curricular boundaries for powerful knowledge. *Curriculum Journal* 32 (2), 359–375.
- Niiniluoto, I. 1980. *Johdatus tieteenfilosofiaan: Käsitteen- ja teorianmuodostus*. Helsinki: Otava.
- Nordgren, K. 2021. Powerful knowledge for what? History education and 45-degree discourse. Teoksessa A. Chapman (toim.) *Knowing history in schools: Powerful knowledge and the powers of knowledge*. London: UCL Press, 177–201.
- Pountney, R. & McPhail, G. 2019. Crossing boundaries: Exploring the theory, practice and possibility of a ‘Future 3’ curriculum. *British Educational Research Journal* 45 (3), 483–501.
- Pring, R. 1976. *Knowledge and Schooling*. London: Open Books.
- Puustinen, M. & Khawaja, A. 2021. Envisaging the alternatives: from knowledge of the powerful to powerful knowledge in history classrooms. *Journal of Curriculum Studies* 53 (1), 16–31.
- Rantala, J. & Ouakrim-Soivio, N. 2018. Opettajien näemyksiä historian opetussuunnitelmaperusteista. *Ainedidaktiikka* 2 (2), 2–20.
- Salminen, A. 2011. Mikä kirjallisuuskatsaus? Johdatus kirjallisuuskatsauksen tyyppeihin ja hallintotieteellisiin sovelluksiin. Vaasan yliopiston opetusjulkaisuja 62. Julkisjohtaminen 4.
- Simola, H. 2015. Koulutusihmeen paradoksit: Esseitä suomalaisesta koulutuspolitiikasta. Tampere: Vastapaino.
- Tani, S., Cantell, H. & Hilander, M. 2020. Ylioppilaskirjoitukset ja maantieteen merkityksellinen tieto. *Terra* 132 (1), 3–16.
- Töttö, P. 1996. Émile Durkheim – Kaikki on sosiaalista. Teoksessa J. Gronow, A. Noro & P. Töttö (toim.) *Sosiologian klassikot*. Helsinki: Gaudeamus, 173–212.
- Wheelahan, 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.
- Whitty, G. 2018. Taking subject knowledge out and putting it back in again? A journey in the company of Michael Young. Teoksessa D. Guile, D. Lambert & M. J. Reiss (toim.) *Sociology, curriculum studies and professional knowledge: New perspectives on the work of Michael Young*. London & New York: Routledge, 17–30.
- Young, M. F. D. 2008. *Bringing knowledge back in: From social constructivism to social realism in the sociology of education*. London & New York: Routledge.
- Young, M. F. D. 2013. *Overcoming the crisis in curriculum*

- theory: a knowledge-based approach. *Journal of Curriculum Studies* 45 (2), 101–118.
- Young, M. F. D. 2014. The progressive case for a subject-based curriculum. Teoksessa M. F. D. Young, D. Lambert, C. Roberts & M. Roberts (toim.) *Knowledge and the future school: Curriculum and social justice*. London & New York: Bloomsbury, 89–109.
- Young, M. F. D. 2016. What are schools for? Teoksessa M. F. D. Young & J. Muller (toim.) *Curriculum and the specialization of knowledge: Studies in the sociology of education*. London & New York: Routledge, 105–114.
- Young, M. F. D. 2021. Bridging divides in educational theory? *Journal of Curriculum Studies* 53 (2), 247–253.
- Young, M. F. D. & Hordern, J. 2020. Does the vocational curriculum have a future? *Journal of Vocational Education and Training*. <https://doi.org/10.1080/13636820.2020.1833078>
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2007. Truth and truthfulness in the sociology of educational knowledge. *Theory and Research in Education* 5 (2), 173–201.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2010. Three educational scenarios for the future: Lessons from the sociology of knowledge. *European Journal of Education* 45 (1), 11–27.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2013. On the powers of powerful knowledge. *Review of Education* 1 (3), 229–250.
- Young, M. F. D. & Muller, J. 2014. From the sociology of professions to the sociology of professional knowledge. Teoksessa M. F. D. Young & J. Muller (toim.) *Knowledge, expertise and the professions*. London & New York: Routledge, 3–17.