



Harju Aira

**HILJAISEN TIEDON MERKITYS AIKUISKASVATUKSESSA**

**Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajien kerronnoissa**

**Kasvatustieteen pro gradu-tutkielma**

KASVATUSTIETEIDEN TIEDEKUNTA

Kasvatustieteiden laaja-alainen maisteriohjelma/  
pedagogiset instituutiot ja asiantuntijuus

2018–2019

(29.8.2019)

Oulun yliopisto

Kasvatustieteiden tiedekunta

HILJAISEN TIEDON MERKITYS AIKUISKASVATUKSESSA. Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajien kerrannoissa. (Aira Harju). Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma, 92 sivua, 1 liitesivu 2018–2019

---

## TIIVISTELMÄ

Tämän tutkimuksen tarkoituksena on tutkia hiljaisen tiedon merkitystä aikuiskasvatuksessa pedagogisen toiminnan teorian valottamana, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet tarjoavat tutkimukselle yleisen viitekehyksen. Tutkimuksen analyysiprosessi koostuu lähdemateriaalin perusteellisesta tematisoinnista, jonka tuloksena tutkimuksen päänäkökulmaksi muodotui hiljaisen tietämisen merkitys kokemuksellisenä tietona opettajien työssä. Tavoitteena on pedagogisen toiminnan idean kautta kytkeä tiiviimmin yhteen hiljainen ja eksplisiittinen tieto. Hiljaista tietoa voidaan tuottaa vahvemmin kehittämällä uudenlaisia vuorovaikutukseen kehoituneita puhetapoja erilaisten asioiden näyttäytymiseen. Hiljaisen tiedon käsitteen määritteli ensimmäistä kertaa unkarilainen Michael Polanyi (1958) luonnehtimalla hiljaisen tiedon teoriaa kuuluisalla lauseellaan “Tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan”.

Nyky-yhteiskunnan aikuiskasvatuksen haasteina käytännön kasvatustyössä korostuu aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu ja pedagoginen kaksoisvastuu suhteessa vallitsevaan tieto- ja informaatioyhteiskuntaan. Keskeisenä ilmiönä on nähtävissä opettajien uudentyyppinen osaaminen vastata koulutuksellisiin haasteisiin teknologian nopean kehittymisen myötä. Pedagogisen vastuun tulevaisuuden visioissa näyttäytyy merkittävänä aikuiskasvattajan pedagogis-didaktinen auktoriteettisuhde. Samoin epistemologista ja eksistentiaalista vastuuta osana eettistä ulottuvuutta pidetään opettajuuden ytimenä. Elinikäistä oppimista ajatellen tutkimuksessa keskeisenä nousee esille myös opettajan aito professionaalisuus ja refleksiivisyys hyvinvoinnin edistämiseksi unohtamatta aikuisoppijan itseauktoriteettia sekä dialektista ajattelua. Ydinteemana korostuu praktisen tiedon ja hiljaisen tiedon tieteellistäminen, jossa hiljaisen tiedon näkyväksi tekeminen nähdään keskeisenä. Tavoitteena on ollut pyrkiä luomaan uudenlaisia näkökulmia käytäntöön sekä suhteuttaa opetussuunnitelman ja mallioppimisen välistä suhdetta unohtamatta opettajan henkilökohtaisen persoonallisuuden merkitystä.

Avainsanat: Hiljainen tietäminen, intuitio, aikuiskasvatus, pedagoginen toiminta, pedagogis-didaktinen suhde, narratiivinen tutkimus

# Sisältö

<b>1</b>	<b>Johdanto</b> .....	<b>5</b>
<b>2</b>	<b>LÄHTÖKOHTIA HILJAISALLE TIETÄMISELLE</b> .....	<b>9</b>
2.1	Intuitio ja hiljainen tieto .....	10
2.2	Asiantuntijuuden kehittyminen .....	14
2.3	Hiljaisen tiedon kehollisuus .....	16
<b>3</b>	<b>HILJAINEN TIETÄMINEN OSANA PEDAGOGISTA TOIMINTAA</b> .....	<b>19</b>
3.1	Pedagogisen toiminnan käsite ja hiljainen tieto .....	19
3.2	Aikuiskasvatuksen haasteet .....	21
3.3	Aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu .....	23
3.4	Epistemologinen ja eksistentiaalinen vastuu osana eettistä ulottuvuutta .....	28
3.5	Aikuiskasvatuksen monikulttuurisen arvomaailman haasteet .....	29
3.6	Aikuinen oppijana .....	31
3.7	Pedagoginen paradoksi kasvatuksen ja sivistyksen paradoksina .....	35
3.8	Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon merkitys .....	36
3.9	Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä .....	41
<b>4</b>	<b>HILJAISESTA TIEDOSTA NÄKYVÄÄN TIETOOIN</b> .....	<b>45</b>
4.1	Piiloisesta näkyväksi tiedoksi .....	45
4.2	Hiljainen tieto dialogina .....	47
<b>5</b>	<b>TUTKIMUSONGELMA, METODI JA AINEISTO</b> .....	<b>50</b>
5.1	Tutkimusaineisto .....	51
5.2	Tutkimusmetodi .....	53
5.3	Kerronnallisen analyysiprosessin kuvaus .....	55
<b>6</b>	<b>AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA</b> .....	<b>57</b>
6.1	Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja esille tuominen .....	57
6.2	Hiljaisen tiedon jakaminen .....	61
6.3	Hiljaisen tiedon hyödyntäminen opetustilanteissa .....	63
6.4	Hiljaisen tiedon kehittäminen ja uuden tiedon luominen .....	67
<b>7</b>	<b>ANALYYSIN TULOSTEN TULKINTAA</b> .....	<b>70</b>
7.1	Hiljaisen tiedon hyödyntäminen kokemuksellisena tietona .....	70
7.2	Vuorovaikutustaitojen kehittäminen hyvän dialogin toteuttamiseksi .....	72
<b>8</b>	<b>JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA</b> .....	<b>75</b>
8.1	Tutkimusprosessin kulku .....	75
8.2	Tutkimustulokset ja johtopäätökset .....	79

**Lähteet** ..... 85

# 1 Johdanto

Hiljaisen tiedon merkitys ja tärkeys organisaatioiden keskeisenä resurssina on noussut keskustelun ja tutkimuksen kohteeksi viimeisen kahdenkymmenen vuoden aikana. Hiljainen tieto ohjaa kaikkea toimintaamme, jolloin sitä voidaan pitää yksilön tai yhteisön toiminnassa merkityksellisenä tietona. Michael Polanyi toi ensimmäisenä esille hiljaisen tiedon käsitteen, josta on myöhemmin tullut osa ihmisen asiantuntijuuden ja oppimisen kogniotieteellistä tutkimusta (Hakkarainen & Paavola, 2008, 59–60). Hiljaista tietoa voidaan pitää kehon potentiaalisena osaamisena, jossa organismin oppimis- ja omaksumisprosessi on suurelta osin sanoiksi pukeamatonta. Mielenkiintoista on tietää, että kokemuksen kautta saatua ja toiminnassa näkyvää hiljaista tietämystä voidaan tutkia empiirisesti, joka mahdollistaa hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon yhdistymisen.

Tutkimukseni tarkastelee hiljaisen tiedon luonnetta, sen tunnistamista ja hiljaisen tiedon jakamista sekä uuden tiedon rakentamista jaetun hiljaisen tiedon pohjalta. Kiinnostukseni valitsemaani aiheeseen perustuu hiljaisen tiedon ymmärtämisen tärkeyteen osana pedagogista suhdetta, joka on myös kasvatustieteen ydin tutkimuskohde. Tämän tutkimuksen varsinainen päänäkökulma on hiljaisen tiedon merkitys aikuiskasvatuksessa, jossa tehtävänäni on etsiä vastausta kysymykseen; *miten opettajat kokevat hiljaisen tiedon merkityksen työssään*. Hiljaisen tiedon käsitteen määritteli ensimmäistä kertaa unkarilainen Michael Polanyi (1958), joka luonnehtii hiljaisen tiedon teoriaa kuuluisalla lauseellaan “Tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan”. Polanyin mukaan yksilö muodostaa kokemustensa pohjalta niin implisiittistä, hiljaista tietoa, kuin myös eksplisiittistä, päämäärähakuista, täsmällistä tietoa. (Polanyi 1966, 4.) Toom (2008) on mielekkäästi kommentoinut, ettei opettajan tai kasvattajan olemus ole ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan oleellisesti myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessä kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa (Toom, 2008, 181).

Luvussa kaksi etsitään lähtökohtia hiljaiselle tietämiselle, jossa tavoitteena on kokemuksen pohjalta tuoda hiljaista tietoa enemmän näkyväksi kuvaamalla intuitiota tietynlaisena oivaluksena (Polanyi), joka valaisee hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon välillä olevan kuilun suhteessa ympäristöön avaten tietä hiljaiselle tiedolle. Näin ollen jolloin voidaan puhua hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon yhteistyöstä tai henkilökohtaisesta suhteesta muodolliseen. Hiljaista tietoa voidaan tuottaa vahvemmin kehittämällä uudenlaisia vuorovaikutukseen ke-

hollistuneita puhetapoja, joiden avulla kyetään kiinnittämään enemmän huomiota erilaisten asioiden näyttäytymiseen. Luvussa kolme pyrin tarkastelemaan hiljaista tietoa osana pedagogista toimintaa, joka ilmentyy taitona selviytyä joustavasti eri työtehtävistä kokemukseen pohjautuen. Aikuiskasvattajuus kiinnittyy oleellisesti aikuiskasvatukseen näyttäytyen osaa-misyhteiskuntamme kontekstissa pedagogisen toimijan määrätietoisenä toimintana ja harkit-tuna vaikuttamisena kasvatettavan mielekkään sivistämisen luomiseksi. Elinikäisen oppimisen ideologiaan liittyy vahvasti yhteiskunnan kilpailukyvyn varmistaminen, jolloin ihmisellä on tarve kehittää itseään ja oppia pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan sekä työelämän vaativiin haasteisiin. (Valleala 2007, 9-10.)

Aikuiskasvatusta tarkastellaan pedagogisen toiminnan teorian valottamana, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet tarjoavat tutkimukselle yleisen viitekehyksen. Kasvatuksen ja sivistyk-sen käsitteistä pedagogisen idean kautta siirrytään pedagogisen toiminnan käsitteen tarkaste-luun (Kontio, 2008). Kasvatusta ajatellen pedagogisen toiminnan teorian ja pedagogisen toi-minnan keskeisenä ilmiönä voidaan pitää käsitteellistä jakoa teko- ja prosessikategorioihin, jolloin tavoitteena on mahdollistaa pedagoginen toimintatilanne kahdesta eri näkökulmasta toimijaperspektiivin toimiessa näiden kahden kategorian erottamiseksi toisistaan (Kivelä, 2000). Aikuiskasvatusta silmällä pitäen aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta tai hiljaisen tiedon välittymisestä, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu intui-tiivisesti, sanattomasti. Teoriahan voidaan nähdä tietojen muodostamana kokonaisuutena, johon eksplisiittisen, kielellisen teorian, tieteellisen teorian, deskription sekä arkiteorian, pre-skription lisäksi katsotaan kuuluvaksi myös hiljainen, mykkä teoria (Pikkarainen, 2006; Wulf, 2003, 31–34).

Nyky-yhteiskunnan aikuiskasvatukseen nivoutuen pedagogisen vastuun ulottuvuudessa näyt-täytyy pedagoginen suhde avaten tietä didaktiselle suhteelle ja jossa aikuisoppija toimii ym-märtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83). Eettisyyteen olennaisesti liittyen epistemolo-ginen vastuu mahdollistaa yhteisen konstruktion tuottamisen dialogina. Dialogissa määritel-lään kohteena olevan ilmiön epistemologisia rajoja, jossa oppijan vastuulla on tiedostaa sub-jektiivisen tietämisensä rajat (Malinen, 2002, 71–74). Monikulttuurisen arvomaailman haas-teita silmällä pitäen aikuiskoulutuksen katsotaan olevan ratkaisuna pitää yllä ekonomista kil-pailukykyä ja maahanmuuttajataustaista kollektiivisuutta (Hämäläinen 2006, 219).

Pedagogiseen toimintaan ja hiljaiseen tietämiseen liittyen aikuisen kognitiivisessa kehityksessä ilmentyy kyky dialektiseen ajatteluun, jolloin aikuinen kykenee nuorempiaan paremmin ymmärtämään elämäkokemuksensa avulla elämään sisältyviä ristiriitaisuuksia ja etenemään paradoksaaleista kohti ratkaisua (Valleala, 2007, 69).

Luvussa neljä tarkastellaan hiljaisen tiedon näkyväksi tekemistä, jolloin pedagogis-didaktisessa suhteessa voidaan puhua myös mallioppimisesta (ks. Peltonen, 1997, 17–18). Yksittäisen opettajan toiminnassa piilo-opetussuunnitelman toteutumisesta voisi irrottautua tunnistamalla omat rutiininsa ja toimintatapansa keskittymällä ammentamaan omaan pedagogiseen ajateltuunsa hiljaista tietämistä koko organisaation parhaaksi. Luvussa viisi paneudutaan tutkimusongelmaan, jossa päätutkimuskysymyksen lisäksi on esitetty alatutkimuskysymyksiä. Alakysymysten tarkoituksena on vahvistaa hiljaisen tiedon ymmärtämistä ja näkyväksi tekemistä osana pedagogista suhdetta, jossa tavoitteena on kokemuksen kautta saadun tiedon tarkempi tutkiminen ja uuden tiedon luominen laadukkaamman dialogin mahdollistamiseksi. Luvussa kuusi ja seitsemän siirrytään varsinaiseen analyysiin ja analyysin tulosten tulkintaan.

Tämä tutkimus nojaa hermeneuttiseen traditioon eli ilmiön tulkintaan ja sen ymmärtämiseen. Tutkimussuunnitelman on tarkoitus elää koko tämän tutkimusprosessin mukana ja kvalitatiivisilla menetelmillä on pyritty luomaan ilmiöiden prosessiluonne (Eskola & Suoranta 1998, 15–16). Laadullisen menettelyn mukaisesti on etenemistapana käytetty induktiivista, yksityisestä yleiseen johtavaa yleistystä, jossa on havaittavissa fenomenologis-hermeneuttinen filosofia (Eskola & Suoranta 1998, 25). Filosofisten lähtökohtien lisäksi on tehtävässä käytetty metodologisia työkaluja, jossa lähestymistapana on hyödynnetty narratiivista, kerronnallista tutkimusotetta. Siinä korostuvat identiteetin jäsenyys, elämän historian oleellinen fokus sekä historiallinen kuvaus osana yksilön elämää. Diskurssianalyysissä puolestaan korostuu tarinoiden sisältämä tunnepuhe ja merkitys kerronnan resurssina (Hänninen, 2000, 27). Ontologisesti on nähtävissä mistä ihmiset keskusteleivat ja millä tavalla asioista puhutaan, jossa kohteellisen puhettavan mukaan puhutaan samoista asioista eri tavalla.

Tutkimusaineistona ovat 6 eri ammattialojen opettajien tarinat, joiden pohjalta teoreettinen kehys on rakentunut. Tutkimusmetodina on käytetty avointa haastattelua, jossa tuodaan esiin vain rajoitettu määrä suoria lainauksia aineistosta. Kokonaisuus on pyritty rakentamaan tavalla, jossa aineistosta nousseet teemat käsitellään teoreettista aineistoa mukailien. Tavoitteena

on tutkimusraportti, joka on jäljiteltävissä aineistoon, vaikkakin aiheita on käsitelty tavalla, jossa jokainen opettaja voi löytää niistä uutta tietoa myös omaan työhönsä. Aluksi tuon esille tutkimuksen tieteenteoreettisia ja metodologista perustaa, jota seuraavat varsinaiset opettajien kerronnat. Kuuden opettajan kertomukset mahdollistavat lukijalle hiljaisen tietämisen merkityksen pedagogisessa suhteessa eri alojen opettajien näkökulmasta. Tutkimuksen tulososiossa vastaan tutkimuskysymykseen opettajien tarinoiden pohjalta sekä sisällönanalyysin keinoin. Päättökysymyksen lisäksi hyödynnän tutkimuksen alakysymyksiä, jolloin tavoitteena on nostaa aikuiskasvattajien käytännön kokemukset yleisemmälle tasolle. Jokaisen opettajan tarina on arvokas ja ainutlaatuinen, jossa haastateltavat ovat jakaneet omansa. Haastateltavien tarinoita kunnioittaen haluan näiden tarinoiden tulevan esille syvemmin kuin ainoastaan kirjallisuuden pohjautuvan teoreettisen tiedon elävöittäjinä.

Pohdinnassa tarkastelen tutkimuksen tuloksia suhteessa opetuksen laadukkuuteen hiljaisen tiedon ulottuvuudessa. Lopuksi kuvaan tutkimuksen luotettavuutta ja etiikkaa sekä teen johtopäätöksiä. Tutkimuksen kuusi aikuiskasvattajaa ovat osana suuntaamassa koulukulttuurin muutosta aikaisempaa vahvempaan ammatilliseen osaamiseen, joka luo pohjaa hyvälle dialogille. Haastattelemi opettajat ovatkin tehneet hyvin tarkkanäköisiä työhönsä liittyviä havaintoja hiljaisen tiedon ilmenemisestä pedagogisessa suhteessa, joista toivon mukaan on hyötyä ja vahvistusta toisille opettajille sekä opettajiksi aikoville.



## 2 LÄHTÖKOHTIA HILJAISELLE TIETÄMISELLE

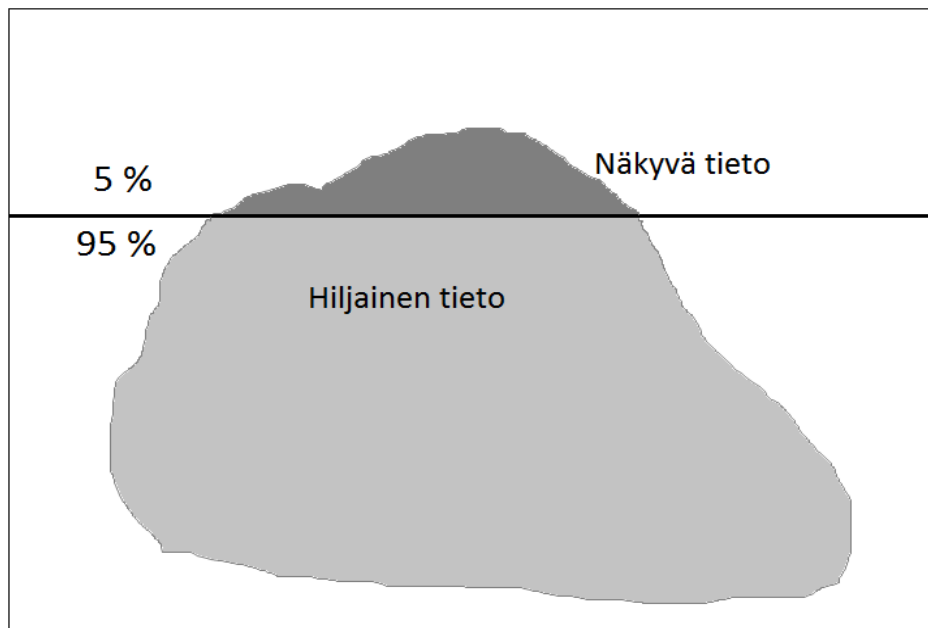
Hiljaisen tiedon käsitteen määritteli ensimmäistä kertaa unkarilainen Michael Polanyi (1958), joka luonnehtii hiljaisen tiedon teoriaa kuuluisalla lauseellaan “Tiedämme enemmän kuin pystymme kertomaan”. Tutkijan mukaan yksilö muodostaa kokemustensa pohjalta niin implisiittistä, hiljaista tietoa, kuin myös eksplisiittistä, päämäärähakuista ja täsmällistä tietoa. (Polanyi, 1966, 4.) Ihmisillä on siis paljon niin työn kuin arkielämän tietoa, josta he eivät välttämättä itse ole tietoisia tai osaa sitä ilmaista, mutta joka näkyy heidän toimintansa taustalla. Hiljainen tieto tavalla tai toisella sulautuu eri toimintoihimme ja mitä paremmin jotakin osaa, sitä vaikeampi osaamista omasta toiminnasta on tunnistaa.

Pikkaraisen (2015/2004) mukaan merkitys käsitteenä etsii vastausta siihen, mitä tarkoittaa, että jokin merkitsee jotakin. Subjektin toiminta vaatii tietyn intention toimia tietyllä tavalla, joka puolestaan perustuu ihmisen aisteihin. Merkityksen ilmiö edellyttää siis subjektin, jolla on tietty intentio. Niin ikään tarvitaan subjektin ympäristössä oleva objekti, joka pystyy olenaisesti vaikuttamaan subjektin intention toteuttamiseen. (Pikkarainen, 2004, 52–54; 2015.) Näin ollen myös hiljainen tietäminen on subjektin eräänlaista intentionaalista toimintaa, jolloin ihminen kykenee tietämään kohteen merkityksen ennen sen varsinaista toimintaa tietyssä kontekstissa.

Polanyi (1966) vertaa ihmisen tietoisuutta jäävuoreen, josta on näkyvissä ainoastaan huippu suurimman osan ollessa pinnan alla kätkeytyneenä (ks. kuvio 1). Niinpä sanoin, merkein ja numeroin ilmaistavan tiedon saattaa nähdä ainoastaan jäävuoren huippuna kaikesta tietämästämme. Suurin osa ihmisen tietoisuudesta onkin jatkuvasti osana toimintaa, mutta sitä ei kyetä ilmaisemaan tai opettamaan muille. Niin ikään hiljainen tieto aktivoituu tavalla, jolloin voimme tunnistaa tietyt kasvot. Ongelmana ilmenee se, että emme välttämättä kuitenkaan osaa kertoa, miten tunnistaminen tapahtui. (Polanyi, 1966, 4-5.)

Näin ollen onkin mielenkiintoista ja ajankohtaista tutkia, millä tavoin voimme tunnistaa hiljaisen tiedon aktivoimisen ja kuinka se voidaan saada näkyväksi tietynlaisen käsittelyprosessin jälkeen. Kyseisessä käsittelyprosessissa hiljainen tieto jäsenetään osaltaan rationaaliseksi tiedoksi, josta tieto on siirrettävissä näkyvään muotoon. Polanyi (1998/2002) käyttää niin ikään vertausta pyörällä ajosta, jossa ei pysytä selvästi sanomaan, miten pyörällä ajetaan. Kuitenkin pystytään tunnistamaan, kuinka pyörällä ajetaan tai kuinka esim. pystytään tunnista-

maan tutut kasvot muitten joukosta. Tutkija toteaa, että vaikka tiedämme kyseiset asiat, emme välttämättä osaa kertoa niitä selkeästi tai yksityiskohtaisesti. (Polanyi, 1998/2002, 87–88.)



**Kuvio 1.** Jäävuori-metafora hiljaisen ja näkyvän tiedon suhteesta (Nonaka & Takeuchi 1995).

Tietojohtamisen keskeisimpiä teoksia ja teorioita on Nonakan ja Takeuchin (1995) tietospiiraali, jossa mallinnetaan sitä, kuinka organisaatiossa oleva hiljainen tieto voidaan saada nivottua uuden tiedon luomiseen ja innovaatioiden tekemiseen. Nonaka ja Takeuchi kuvailevat hiljaista tietoa meressä kelluvan jäävuoren avulla. Näin ollen kaikki tieto, joka voidaan kuvailla sanoin ja numeroin, on vain jäävuoren huippu. Todellisuudessa pinnan alla on se, mitä varsinaisesti tiedämme. Pinnan alla jäävuori avautuu suurempana kuin osaamme kuvitella, jolloin kaikkea pinnan alla olevaa tietoa on vaikea kuvailla ja nähdä. Hiljainen tieto koostuu henkilökohtaisista näkemyksistä, intuitioista ja aavistuksista. Kokonaisuudessaan hiljainen tieto on tulosta ihmisen toiminnasta ja kokemuksesta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 60.)

## 2.1 Intuitio ja hiljainen tieto

Polanyi (1998) kuvaa intuition oivalluksena, joka valaisee hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon välillä olevan kuilun suhteessa ympäristöön. Fokusoitu tieto elvyttää ja vahvistaa kehotietoisuutta, jolloin sen avulla on mahdollista itsenäisesti tunnistaa kehollisia merkityksiä. Voi-

daan puhua prosesseista, joiden kautta hiljainen tieto yhdistyy eksplisiittiseen tietoon ja oma sisäinen tieto formaaliseen tietoon. Puheen ja ajattelun välinen suhde vaihtelee siis eri alueiden jatkumon ääripäissä. Hiljaisen tiedon dominoituessa vahvasti on kysymys ns. sanoinkuvaamattomasta osa-alueesta. Toisaalta hiljaisen tiedon komponentti on selkeällä ja ymmärrettävällä kielellä ilmaistavissa tavalla, jossa hiljainen tieto ja tiedon sisältävä teksti esiintyvät rinnakkain. (Polanyi, 1998, 87–88.) Intuitio voidaan nähdä välittömänä ja itsestään selvänä tietoa valmistelevana esivaiheena. Intuitio liittyy myös tahdon ja tunteen avulla saatuun tietoon, jolloin intuitiivinen tunne löytyy ihmisen sisäisestä maailmasta ja subjektiivisesti koetusta.

Pescen (2014) mukaan intuitio ja hiljainen tieto liittyvät ymmärtämisen kokonaisvaltaisuuteen ja viisauteen, johon kytkeytyy opettajien käytäntöjen takana olevien kognitiivisten tottumusten merkitys suhteessa opetukseen (Pesce, 2014, 153–171). Viitaten Pescen teoriaan kytkeytyy siis kyseisten käytäntöjen taakse intuitiivinen ja hiljainen tieto, jonka kannattelemana opetustyötä tekevät pystyvät ratkomaan vaikeitakin ongelmia kokemustensa ja tottumustensa pohjalta. Hiljaista tietoa voidaan verrata monitasoiseen ja laaja-alaiseen viisauden käsitteeseen, johon liittyy kiinteästi myös empatia. Niin ikään intuitio voidaan nähdä välittömänä oivalluksena asian sisällöstä sekä osana hiljaista tietoa, joka ilmenee teknisenä ja kognitiivisena sekä sosiaalisena hiljaisena tietona.

Edellisiin teorioihin viitaten onkin tärkeää oivaltaa, että intuitiiviset prosessit voidaan tulkita hiljaisen tiedon varassa tapahtuviksi prosesseiksi. Hiljaista tietoa tuleekin tarkastella ensisijaisesti yksilön toiminnan kautta. Hiljainen tieto ja sen merkityksen ymmärtäminen sekä oppiminen ovat nousseet keskeiseen asemaan työelämän käytännönläheisessä kehittämisessä ja tutkimisessa. Hiljaista tietoa voidaan pitää tiedostamattomana, jonka ymmärtäminen ja oppiminen ammattitaidon arvioinnin yhteydessä onnistuvat parhaiten käytännön vuorovaikutuksessa ja dialogissa. Hiljaista tietoa voidaan myös pitää empiirikonkreettisena, jolloin tieto on koettava tietyissä kontekstissa tapahtuvassa toiminnassa.

Haldin-Herrgård ja Salo (2008) näkevät eksplisiittisen ja hiljaisen tiedon omaavan saman kokemus- ja tietoperustan kaksi eri ulottuvuutta, jossa hiljaista tietoa voidaan pitää kaiken tiedon pohjalla - ikään kuin ”upotettuna” sosiaaliseen todellisuuteen. Hiljainen tieto näyttäytyy taitavana toimintana tai intuitiivisena ongelmanratkaisukykyinä uudessa tilanteessa ja kontekstissa. Hiljainen tieto (tacit knowing) on ensisijaisesti toiminnassa ilmenevää kokemuksellista, erilai-

sia toimintatapoja ja niihin perustuvia sääntöjä ilmentävää osaamista. (Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 279–280.)

Pietiläinen ja Kesti (2012) kuvaavat organisaation hiljaisen tiedon tunnistamista ja hyödyntämistä eräänlaisella hiljaisen tiedon ajattelutason mallilla (ks. kuvio 2), jonka alaosan muodostaa tuntemuksista ja kokemuksista rakentuva hiljaisen tiedon varasto. Kyseinen alue kuvaa suurta tiedostamattoman osaamisen määrää, josta asioita voidaan nostaa tietoiseen käsittelyyn. Kolmion keskellä sijaitsee rationaalisen tiedon käsittelyn alue, jossa jäsennetään mielessä olevia asioita käytäntöön soveltamista varten. Ylimpänä kolmion kärjessä sijaitsee varsinaisen tekemisen alue, jossa prosessoidaan meneillään oleva rajallinen tekeminen ja johon tekemisen huomio on kohdistettu. Tämä puolestaan perustuu pitkäkestoiseen muistiin, joka on kytköksissä tunteisiin. Tällöin kaikki asiat, joihin liittyy onnistumisen tunnetta tai jotka aiheuttavat epämieluisia dissonanssia, jäävät helpommin pitkäkestoiseen muistiin. (Pietiläinen & Kesti, 2012, 174–175.)



Kuvio 2. *Hiljaisen tiedon ajattelun tasot*

Kynnyksen ollessa liian korkea ei hiljainen tieto välttämättä pääse tietoiseen jatkokäsittelyyn. Tällöin henkilö, joka ei koskaan peilaa ja analysoi tekemisiään ei myöskään opi muuttamaan käyttäytymistään. Kynnyksen ollessa taas liian ohut voimme analysoida liikaa tunteitamme ja tekemisiämme, jolloin tietoinen ajattelu ylikuormittuu. Hiljainen tieto on ikään kuin salaisessa vuorovaikutuksessa tietoisesta ajattelusta odotellen, milloin on sopiva tilanne ammentaa

hiljaisessa tiedossa oleva asia tietoiseen käsittelyyn. Tällöin syntyy intuitio tunnetilan aktivoimisesta tietoisuuden sektorille. Tekeminen vaatii riittävän motivoituneen mielentilan, jossa motivaatiovoima on riittävän suuri tekemisen kynnyksen ylittämiseen (Pietiläinen & Kesti, 2012, 176–177).

Tiedon eri muotojen erottaminen on Scharmerin (2001) mukaan välttämättömänä, koska ne perustuvat erilaiseen suhteeseen tietävän subjektin (knower) ja tietämisen kohteen (known) välillä. Tästä seuraa myös, että tiedon eri muotojen hyödyntäminen ja artikulointi edellyttää erilaisia käytäntöjä. (Scharmer, 2001, 137–150.) Alentamalla tietoisuuden kynnystä voidaan helpommin nostaa organisaation toiminnalle tärkeitä kehittämiskohteita ja hyviä käytäntöjä tietoiseen käsittelyyn. Tietoinen käsittely vaatii henkilöiden aktiivista vuorovaikutusta, jotta asiat voidaan käsitteellistää toimenpiteiksi. Keskeistä on tiedostaa organisaation hiljaisen tiedon kompleksisuus, mikäli organisaatiolta vaaditaan dynaamisuutta ja sopeutumiskykyä sisäisten sekä ulkoisten tekijöiden muuttuessa. Niin ikään on keskeistä huomioida, että ajattelualueet ovat kiinteässä vuorovaikutuksessa toisiinsa nähden niiden välissä olevan suodatinkerroksen yli. Kyseinen suodatinkerros muodostaa siis tietynlaisen rajan tiedon kulkemiseksi alueelta toiselle, koska hiljaisen tiedon ja tietoisin ajattelun välillä on eräänlainen tietoisuuden kynnys.

Ihmiselle on tyypillistä ajatella ensin intuitiivisesti, jota seuraa viiveellä rationaalinen ajattelu. Voidaankin esittää kysymys - voiko intuitiivista ajattelua opettaa ja oppia? Intuition merkityksen katsotaan olevan olennaista kaiken uuden luomisessa ja toteuttamisessa, joissa se voi toimia hyödyllisenä ja nopeana apuna päätöksenteossa johdattaen uudenlaiseen ymmärrykseen ratkaisun kehittelyssä. Raamin & Mielosen (2008) mukaan intuitio voidaan historiallisesti yhdistää osaksi sanattoman tiedon prosessia. Harjoittelun avulla on mahdollista parantaa valmiutta aktivoimalla ja hyödyntämällä intuitiota. Näin ollen henkilökohtaisia intuitiivisia kokemuksia voidaan hyödyntää laajemmin kaikessa opetuksessa. Keskeistä onkin, kuinka näitä kokemuksia voidaan tuoda näkyväksi. Itsenäinen elämä ilman intuitiivista ajattelua on mahdotonta, koska intuition vaikutus integroituu oleelliseksi osaksi ihmisten välistä vuorovaikutusta. Keskeistä on myös oivaltaa, että empatia on hyvin pitkälle tiedostamatonta, intuitiivista toimintaa tehden intuitiosta välttämättömän myös sosiaalisessa vuorovaikutuksessa. (Raami & Mielonen 2011, 244–246.)

Intuitio on osoittautunut keskeiseksi osaksi ihmisen kognitiota ja sen tärkeys opetuksessa tunnustetaan yhä useammin. Intuition rooli on nähty aiemmin pääosin implisiittisen oppimisen

kautta tapahtuvaksi. Intuitio voidaankin ymmärtää sanattomasta tiedosta poiketen tietynlaisena joukkona erilaisia aktivoitavia tiedostamattomia prosesseja, jotka ovat yhteisiä eri tieteen ja tekemisen alueille. Niin ikään intuition kokemusta voidaan tarkastella eräänlaisena virittymisenä intuitioon havainnoiden sen tuottamaa tietoa. Sanaton tieto tarjoaa hyödynnettäviä sisäisiä tietorakenteita, joihin voidaan päästä helpommin käsiksi intuitiota aktivoimalla, kyseistä tietoisuutta refleктоimalla ja sanattoman tiedon ratkaisujen hyödyllisyyttä arvioimalla (Raami & Mielonen 2011, 247–248).

Keskeistä onkin oivaltaa, että intuition hyödyntämistä ja käyttöä voidaan kehittää, jolloin sen kehittymisen kannalta on oleellista käytön ja kokemusten tietoinen käsittely. Kokemus tulee merkitykselliseksi ainoastaan silloin, kun siitä voidaan puhua ja se hyväksytään tärkeänä kokemuksena. Intuition merkitystä tulisi siis painottaa enemmän hiljaisen tiedon opetuksessa, koska intuitio ikään kuin syventää implisiittistä tietoa ja taitoa avartaen hiljaisen pedagogisen tietämisen näkyväksi tekemistä eri opetustilanteissa sekä oppimisprosesseissa. Tässä yhteydessä voidaan puhua eräänlaisesta esiajatteluprosessista, jossa on kysymys ”ajattelun ajattelemisesta”, jossa yksilö kykenee omien ajatustensa lisäksi ajattelemaan myös muiden mahdollisia ajatuksia. Polanyi (1974) on havainnollistanut hiljaisen ja eksplisiittisen tiedon eroa esimerkiksi taitavasta pianonsoittajasta, joka on tietoinen sormistaan, mutta alkaessaan liikaa soiton lomassa kiinnittämään niihin huomiota, soittaminen vaikeutuu. Valtaosa mielen toiminnasta tapahtuu tiedostamattomana, jolloin harjaannumme toistuvan toiminnan kautta toimimaan yhä tehokkaammin ja automatisoituneemmin erilaisissa tilanteissa. (Polanyi, 1974, 56.)

## **2.2 Asiantuntijuuden kehittyminen**

Hakkarainen ja Paavola (2008) pitävät hiljaista tietoa yksilön tai yhteisön toiminnassa merkityksellisenä tietona, jota on vaikeaa kielellisesti kuvata ja esittää. Michael Polanyi toi ensimmäisenä esille hiljaisen tiedon käsitteen, josta on myöhemmin tullut osa ihmisen asiantuntijuuden ja oppimisen kogniotieteellistä tutkimusta. Viitaten hiljaisen tiedon näkyväksi tekemiseen tarkastelun erityisenä kohteena ilmenee hiljaiseen tietoon liittyvien sosiaalisten ja kulttuurillisten tekijöiden hahmottaminen ja sen yhteys käytäntöihin sekä habitukseen. (Hakkarainen & Paavola, 2008, 59–60.) Psykologinen tutkimus ilmaisee ihmisen älykäästä toimintaa, jossa pitkäaikaisessa kokemuksessa omaksuttu ja hyvin organisoitu tietämys mahdollistaa olennaisen erottamisen epäolennaisesta.

Tämä tietämys muodostaa asiantuntijan korkeatasoisen suorituksen perustan, jossa ihmisen älykkyys ja tietämys kietoutuvat kiinteästi toisiinsa. Asiantuntijatutkimuksessa voidaan erottaa toisistaan useita erilaisia tiedonlakeja, joilla on merkittävä rooli asiantuntijan ongelmanratkaisuisissa.

Asiantuntijuuden kehittymisessä käsitteellisen ja toiminnallisen tiedon lisäksi tärkeänä näytetty juuri intuitiivinen tieto. Toiminnan automatisoitumisen myötä yksilön tietämykseen liittyy hiljainen ulottuvuus, jonka pohjalta voidaan ajatella hiljaisen tiedon muuntuvan kokemuksen myötä käsitteelliseltä ja kielelliseltä tasolta automaattiseksi prosessiksi. Näin ollen kyseinen prosessi mahdollistaa vakaan suorituksen myös kiireen, stressin sekä ulkoisten suorituspainneiden oloissa. Intuitiivisessa tiedossa on kysymys nonformaalista tietämyksestä, jonka varassa asiantuntija pystyy löytämään ratkaisuja epämääräisiin ja avoimesti määriteltyihin ongelmiin päätyen usein oikeaan ratkaisuun. (Hakkarainen & Paavola, 2008, 64–66.)

Pitkäaikaisessa kokemuksessa muodostunutta tietotaitoa kutsutaan kristallisoituneeksi älykkyudeksi, jolloin asiantuntija pystyy ratkaisemaan tehokkaasti ongelmia. Voidaan puhua ns. adaptiivisesta asiantuntijuudesta, jossa yksilö säännöllisesti investoi kokemuksen mukana vapautuvat älylliset voimavaransa uuden oppimiseen. Tästä puolestaan seuraa ns. asteittain syvenevän ongelmanratkaisun prosessi. Keskeistä on oivaltaa, että kristallisoitunut tietämys ei tule ihmisen mielen syvyyksistä, vaan sen perustana ovat kulttuurihistoriallisesti kehittyneet tietämysverkostot. Tutkimusten mukaan n. 90 % ihmisen älykkästä toiminnasta perustuu kristallisoituneeseen tietämykseen (Hakkarainen & Paavola, 2008, 64–66). Näin ollen voidaan selittää, kuinka ikääntyneet ihmiset ovat monessa tapauksessa omalla alallaan hyvin vahvoja ajattelijoita.

Pietiläinen & Kesti (2012) painottavat aistien ja tunteiden merkitystä, jotka ohjaavat toimintaamme toimien järkeä nopeammin. Tunnetta ja vaistoa voidaan pitää oikeana, jonka voimme myöhemmin järjellä todeta. Kuitenkin on tärkeää ottaa huomioon tilanteet, jossa impulsiivinen toiminta saattaa johtaa erilaisiin ongelmiin. Esimerkiksi stressin aikaan saama runsas kortisonieritys hidastaa rationaalista ajattelua, jolloin tunteet saavat vallan. Tärkeää onkin pyrkiä yhdessä analysoimaan ilmentyviä virheitä ja näin ollen ennaltaehkäistä riskitilanteiden toistumista. Hiljaiseen tietoon liittyvistä erilaisista epäonnistumisen selityksistä onkin suotuisaa päästä eroon organisaation kehittymisen edistämiseksi. (Pietiläinen & Kesti, 2008, 174–175.)

Hiljaisessa tiedossa saattaa siis olla myös organisaation ja työyhteisön kannalta haitallista tietoa, jolloin käytäntöä ajatellen on tärkeää jakaa hiljaista tietoa riskien välttämiseksi. Keskeistä on oivaltaa, että organisaation ja työyhteisön jokaisella jäsenellä on hiljaista tietoa oman organisaation toiminnan parantamiseksi. Käsittelyn kautta saatua tietoa on tuotava esille rakentavalla tavalla työyhteisön parhaaksi, jolloin siitä saadaan ehtymätön asiantuntijuuden kehittämisen tietovaranto.

### 2.3 Hiljaisen tiedon kehollisuus

Alangon ja Pasasen (2008) mukaan Polanyin esiin nostama *tacit knowledge*- ja *tacit knowing*-käsitteet on omaksuttu ja tulleet vahvan kiinnostuksen kohteeksi vasta 2000-luvun alusta. Eriytyisen tarkastelun kohteeksi on muodostunut Polanyin hiljaisen tiedon diskurssi, jolloin esim. hahmopsykologiaa on viimeisten vuosien aikana otettu huomioon oppimisteoreettisessa näkemyksessä. Voidaan siis esittää kysymys; kuinka hyvin ruumiillinen ja kehollinen ovat olleet esillä oppimisteorioissa? Kehollinen organismi ja keholliset kapasiteetit edeltävät tietämistä ja tietoisuutta sijoittuen lähtökohtaisesti ”kielen taakse”. Ihmiset eivät ainoastaan omaksu tietoa, vaan kehollisina organismeina asuvat siinä. Itsessään taitavan kehon kautta ihminen on elämissaamailmassaan ja samalla itse tätä maailmaa. (Alanko & Pasanen, 2008, 103–110.)

Ruumiinfenomenologisesta näkökulmasta asuminen kuvastaa tilannetta, jossa osaaja tulee yhdeksi toimintansa kanssa. Hiljainen tieto on kehon virtuoosista potentiaalia ja osaamista. Organismien oppimis- ja omaksumisprosessi on näin suurelta osin sanoiksi pukematonta - tapahtumisissaan kieleltöntä ja tietoisuutta edeltävää. Se voi asettua ajatuksellisen reflektion kohteeksi, mutta sen ”ontologiaa” ei voi siirtää - ottaa haltuun tai viedä tapahtumistaan muualle, koska se on aina kiinni henkilöissä itsessään. Tämän vuoksi ruumiillis-kehollinen muodostaa hiljaisen tiedon episteemisesti luovuttamattoman ytimen, joka voidaan oppimistoiminnassa ottaa käyttöön ainoastaan fyysisten, kasvokkaisten ja kehollisten kohtaamisten tapahtumasuhteiden organisoimisen kautta. (Alanko & Pasanen, 2008, 113–115.) Voidaan siis tehdä johtopäätös, että ruumiinfenomenologialle tai pragmatismille hiljainen tietäminen ei ole ongelma. Tämä perustuu siihen, että asumme ja toimimme niin eksplisiittisen, kuin myös kehollisen kantaman hiljaisen tiedon eräänlaisessa ”kehossa” kaikenlaisessa tiedossa.

Hiljaista tietoa voidaan siis tuottaa vahvemmin kehittämällä uudenlaisia vuorovaikutukseen kehollistuneita puhetapoja, joiden avulla kyetään kiinnittämään enemmän huomiota erilaisten asioiden näyttäytymiseen ja niihin orientoitumiseen. Näin ollen on suotuisaa luoda uusia sa-



noja, metaforia tai narratiivisia muotoja, joiden avulla voidaan paremmin tavoittaa toistemme kanssa elettyjä kokemuksia. Tärkeää on oivaltaa, kuinka taitavaan kehoon kytkeytyvät potentiaalit kehittyvät sosiaalisuuden ja elämismaailman muuttuvassa arjessa. Tästä johtuen uuden oppimisen näkökulman tuleekin päästä ulos rajoittuneesta ja rajoittavasta älykkyy-, tietoisuus-, luokkahuone-, opetus ja oppilaitoskeskeisestä diskurssista, jonne oppiminen on virtuaalisesti viety modernin saatossa. Polanyin esille tuoma sanonta; ”voimme tietää enemmän, kuin pystymme kertomaan” liittyy siis oleellisesti kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen (Polanyi 1966, 4).

Pescen (2014) mukaan koulutuksen laatu perustuu vahvasti opettajien ammattitaitoon, jolloin voidaan puhua opettajien osaamisen laadukkuudesta suhteessa erilaisten käytäntöjen toteuttamiseen opetuksen onnistumiseksi. Tähän kytkeytyy opettajien käytäntöjen takana olevien kognitiivisten tottumusten merkitys suhteessa opetukseen. Keskeisenä pidetään tottumusten kasvatusemiotiikkaa, joka auttaa opettajia ymmärtämään paremmin tapaa rakentaa taitojaan. (Pesce, 2014, 153–171.) Näin ollen kyseisten käytäntöjen taakse kätkeytyy intuitiivinen ajattelu, joka on tiedostamatonta perustuen eräänlaiseen ihmisen sisäiseen vaistoon kyetä näkemään tulevia tapahtumia kokemustensa pohjalta.

Stables ja Semetsky (2014) puolestaan korostavat pedagogiikan kehittämistä nykypäivän vaativaan koulutukseen. Lähestymistavassa painotetaan luovuuden tärkeyttä, jota voidaan hyödyntää kasvatuksessa niin teoreettisesti, kuin myös käytännön sektorilla. Samoin korostuu koulutuksen tärkeys joka koskee oppijan ja opettajien välistä vuorovaikutusta. Opetuksessa painotetaan kokemusten kautta saatua elämän rikkautta, jossa esim. runous voi toimia kasvatuksellisenä generatiivisena voimana vahvistaen heidän kokemuksiaan, identiteettiä ja vapautta. (Stables & Semetsky, 2014, 189–191; Stables, 2014.) Viitaten kokemuksen kautta saatuun tietotaitoon edeltävät keholliset kapasiteetit esille tulevaa tietämistä sekä tietoisuutta, jotka lähtökohtaisesti kätkeytyvät pääsääntöisesti implisiittisen tiedon taakse. On tärkeää huomata, että kokemuseräisen ja hiljaisen tiedon jakaminen saattaa heikentyä erityisiä toimintamalleja organisoimalla. Organisaation osaamiskulttuurista ja tietämyksestä vain osa on eksplisiittistä ja näkyvää, jolloin työ opitaan osallistumalla ja sosiaalistumalla organisaation käytäntöihin.

Tärkeänä pidetään myös kielellistä rakentumista, jolloin kielen avulla voidaan esim. luoda ja katkaista yhteyksiä toisiin ihmisiin. Niin ikään voidaan määritellä asioita uudelleen ja tuoda esiin uusia näkökulmia, jotka ohjaavat mielikuvia sekä tunteita ym. Kyseisten asenteiden ja

mielikuvien avulla voidaan luoda vaihtoehtoisia tapoja ja pyrkiä ajattelemaan asioista positiivisesti. Ajatukset ovat ajattelun tuloksia, jolloin ajattelu on aina jotain uutta tapahtuen tässä ja nyt (Bohm & Peat, 1998, 247). Tästä johtuen organisaatioissa tulisi toteuttaa enemmän dialogia, jossa ajattelu tapahtuu juuri sillä hetkellä. Dialogissa etsitään luovalla ajattelulla vaihtoehtoja toiminnalle, jota on vaikeaa löytää tavallisella ja valmiiksi ajatellulla keskustelulla.

### 3 HILJAINEN TIETÄMINEN OSANA PEDAGOGISTA TOIMINTAA

Kasvatustieteellisen tutkimuksen pedagoginen taustateoria pohjautuu ns. yleisen pedagogiikan perinteessä kehitettyyn pedagogisen toiminnan teoriaan, jota alettiin kehittää systemaattisesti J F Herbartin (*Allgemeine Pädagogik*) toimesta 1700–1800-luvun taitteessa. Kyseistä aikaa ja keskusteluperinnettä voidaan kutsua *pedagogiseksi traditioksi*. (Siljander, 2005, 17.) Saksalaisen perinteen muita edustajia ovat olleet D. Benner, K. Mollenhauer sekä J. Oelkers. Suomessa perinnettä ja saksankielistä kasvatustiedettä ovat viime aikoina tehneet tunnetuksi P. Kansanen ja P. Siljander sekä A. Kivelä, joka on merkittäväällä tavalla osallistunut yleisen pedagogiikan kehittelyyn myös kansainvälisellä tasolla.

Kivelä (1997) argumentoi pedagogisen toiminnan tavoitteena olevan luoda ja edistää inhimillistä toimintaa. Pedagogisen toiminnan juuret ovat ensisijaisesti klassisessa saksalaisessa idealismissa sekä sen varaan rakentuvassa käytännön filosofiassa. Pedagogisen toiminnan käsitteellä voidaan pyrkiä tematisoimaan sitä, miten kasvatukselliset vaikutukset ja sosialisointiprosessit kietoutuvat institutionaalisissa, interaktiivisissa sekä elämän historiallisessa kontekstissa toisiinsa. (Kivelä, 1997, 34; 2000.) Pikkaraisen (2006) mukaan pedagoginen toiminta mielletään toiseen intentionaaliseen subjektiin kohdistuvana tarkoituksellisena vaikutusyrityksenä, jonka tavoitteena on kasvatettavan sivistysprosessin määrittäminen. Aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta tai hiljaisen tiedon välittymisestä, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu intuitiivisesti, sanattomasti. Teoriahan voidaan nähdä tietojen muodostamana kokonaisuutena, johon eksplisiittisen, kielellisen teorian, tieteellisen teorian, deskription sekä arkiteorian, preskription lisäksi katsotaan kuuluvaksi myös hiljainen, mykkä teoria. (Pikkarainen, 2006; Wulf, 2003, 31–34.)

#### 3.1 Pedagogisen toiminnan käsite ja hiljainen tieto

Siljander (2005) toteaa, että *kasvatus* on käytännöllistä toimintaa ja niiden ongelmien ratkaisemista, joita kasvatustyössä mukana olevat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan (Siljander, 2005, 9 – 18). Kasvatuksen tehtävänä on mahdollistaa yksilön ymmärrys itsestään sekä kulttuuristaan, jolloin kasvatus nähdään kasvattajan vaikuttamisena kasvavan sivistykseen ja tulevaisuuden ennakoimisena kasvatustoiminnalla. Kasvatuksella tähdätään mahdollistamaan kasvattajan ja kasvavan sosiaalinen ja kielellinen vuorovaikutus, jonka päämääränä on saada aikaan kasvatettavan kokemusmaailman ja kielellisten ilmausten välille tavoiteltava struktuu-

ri. Kivelän (1994) mukaan kasvatus ja kasvatettavan sivistys toteutuvat kasvattajan sekä kasvatettavan vuorovaikutuksessa, jossa jo yhteiskuntaan kuuluvalla jäsenelle kasvatuksen myötä mahdollistetaan ihmiseksi tuleminen. Sivistysprosessi toteutuu ainoastaan yksilöiden keskinäisen vapaan kommunikaation välityksellä ja oman ymmärryksen käyttämisellä. Hermeneuttisen sivistysfilosofian mukaan ihminen tulee ihmiseksi kielen kautta, jolloin ihmiseksi tuleminen ja kielen käsitteet kuuluvat erottamattomasti yhteen. (Kivelä, 1994.)

*Sivistys-käsite* puolestaan viittaa jatkuvaan päättymättömään prosessiin, joka tapahtuu persoonan ja tämän kulttuurisen maailman välisessä vastavuoroisessa määrittelysuhteessa. Sivistys voidaan nähdä yksilön suhteena maailmaan, jossa järjellisyys ja moraalinen kehittyminen myötä pidetään tärkeänä historiallisuutta, kielellisyyttä ja vapautta. Sivistys-käsitteen etymologinen juuri on myös pedagogisen sivistyskäsitteen ytimenä, jossa sivistys on muotoutumista, hahmon rakentumista sekä uuden luomista. Sivistys on prosessi, jonka päämääränä on tehdä luonnonolennosta kulttuuriolento eli ”inhimillinen ihminen.” Kasvatuksen näkökulmasta katsoen sivistys on pedagoginen tehtävä ja moderni sivistyskäsite kyseenalaistaa nykyisyyttä ollen avoin tulevaisuuden suhteen. (Siljander, 2005, 21–23.)

Kivelä (1994) tähdentää sivistysprosessien määrittävän aina konkreettisissa interaktio-tilanteissa, jolloin kasvatuksellinen pakko nähdään välttämättömänä kimmokkeena vapauden realisoinnille. Kielellisesti strukturoitunut intersubjektiviteetti mahdollistaa uusintamisen modernille sivistysteoreettiselle ajattelumallille, jossa subjekti nähdään vapaana, yksilöllisenä omaa sivistysprosessiaan määrittelevänä yksilönä. Pedagogisen toiminnan tavoitteena voidaan pitää kasvavien yksilöiden asettaminen yhteisesti jaettuun elämämaailmaan, jossa he osana yhteisöä kykenevät toimimaan itsenäisesti, sekä määrittämään yksilöllisinä subjekteina itseään persoonina. Subjektivisuus voidaan nähdä aktiivisesti maailmaan suuntautuneena subjektin oman periaatteellisen vapauden autonomian määrittämisessä. (Kivelä, 1994; ks. myös Siljander, 2005, 183–186.)

Pedagogisen toiminnan tavoitteena on luoda ja edistää inhimillistä toimintaa. Pedagogisen toiminnan käsite kasvatuksen kannalta on keskeinen sen prosessiluontoisuuden vuoksi sekä ihmisen toimintakyvyn lisäämisen ja hänen toimintatapojensa muuttamiseen tähtäävänä. Pedagogisen toiminnan juuret ovat ensisijaisesti klassisessa saksalaisessa idealismissa sekä sen varaan rakentuvassa käytännön filosofiassa. Pedagogisen teorian perinteen kestävin anti on ollut nimenomaan siinä, että se on luonteeltaan toiminnanfilosofiaa, periaateoppia, joka pyrkii systemaattisesti tarkastelemaan pedagogisen toiminnan käsitteen yleisiä ehtoja. Pedagogisen

toiminnan käsitettä voidaan pitää teoreettisena konstruktiona, jonka merkitys on siinä, että sen avulla on mahdollista käsiteanalyysisesti tarkastella kasvatustekojen ja sivistysprosessin välistä suhdetta. Pedagogisen toiminnan käsitteellä voidaan pyrkiä tematisoimaan sitä, miten kasvatukselliset vaikutukset ja sosialisatioprosessit kietoutuvat institutionaalisissa, interaktiivisissa sekä elämän historiallisessa kontekstissa toisiinsa. (Kivelä, 1997, 34; 2000.)

Keskeistä on, ettei pedagoginen toiminta ole mielekkäästi tarkasteltavissa yksistään teko- tai prosessikäsitteiden perspektiivistä, vaan tarkastelussa tulee ottaa huomioon molemmat osatekijät sekä näiden välinen suhde. Teoreettisessa keskustelussa sivistys käsite viittaa yleensä nimenomaan prosessikategoriaan, jolla viitataan yksilön omassa toiminnassaan realisoimana, ajallisesti jäsennettävissä olevaan jatkumoon. Kyseiset vaiheet perustuvat yksilön omassa maailmasuhteessaan saamiin kokemuksiin rakentuen näiden kokemusten varassa. Oelkers yhdistää prosessikäsitteisiin oletuksen siitä, että prosessi rakentuu yksilön oman toiminnan kautta tämän vastavuoroisessa kokemuksellisessa suhteessa maailmaan, jolloin prosessi on luonteeltaan myös jatkuva (Kivelä, 2000).

Teko- ja prosessikategoriat mahdollistavat pedagogisen toimintatilanteen kahdesta eri näkökulmasta, jolloin toimijaperspektiivi toimii näiden kahden kategorian erottamiseksi toisistaan. Prosessikategorioiden pohjalta pedagogisen toimintatilanteen tarkastelu kohdistuu siihen, kuinka kasvatettava määrittää omalla tavoitteellisella aktiviteetillaan pedagogisia tilanteita. Prosessinäkökohdalla Oelkers viittaa nimenomaan oppimis- tai sivistysprosessiin sekä sen osuuteen pedagogisten toimintatilanteiden välttämättömänä osatekijänä. Tekokategorioiden näkökulmasta katsottuna pedagogisen toiminnan tarkastelun lähtökohtana ovat kasvattajan teot, joilla kasvattaja pyrkii vaikuttamaan prosessiin. Teon käsitteellä viitataan kasvatukselliseen aktiviteettiin, joka tavalla tai toisella pedagogisesti tuottaa sekä ohjaa kyseisiä prosesseja. Teko- ja prosessikategorioiden välinen erottelu voidaan ulottaa myös kasvatuksen ja socialisaation välisen suhteen tarkasteluun, sillä pedagogisen toiminnanteorian perspektiivistä sosialisatiota voidaan luonnehtia sivistysprosessin käsitteen funktionaaliseksi vastaavuudeksi. (Kivelä, 2000.)

### **3.2 Aikuiskasvatuksen haasteet**

Aikuiskasvattajuus kiinnittyy oleellisesti aikuiskasvatukseen näyttäytyen osaamisyhteiskuntamme kontekstissa pedagogisen toimijan määrätietoisena toimintana ja harkittuna vaikuttamisena kasvatettavan mielekkään sivistämisen luomiseksi. Elinikäisen oppimisen ideologiaan

liittyy vahvasti yhteiskunnan kilpailukyvyyn varmistaminen, jolloin voidaan puhua myös osaamisyhteiskunnasta. Tällöin ihmisellä on perustavanlaatuinen tarve kehittää itseään ja oppia pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan sekä työelämän vaativiin haasteisiin. (Valleala 2007, 9-10.) Kasvatettavan sivistäminen tapahtuu kasvattajan ja kasvatettavan välisessä intentionaalisessa vuorovaikutussuhteessa, jossa jo yhteiskuntaan kuuluvalla jäsenelle kasvatuksen myötä mahdollistetaan sivistyneemmäksi ihmiseksi tuleminen (Peltonen, 1997, 17–18; Kivellä, 1994).

Siirilä (2007) on todennut, että 2000-luvulla syntynyt tieto- ja informaatioyhteiskunta on tuonut mukanaan tarpeen uudentyyppiselle osaamiselle, jossa vallitsevan yhteiskunnan nopea muutos vaikuttaa merkittävästi oppimisen vaatimuksiin ja näin ollen jokaiseen kansalaiseen ikään katsomatta. Teknologian nopea innovatiivinen kehittyminen sekä työkäytäntöjen muuttuminen haastavat koulutuksen perinteisiä tavoitteita. Toisaalta uudet oppimisteoriat tuottavat laadullisesti uusia malleja vastata uusiin koulutuksellisiin haasteisiin, jolloin osaamisyhteiskuntamme demokratia edellyttää kansalaisten tiede- ja tekniikkasivistystä yksilöiden perustarpeisiin kuuluvaksi. Yliopistot edustavat tieteen ja kasvatuksen sekä osaamisen luonnollisia ympäristöjä ollen avoimia yhteiskunnan vaikutuksille maailmanlaajuisella tasolla. (Siirilä, 2007; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563.) Ihmiskulttuurilla katsotaankin olevan teknologinen pohja, jolloin teknologian taustalla olevan menetelmän lisäksi erilaiset sovellukset koskevat tieteen ja yhteiskunnan tietoisuutta (Habermas, 1974).

Huttusen (2007) mukaan aikuiskasvattajuuden monikirjoiset haasteet suhteessa osaamisyhteiskunnan vaatimuksiin koettelevat aikuiskasvattajien voimavaroja, jossa näyttäytyy keskeisesti pedagogisen toimijan universaali dilemma. Tällöin voidaan puhua eräänlaisesta ongelmatilanteesta, jolloin pedagogista toimijuutta on tarkasteltava kahdesta eri näkökulmasta. Aikuisopettajan yhtenä tehtävänä on säilyttää kulttuuriperinnettä ja vahvistaa olemassa olevaa järjestystä. Opetuksen tehtävät ovat muuttuneet epävarmuuden maailmassa alati haasteellisemmiksi, joka on lisännyt odotuksia opettajien kyvyille kasvattaa oppijoita aktiiviseksi tietoyhteiskunnan kansalaisiksi ja tietotalouksien edistäjäksi. Aikuiskasvattajalta vaaditaan uudenlaista tietämystä sekä aikaisempaa joustavampia asenteita erilaisuutta kohtaan kyetäkseen muokkaamaan kasvatettavan ympäristöä tavalla, jolloin aikuinen oppija kykenee toimimaan itsenäisesti ongelman ratkaisutekniikkaa hyödyntäen. (Huttunen, 2007, 213–215.)

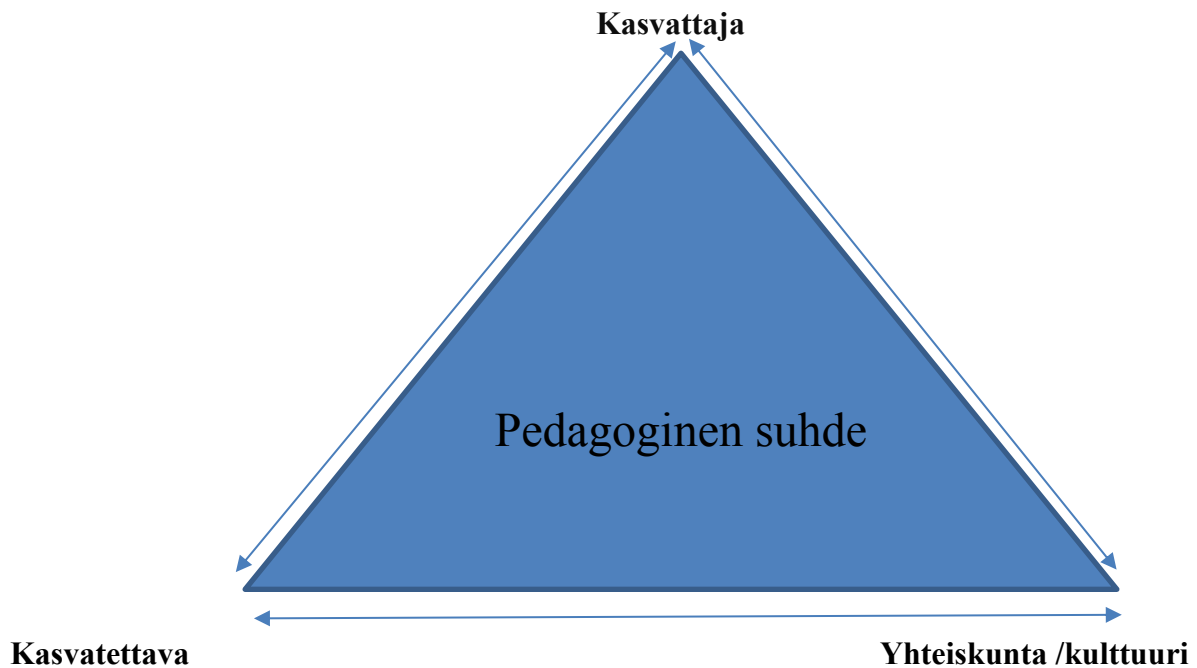
Oppimisyhteiskuntamme kiihkeässä rakennemuutoksen maailmassa koulutus näyttäytyy keskeisenä menestyksellistä tulevaisuutta ajatellen vaikuttaen merkitsevästi myös ihmisten välistä eroja tuottaviin järjestelmiin. Keskeistä on, että jokaiselle kansalaiselle tulisi suoda tasavertainen mahdollisuus omia kykyjään ja motivaatiotaan vastaavaan koulutukseen. Globalisoituvan ja monikulttuurisen tietoyhteiskuntamme kehityksessä aikuiskasvattajilta vaaditaan alati uusia tapoja opettaa tietoverkkojen yleistyttyä, jossa verkko-opetus ja opiskelu nähdään keskeisenä osana oppimisprosessia. Aikuisoppijoilta vaaditaan myös uusia tyylejä oppia, jolloin muun tietotaidon ohessa tarvitaan virtuaalisia opetus- ja opiskelutapoja. (Huttunen, 2007, 213–215.) Näin ollen vaatimuksena itsenäiseen toimintaan kasvavan itseauktoriteetti sisäistyy entisestään kyvyksi vastata omasta toiminnastaan mielekkäällä tavalla itsensä sivistämiseksi (Kivelä 2006).

Aittolan (2003) mukaan perinteinen suomalainen yhteiskunta on muuttamassa muotoaan nuorison omaksumien ”alakulttuurien” ohjaamien toimintatapojen vaikutuksesta, jolloin muutokset näkyvät myös instituutioissa opettajuuden laaja-alaisuuden vaatimuksina (Aittola 2003, 183). Suomalaisen aikuiskoulutuksen myötäilevästä sivistyspolitiikasta ja suunnittelukeskeisestä kaudesta on siirrytty markkinaperusteiseen vaiheeseen, joka pitää sisällään elinikäisen oppimisen, arkipäivän oppimisen sekä elämänlaajuisen oppimisen (Keskitalo-Foley, 2008, 185–196). Aikuiskasvattajan uutta roolia opettajuuden lisäksi peräänkuulutetaan myös työn ja työyhteisön kehittäjänä, jossa korostuu opettajan ammatin professionaalinen, refleksiivinen sekä eettinen ulottuvuus suhteessa vallitsevaan toimintaympäristöön. Vallitsevat yhteiskunnalliset metatason pedagogiset muutokset aikuisopettajan ammatillisessa hypoteettisessa kehityksessä vaativat alati laaja-alaisempaa ja joustavampaa opettajuutta sekä oman ammatin jatkuvaa kehittämistä. (Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007, 3.)

### **3.3 Aikuiskasvattajan pedagoginen vastuu**

Pedagogisen auktoriteetin käsite on viime vuosina alkanut uudelleen puhuttamaan kasvattajia, miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin vuorovaikutussuhteessa oppijan kanssa. Aikuiskasvattajan työ on luonteeltaan vuorovaikutusta, jossa opettamis-, opiskelu- ja oppimistilanteiden menestyksenkäs ohjaaminen perustuu oleellisesti opettajan kasvatukselliseen vaikutusvaltaan. Auktoriteettisuhte ilmenee ihmisten välisenä suhteena, jossa jollakin on valtaa toisiin nähden tietyssä kontekstissa. (Harjunen 2002.) Vaatimus itsenäiseen toimintaan sisäistyy sivistettävän omaksi kyvyksi määritellä ja suunnitella omaa toimintaa, jolloin pedagogi-

nen auktoriteetti kiteytyy yksilön itseauktoiteetiksi, kyvystä vastata omasta toiminnasta (Kivelä 2006). Pedagoginen kaksoisvastuu näyttäytyy tärkeänä, jossa aikuiskasvattaja on vastuussa tekemisistään sekä oppijalle, että yhteiskunnalle. Auktoiteettia voi olla niin opettajalla kuin myös oppijalla, jossa oppija toimii didaktisessa suhteessa ymmärtämisen avaimena. (Kansanen, 2004, 75–83; Kontio, 2008.)



Kuvio 3. Pedagoginen suhde – intentionaalinen vuorovaikutussuhde kyseisten tekijöiden välillä

Kivelä (1994) tähdentää, että kasvatuksen ydin on opettajan ja oppijoiden välinen intentionaalinen pedagoginen vuorovaikutussuhde (ks. kuvio 3), jossa yhteisen ymmärtämisen myötä avautuu uusintaminen modernille sivistysteoreettiselle ajattelumallille (Kivelä, 1994). Voidaan ajatella, että sivistysprosessia määrittävä konkreettinen interaktiutilanne eräällä tavalla valmistaa tietä opetusytimen ymmärtämiseksi didaktisessa suhteessa, jossa oppija toimii ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83). Keskeistä on, että jokaisessa pedagogisessa toimintatilanteessa sivistettävä määrittää omista intentioistaan ja tavoitteistaan itse omaa sivistysprosessiaan. Pikkaraisen (2006) mukaan pedagoginen toiminta mielletään toiseen intentionaaliseen subjektiin kohdistuvana tarkoituksellisena vaikutusyrityksenä, jonka tavoitteena on kasvatettavan sivistysprosessin määrittäminen (Pikkarainen, 2006; ks. myös Wulf, 2003, 31–34). Mikäli kasvattajan ja kasvatettavan pedagogisen toiminnan perustana ei ole yhteisesti jaettua elämismailmaa, jonka varassa molemmat osapuolet voisivat identtisillä tavoilla käyttää ja tulkita intentionaalisia ilmauksia, voidaan puhua myös pedagogisen toiminnan yhtey-



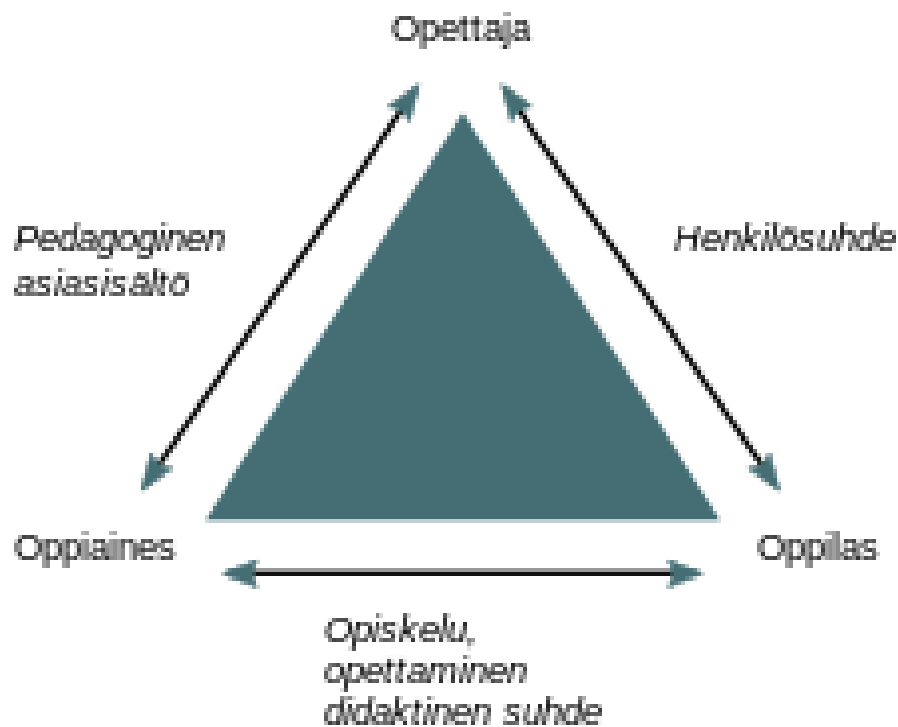
dessä vallitsevasta merkitys tai ymmärrysvajeesta (Kivelä, 1994; Kontio, 2008). Ymmärrysvaje viittaa erilaisten kasvatuksen ilmiöiden ymmärtämiseen, jolloin kyseessä voi olla esim. opetussuunnitelmien tulkinta. Luontevammin ymmärrysvaje näkemys yhdistyy nimenomaan sivistysteoreettiseen näkemykseen, jolloin tutkimuksen tehtävä on tuottaa ymmärrystä sivistysprosessista.

Pedagogisessa toiminnassa didaktinen suhde puolestaan muodostuu opettajasta, oppijoista sekä oppiaineen sisällöstä, jossa opettajan suhde sisältöön osoittaa hänen sisällöllisen asiantuntemuksensa sekä aineenhallintansa (ks. kuvio 4). Oppiminen mahdollistuu opettajan ja oppilaan välisessä vuorovaikutuksessa tai oppimisympäristön kautta välittyvässä vuorovaikutuksessa, jossa opettaja asettaa oppilaan ympäristöön vaatimuksia itsenäiseen toimintaan ongelmien ratkaisemiseksi. (Pikkarainen, 2004.) Aikuiskasvatuksen samoin kuin koulukasvatuksenkin tärkein muoto on opetus, jossa oppijan suhde opiskeltavaan sisältöön on ymmärtämisen avain (Kansanen, 2004, 70–74, 80).

Voidakseen toimia ja kehittää sekä muuttaa toimintaansa tietoisesti opettajan tulee käsitteellisellä tasolla itse hallita kasvatusta ja opetustoiminnan perusrakenne. Opettaja-professionalismin aate korostaa entisestään tarvetta antaa jokaiselle opettajalle pätevyyttä suunnitella omaa työtään ja koko paikallista kasvatustilannetta. (Pikkarainen, 2002;2006.) Metodisena taitona kasvattajan pedagoginen ajattelu näyttäytyy siis keskeisenä, koska sen mukaan opettaja perustelee päätöksiään (Siljander, 2005; Kansanen, 2004). Alasen (1985) mukaan aikuiskasvatuksen pedagogista toimintaa ajatellen työssä on paljon uusia haasteita ja ongelmia, joissa korostuu teoreettisen hallinnan ulottuvuudet (Alanen, 1985, 106). Yhteistyöllä onkin keskeinen merkitys, koska pedagoginen toiminta on koko yhteiskuntaa koskevaa yhteistyötä eri organisaatioiden kanssa, jonka avulla yhteiskunta uusintaa itseään tuottaen alati uudelleen eheyttä säilyttäviä ja jatkuvuutta ylläpitäviä toimintarakenteita.

Siljander (2005) toteaa opetuksen eroavan muista pedagogisen vaikuttamisen muodoista siinä, että se edellyttää kasvattajan sekä kasvatettavan väliseen suhteeseen myös opittavan asian pedagogisen vuorovaikutuksen rakentamiseksi (Siljander, 2005, 51–56). Ulvisen (2007) mukaan kasvatusteorian teoreettiseen edelleen kehittelyyn nivoutuen on tärkeää erottaa kasvatusta ja opettamisen käsitteet toisistaan niin teoriassa kuin käytännössäkin. Kasvatusta kuuluu pedagogian alan teoriaan ja käytäntöön sekä opettamista puolestaan didaktiikan alan teoriaan ja käytäntöön. Didaktiikan ytimessä on suunniteltu, tiedostettu ja institutionaalistettu

sekä ammatillinen tavoite saada oppija oppimaan ohjauksen avulla nykyinen tieto opittavan asian sisällöstä. (Ulvinen, 2007, 220.)



Kuvio 4. *Didaktinen suhde*

Sivistymisen ja kasvun ihmisyyteen katsotaan olevan samalla kasvua opettajuuteen, jolloin aikuisuus merkitsee opettajuutta. Opettaessaan humaani opettaja luo edellytyksiä uudenlaisien näköalojen avautumiselle antaen välineitä oppijoiden itsenäiselle toiminnalle tietäen, että syvälliset oppimistulokset vaativat omakohtaisia ponnisteluja uusien oppimisolottuvuuksien luomiseksi. (Kivelä, 2006.)

Oelkersin (1985) teorian mukaisesti prosessikategorioiden pohjalta pedagogisen toimintatilanteen tarkastelu kohdistuu sivistettävän omaan aktiivisuuteen määrittää pedagogista tilannetta. Tekokategorioiden pohjalta kasvattaja vastaavasti pyrkii siis ohjaavan opetuksen välityksellä luomaan muutoksen oppijan oppimisprosessissa mahdollisimman suotuisan lopputuloksen saamiseksi. Alasen (1985) mukaan aikuisopettajan tehtävänä on auttaa oppijoita tiedostamaan osaaminen ja opittavan välinen paradoksaali sekä motivoida heitä kohtaamaan ristiriita jatkuvasti uusilla korkeampiasteisen hallinnan tasoilla (Alanen, 1985, 96). Paradoksin tärkeä il-

menemismuoto on oppijan oman toiminnan ja omien intressien sekä opettajan edustaman opetussuunnitelman vaatimusten välinen jännite (Alanen, 1985, 96; Kivelä, 1994). Koulutuksella haetaan kompetensseja ja osaamista, joilla on käyttöä joko työssä, ammatissa tai muissa sosiaalisen elämän yhteydessä (Siljander, 2005, 51–56). Symbolisen representaation mukaisesti pedagogisella toiminnalla nähdään olevan aina tulevaisuutta ennakoiva ulottuvuus, jolloin sivistettävä pyrkii etsimään tietoa omalla tavalla käsitellen asiaa omasta näkökulmastaan kuvaten merkityksiä tuottavia suhdeulottuvuuksia suhteessa toisiin ihmisiin. Representaatiossa on siis kysymys tulevaisuuden ennakoimisesta, jossa huomio kiinnittyy sivistettävän yksilön kannalta merkityksellisten kulttuurisisältöjen siirtämiseen uudella tavalla. (Ulvinen, 2008; Kivelä, 2006.)

Harjunen (2002) painottaa pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen mahdollistamisen opettajan halusta olla inhimillinen ihminen, joka arvoperustansa tiedostavana kasvattajana toimii vastuuntuntoisesti ja oikeudenmukaisesti tehtävissään sivistettävien ja yhteiskunnan parhaaksi. Auktoriteettisuhteen rakentuminen vaatii kasvattajan tervettä itsetuntoa suhteessa itseensä ja oppijopihin. (Harjunen, 2002.) Praktisesti ajateltuna auktoriteettisuhte luodaan luokkahuonetilanteessa interaktiossa, jossa on aistittavissa mielekäs, arvoja ja normeja kunnioittava oppimisympäristö (Harjunen, 2002; Kivelä, 2006). Aikuiskasvattajan auktoriteettisuhte mahdollistaa opettamis- opiskelu- ja oppimisprosessin toimien myös oppijan sivistyksen edistäjänä. Auktoriteettisuhte muodostuu jaetusta suhteesta, jossa molempien osapuolten kokemuksella on merkitystä, jolloin voidaan puhua tiedollis-ohjaavasta-moraalisesta auktoriteetista. Opettajuuden voi siis nähdä eräänlaisena suhdetoimintana, jossa eettiseen opettajuuteen kasvatetaan yhteistyön ja yhteisöllisyyden toimiessa tärkeänä pedagogis-didaktisen auktoriteettisuhteen mahdollistajana. (Harjunen, 2002.)

Siljander (2005) näkee oppimisen konstruktivisena prosessina, jossa oppija aktiivisesti valikoi ja muokkaa oppiainesta sisäisten muistirakenteiden (skeemat) avulla tulkitsevana subjektina (Siljander 2005, 208–209). Aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta tai hiljaisen tiedon välittymisestä, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu intuitiivisesti, sanattomasti. Teoriahan voidaan nähdä tietojen muodostamana kokonaisuutena, johon eksplisiittisen, kielellisen teorian, tieteellisen teorian, deskription sekä arkiteorian, preskription lisäksi katsotaan kuuluvaksi myös hiljainen, mykkä teoria. (Pikkarainen, 2006.)

### 3.4 Epistemologinen ja eksistentiaalinen vastuu osana eettistä ulottuvuutta

Epistemologista vastuuta voidaan pitää opettajuuden ytimenä, koska siinä on sisäänrakennettuna “enemmän tietämisen” idea. Aikuisen sivistyksellisyyden tulevaisuutta ajatellen opettajan tulisi kyetä vastaamaan oppijan aitoon epistemologiseen tarpeeseen tunnistuen myös hänen epistemologinen perspektiivi. Tämä puolestaan vaatii kasvattajalta laaja-alaista epistemologista asiantuntijuutta sekä sensitiivisyyttä oppijoiden erilaisille todellisuuden tulkinnoille. Näin ollen aikuiskasvattajalla tulee olla laaja-alaista sekä syvällistä ymmärrystä oppimisen kohteena olevan oppiaineen rakenteista. Opettajuuden välttämättömänä ehtona voidaan pitää hänen oman ammatti- tai tieteenalan asiantuntijuutta opetettavan oppiaineen sisällönhallinnasta. Ulvisen (2007) mukaan oppimisen painopiste on kulttuurissa, tekstitaidossa, ymmärtämis- ja oppimisprosessissa, joissa oppija nähdään aikuisena ja opettaja sivistyksen jakajana (Ulvinen, 2007, 222–223).

Hermeneuttisen kehän (Dilthey) dimensiossa opettajan työssä näyttäytyy keskeisenä dialogi, jota ilman opetusmenetelmä ei ole toimiva ja jossa opettajan tehtävänä on pitää vireillä sekä epäilevän että yhteisen rakentamisen ilmapiiriä (Bohm & Peat, 1989, 247; Kontio, 2008). Eksistentiaalisen vastuun mukaan opettajan tulee kunnioittaa aikuisen oppijan itsemääräämisoikeuksia ja yksilöllistä ajattelutapaa. Tavoitteena on opettajuuden epistemologisen perspektiivin pohjalta pyrkiä yhteisen konstruktion tuottamiseen, jolloin dialogissa siis määritellään kohteena olevan ilmiön epistemologisia rajoja. Toisaalta oppijan itsensä vastuulla on kuitenkin määritellä subjektiivisen tietämisensä rajat. (Malinen, 2002, 71–74; Ulvinen, 2008.) Kielellisyydessä korostuu mallinnettu merkityksellisyys sekä historiallisuus, jossa on kysymys ajallis- paikallisesta traditiosta. Keskeistä sivistyksellisyydessä on se, että kasvattaja uskoo tietyn kompetenssin olemassaoloon kasvatettavan inhimillisen ja mielekkään sivistämisen toteuttamiseksi.

Malinen (2002) näkee inhimillisyyden ilmapiirin syntyvän dialogiin osallistujien luonnollisten asenteiden ja sosiaalisten kykyjen yhteisvaikutuksena. Aikuiskasvattajan pedagogista vastuuta ajatellen opettajan eettinen vastuu voidaan tiivistää jatkuvaksi pedagogiseksi herkkyydeksi tunnistaa epistemologisen ja eksistentiaalisen ulottuvuuden rajoja, missä opettajan epistemologinen vastuu katsotaan päättyvän ja oppijan eksistentiaalinen vapaus alkaa. (Malinen, 2002, 71–82.) Kantin teorian mukaisesti älyn tehtävänä on tietäminen, joka suuntautuu totuuden löytämiseen, jolloin kyseisen prosessin tuloksena mahdollistuu entistä täydellisempi tieto maailmasta.

### 3.5 Aikuiskasvatuksen monikulttuurisen arvomaailman haasteet

Vapaan sivistystyön kehittämisessä pidetään keskeisen tärkeänä pedagogista osaamista ja tavoitteena on opetushenkilöstön toimintamahdollisuuksien parantaminen vapaan sivistystyön kehittämisohjelman myötä (Sallila, 2008). Tavoitteena on, että koulutuksen eri osa-alueet muodostavat aikuisväestölle toimivan kokonaisuuden opiskeltavaksi työssä, työn ohessa tai omalla ajalla. Merkittävä osa oppimisesta tapahtuu työpaikoilla, vaikkakin opiskeluun kuuluu läheisesti myös itseohjautuva tietoverkkojen, kirjastojen ja oppilaitosten ulkopuolisten muiden oppimisympäristöjen hyödyntäminen. (Opetusministeriö, 2008.) Talib (2008) tähdentää opettajien hiljaisen tiedon merkitystä erilaisuuden kohtaamisen ja monikulttuurisuuden näkökulmasta. Kulttuurinen erilaisuus tuo epävarmuutta ja monitulkintaisuutta kohtaamistilanteissa sekä jopa ristiriitatilanteita, jolloin hiljaisen tiedon merkittävyys korostuu. Avaimia näihin tilanteisiin löytyy tutkijan mukaan siitä, miten opettajat tarkastelevat kriittisesti toimintaansa ohjaavia järjestelmiä. Tarvitaan oman ja toisen hiljaisen tiedon tunnistamista, ymmärtämistä ja empatiaa, jotta voidaan rakentaa siltaa kulttuurien välille. Tällöin reflektio omasta toiminnasta ja käyttäytymisestä voi auttaa opettajaa muuttamaan omia ennakkokäsityksiään. (Talib 2008, 158–160.)

Aikuiskoulutukseen keskeisesti sisältyvän vapaan sivistystyön tarkoituksena on elinikäisen oppimisen periaatteen pohjalta tukea yksilöiden persoonallisuuden monipuolista kehittämistä sekä kykyä toimia yhteistyössä edistäen kansanvaltaisuuden, tasa-arvon ja monipuolisuuden toteutumista suomalaisessa osaamisyhteiskunnassa. Aikuiskoulutusta voidaan pitää alati keskeisempänä osana koulutuspolitiikkaa, jonka keskeisenä osana ovat myös vapaan sivistystyön uudet tehtävät ja haasteet. (ks. Huttunen, 2007.) Opiskelun ja kehittämisen lisäksi aikuiskoulutus parhaimmillaan vahvistaa demokratiaa monikulttuurisen väestön keskuudessa juuri auttavan valtaamisen muodossa lisäten heidän vaikutusvaltaansa paremman yhteisöllisen tulevaisuuden luomiseksi. Vapaan sivistystyön muutostarpeisiin on panostettu tekemällä päätös rakennepoliittisen ohjelman toimeenpanosta, jonka mukaan myös vapaassa sivistystyössä toteutetaan rakenne- ja rahoitusuudistusta. Tavoitteena on toiminnan laadun varmistaminen, jolloin rahoituksen tulee kannustaa opiskelumuuotojen laadun parantamiseen ja kehittämiseen huomioiden myös kansainvälisen kilpailukyvyn. (Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.) Aikuiskasvatus voidaan pitää organisoituna kasvatustoimintana, jonka avulla aikuiset voivat normaali- muotoisen kouluopetuksen ulkopuolella toteuttaa tavoitteisesti etenevää oppimista päämääränä sosiaalisten tehtäviensä hallinta ja persoonallisen kehittymisensä jatkuminen.

Opettajan eettisellä ammatillisuudella on keskeinen yhteiskunnallinen merkitys kasvattaessaan tulevaisuuden kansalaisia ja myös alati enenevässä määrin maailmankansalaisia, jossa on paradoksaalisesti nähtävissä oppijoiden monikulttuurinen kirjo (ks. Huttunen, 2007; Kivelä, 2006). Aito professionaalisuus edellyttää aikuisopettajalta korkeaa ammattitaitoa sekä uskallusta toimia vastoin valtarakenteita ja auktoriteetteja sen ollessa välttämätöntä perustehtävien arvojen kannalta. Kyetäkseen tukemaan oppijoiden opetusta on kasvattajan kyettävä kasvaamaan niin ihmisenä kuin myös ammatillisesti.

Rasmussen (2007) tähdentää, että professionaalisuus liittyy usein henkilöihin, joilla on korkeampi koulutus tai instituutioihin, joilla on vastaavasti korkeampi status. Edistääkseen professionaalisen kompetenssin kehittymistä korkeatasolla tulee oppijoille mahdollistaa suotuisat lähtökohdat, jolloin oppijat tarvitsevat aikuisopettajan asiantuntevaa ohjausta ja tukea opinnoissaan. Projektijohtoinen opiskelu yliopistoissa mahdollistaa suotuisan oppimiskokonaisuuden, jossa tärkeänä osana oppimisprosessia nähdään myös osa-aikaopiskelijat. (Rasmussen, 2007, 332–333, 337.) Pedagogisena toimijana kulttuurin representaation mukaisesti opettajalle olisi suotavaa ymmärtää enenevässä määrin eri kulttuurien tuntemusta sekä tunnistaa osamisyhteiskuntamme ongelmalliset globaalit rakenteet, jotka ylläpitävät ja lisäävät epätasa-arvoa (Oulun yliopisto, 2002; Kivelä, 2006).

Opettajan ammattiin liittyy universaali dilemma. Jatkuva yhteiskunnallinen muutos koettelee opettajien voimavaroja ja opettajan työhön ja koulutukseen kohdistetaan alati enemmän odotuksia yhteiskunnallisena uudistajana ja muutoksen edistäjänä sisältäen innovatiivisuuden sekä kehittämistyön. Opetuksen tehtävä monimuotoisessa epävarmuuden maailmassa on lisännyt odotuksia opettajien kyvyille kasvattaa oppilaita aktiivisiksi tietoyhteiskunnan kansalaisiksi sekä tietotalouksien edistäjäksi. Tuominen ja Sahlberg (2007) näkevät opettajuuden laaja-alaisuuden reaktiona opettajan työn toimintaympäristöissä tapahtuneisiin muutoksiin. Voidaan puhua opettajien uuden roolin muovautumisesta kasvattajan ja opettajan lisäksi myös oman työn ja työyhteisön kehittäjänä. (Tuominen & Sahlberg, 2007, 15–16.)

Hämäläinen (2006) on todennut aikuiskoulutuksen olevan ratkaisuna pitää yllä ekonomista kilpailukykyä ja maahanmuuttajataustaista kollektiivisuutta. Vaikeudet tuovat demokraattisia muutoksia aikuiskoulutukseen edistämällä kelpoisuutta työelämässä, joka myös auttaa edistämään sosiaalisia rajoja. Nämä toiveet ilmentyvät täsmällisinä uudessa julkisessa EU:n kommunikaatiossa: ”Koskaan ei ole myöhäistä oppia - siinä lienee tarpeeksi haasteita.” Aikuiskoulutuksella näyttää siis olevan melko ruusuinen tulevaisuus ja sen tärkeys yhteiskunnal-

lisessa kasvussa. Yksi paradoksaaleista aikuiskoulutuksessa lienee se, että meillä on paljon tietoa sekä ihmisten oppimisesta ja organisaatioiden kehityksestä. Tätä tietoa ei kuitenkaan ole tarpeeksi sovellettu käytännössä, joten tässä lienee kehittämisen tarvetta tutkimuksen hyödyllisyyttä ajatellen. (Hämäläinen, 2006, 219.)

Aittola (2003) on todennut koulutuksen olevan edellytyksenä taloudelliselle kasvulle ja yhteiskunnan modernisaatiokehitykselle. Sen merkitys yhteiskunnan taloudellisen edistyksen tuottajana on kasvanut nimenomaan teknologisten innovaatioiden leviämisen myötä. (Aittola, 2003, 183; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563.) Kaikille kansalaisille tulisi suoda mahdollisuus oman tiensä etsimisessä, jolloin kehitystyön tulisi suuntautua enemmän ihmisten tarpeiden pohjalle teknologian haasteisiin vastaamisen sijaan. Globalisoituvan osaamisyhteiskuntamme maahanmuuttajataustaisen aikuiskoulutuksen järjestämisessä keskeisenä ongelmana voidaan pitää oppijoiden heterogeenisyyttä, jolloin opetusta joudutaan käytännössä eriyttämään. Eriyttämisen myötä kullekin oppijalle mahdollistetaan yksilöllisiä oppimistehtäviä, jolloin myös interaktio opettajan ja oppijoiden välillä sekä opiskelijoiden kesken on haasteellisempi. (Opetusministeriö, 2008; Alanen, 1985, 71–75.)

### **3.6 Aikuinen oppijana**

Suomalaisen opetuksen keskeisenä tavoitteena on edistää sivistystä ja tasa-arvoisuutta yhteiskunnassa sekä pyrkiä lisäämään opiskelijoiden edellytyksiä osallistua koulutukseen elämänsä aikana. Suomalainen nonformaalinen koulutusjärjestelmä muodostuu aikuiskoulutuksen eri muodoista, jossa keskeisenä on pidetty elinikäisen oppimisen korostamista sekä itsensä aktiivista kehittämistä. Aikuiskoulutus muodostuu omaehtoisesta henkilöstö- sekä työvoimapolitiisesta aikuiskoulutuksesta. (Rinne & Kivirauma & Lehtinen, 2004, 66, 131–132.) Aikuiskoulutukseen liittyy oleellisena tekijänä myös koulutuksellinen tasa-arvo, joka pitää sisällään yhteiskunnallisen, sosiaalisen, taloudellisen sekä alueellisen tasa-arvon ja jossa korostetaan yksilöllistä elämää (Lehtisalo & Raivola, 1999, 70).

Vallealan (2007) mukaan aikuisopiskelijaksi voidaan määrittää 25- vuotiasta tai sitä vanhempi oppijaa, joka on palannut koulutukseen ensimmäisen koulutusvaiheen ja tauon jälkeen. Monet viimeaikaiset aikuiskoulutusmuotojen kehittelyt, kuten etäopetus, monimuoto-opetus ja verkko-opetus kuvaavat tyypillisesti aikuisille suunnattua koulutusta. Opiskelu on pyritty toteuttamaan joustavasti aikuisen opiskelumahdollisuudet huomioon ottaen. Aikuisoppijalla korostuu kognitiivinen näkökulma oppimiseen, jotka sisältävät tiedon käsittelyyn ja proses-

sointiin liittyviä piirteitä. Aikuisoppijan oppimiseen, osallistumiseen ja motivaatioon vaikuttavia keskeisiä tekijöitä ovat; eletty elämä ja kokemus, persoonallisuus, aiempi koulutus sekä kokemukset koulutuksesta. Kognitiivisen oppimisteorian mukaan uusi asia havaitaan ja opitaan aina suhteessa aiempaan tietoon. Mielekkäässä oppimisessa asia jää hyvin mieleen ja ymmärretään, jolloin keskeisenä nähdään oppimisprosessin mielekkyyden aste.

Oppimista voidaan pitää sitä mielekkäämpänä, mitä paremmin uusi asia nivoutuu aiempaan tietorakenteeseen. Opiskeltavan asian liittämistä aiempaan tietoon auttavat ns. ennalta jäsentäjät ja ankkuroivat ideat, joilla tarkoitetaan orientoivan opetuksen toteuttamista ennen varsinaista opetusta. Niiden tarkoituksena on ohjata oppijaa käyttämään aiempia tietoja apunaan uuden sisällön luomisessa. (Valleala, 2007, 57, 66–69.) Alanen (1985) korostaa aikuisen itseohjautuvuutta lapsen riippuvuuden sijaan, jolloin aikuisen karttunut kokemusvarasto muodostaa tärkeän oppimisresurssin ja valmiuden oppia. Praktisen teorian mukaisesti aikuisella opitun soveltaminen käytäntöön niveltyy välittömästi ajankohtaiseen todellisuuteen, jolloin opetussuunnitelmien ja niiden tuottamisen tulee perustua oppijakeskeiselle yhteissuunnittelulle sekä demokraattiselle vuorovaikutukselle. (Alanen, 1985, 44–45, 54–55.)

Aikuisen kognitiivisessa kehityksessä on havaittu keski-iässä (n. 35–55- v.) lisääntyvä kyky dialektiseen ajatteluun, jolloin formaalinen ajattelu muuttuu laadullisesti uudenlaiseksi ajatteluksi varhaisaikuisuudesta lähtien. Keski-iän persoonallisuuteen viitaten aikuinen kykenee nuorempiaan paremmin ymmärtämään elämäkokemuksensa avulla elämään sisältyviä ristiriitaisuuksia. (Valleala, 2007, 69.) Tällöin pedagogista toimintaa ajatellen aikuinen pystyy hyväksymään ja suhtautumaan niihin myönteisesti sekä etenemään paradoksaaleista kohti synteisiä ja ratkaisua. Habermasiin viitaten Kivelä (1994) on pyrkinyt osoittamaan Kantin puhuneen nimenomaan aikuisesta sukupolvesta sivistys- ja valistus käsitteiden yhteydessä, jolloin sivistysteoreettisen refleksioin kohteena on juuri aikuinen sukupolvi. Modernin ajan pedagogiassa kriittinen julkisuus on aikuisten asia ja ihmisen tulee kyetä tietoisesti suunnittelemaan omaa toimintaansa. (Kivelä, 1994.)

Vallealan (2007) mukaan aikuiskasvattajuudessa korostuu keskeisenä nimenomaan kehityspsykologinen ote, joka pyrkii tieteellisesti kartoittamaan millaista sivistyskykyisyyttä voidaan olettaa olevan eri-ikäisillä ihmisillä (Valleala, 2007, 69–70). Itsenäisestä toiminnasta on kysymys vasta silloin, kun toimija on samalla oman refleksionsa objekti ja maailman sisältöihin kohdistuvan toiminnan subjekti. Tällöin psyykkisesti aikuistunut ihminen on itsenäinen ratkaisuisaan ja kykenee tajuamaan realiteetit sekä erottamaan toiveet tosiasiallisista mahdolli-



suuksista. (Kivelä, 2006.) Toisten asemaan asettuen yksilö kykenee kehittyneen vastuuntunnon pohjalta yhteistyöhön, suunnitellen toimintaansa pitkäjänteisesti ja viemällä päätökseen laajatkin toimintaohjelmat (Valleala, 2007, 69–70; Alanen, 1985, 71–75).

Valleala jatkaa, että aikuisuuden kehitysvaihe on siis erinomainen esimerkki tieteelliselle kouluttamiselle sekä tieteelliselle jatko- ja täydentäville opinnoille, koska aikuisen elämäkokemus antaa hyvän pohjan tietokäsityksen kehittymiselle. Iän lisäksi dialektisen ajattelun kehittymisessä nähdään keskeisenä myös oppijan aikaisempi koulutus ja persoonallisuuden piirteet. (Valleala, 2007, 69–70.) Pedagogisella toiminnalla nähdään olevan tulevaisuutta ennakoiva ulottuvuus, jolloin pedagogisessa toiminnassa tulee kyetä välittämään traditiota ja tulevaisuutta. Kulttuurin representaatioissa on kysymys juuri maailman valikoivasta välittämisestä sivistyvälle sukupolvelle, joka samanaikaisesti merkitsee mahdollisuutta presentoida aikuisen elämänmuodon merkitysrakenteita uudella, mielekkäällä tavalla. (Kivelä, 2006.)

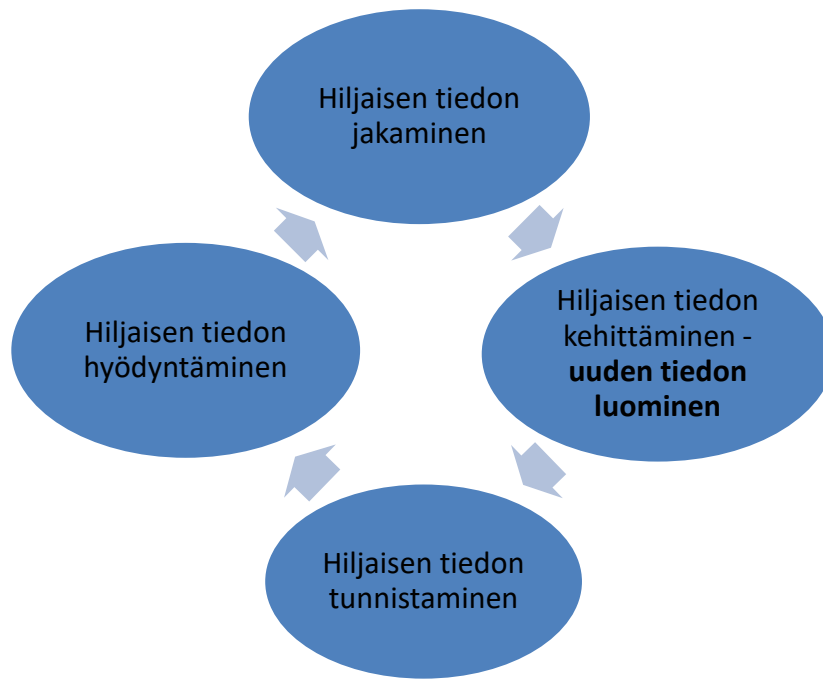
Kykynä itsenäiseen toimintaan itseohjautuvuuden piirteinä aikuisen oppimista voidaan kuvata itseohjautuvaksi ja itsereflektiiviseksi, jolloin aikuisten on mahdollista ohjata, arvioida sekä tarkkailla omaa oppimistaan eri näkökulmista. Aikuisen sosiaaliseen rooliin sisältyy niin ikään vahva oletus kyvystä itseohjautuvuuteen sekä kyvystä päättää omista asioistaan. Kykyyn itsenäiseen toimintaan liittyy oleellisena myös kriittinen ja itsenäinen ajattelun taito, asioiden järkipäiväinen hallinta sekä oman toiminnan seurausten ymmärtäminen. (Valleala, 2007, 71–72.) Moderni pedagoginen toiminta ja ajattelu muodostuvat siis yksilön sivistysprosessin muodostamassa kokonaisuudessa, jossa kulttuurin representaatio pyrkii mahdollistamaan itsenäiseen toimintaan kykenevälle kulttuurin merkityssisältöjä valikoiden ennakoimaan uutta ja mielekkäämpää kulttuurista elämänmuotoa (Kivelä, 1997; 2006; Pikkarainen, 2004).

Implikoitaessa hiljaista tietoa pedagogisena toimintana Grönroos (2003) näkee hiljaisen tiedon analyttisenä tilanteen tarkasteluna ja kykynä tehdä erilaisia johtopäätöksiä, jolloin osaaminen perustuu pääosin tilannetajun pohjalle perustuvaan pitkään kokemukseen. Hiljaista tietoa voidaan pitää kokonaisvaltaisesti ihmisessä läsnä olevana, joka ilmentyy käsien taitona ja aivojen syvien kerrosten tietona. Hiljainen tieto on hyvin laaja-alainen käsite, johon sisältyy kaikki geneettinen, ruumiillinen, intuitiivinen, myyttinen, arkityyppinen ja kokemusperäinen tieto. Niin ikään hiljaiseen tietoon kuuluvat myös inhimilliset ominaisuudet, kuten hienotunteisuus ja huumorintaju unohtamatta yksilön luontaista karismaa. (Grönroos 2003, 117–118.) Tässä yhteydessä todettakoon, että opettajan persoonalla ja luontaisella karismalla on edelleenkin merkittävä vaikutus hiljaisen tiedon ilmenemisessä. Tällöin ihminen pystyy ulkoisilla

käyttäytymistavoillaan ja sisäisellä olemuksellaan aikaan saamaan tunnepohjaisia ja erityislaatuista vaikutteita luomalla itsestään erittäin elävän sekä puoleensavetävän kuvan. Karisma on läsnäoloa ja kykyä välittää muille myötätuntoa, jolla on positiivinen merkitys eri opetustilanteiden onnistumisessa (Grönroos 2003,117–118).

Pedagogista toimintaa ajatellen kokemukset kertyvät iän mukana ja oppimista tapahtuu parhaiten, jossa kokemuksille annetaan tietty merkitys. Kokemusta voidaan pitää oppimisen perustana, johon sisältyy kiinteästi itsereflektointi. Reflektiossa yksilö pyrkii uudelleen käsittelemään tai käsitteellistämään kokemuksensa ymmärtääkseen ja nähdäkseen asioita uudella tavalla. Yleisesti voidaan todeta, että hiljainen tieto on ollut viime aikoina kiihkeän keskustelun aiheena, koska yhteiskunnan muuttuessa joudumme alati tarkastelemaan tiedon jakamisen haasteita. Polanyiin (1998) mukaan toissijainen tai välillinen tieto on määriteltynä tietoa, jota ei tiedetä sellaisenaan vaan suhteessa johonkin keskeisempään ja jonka laatuun se vaikuttaa. Tästä johtuen sitä ei pystytä määrittelemään tarkasti. Analyysi saattaa tuoda toissijaisen tiedon keskipisteeksi ja muotoilla sen maksimiksi tai fysiologian piirteeksi, mutta yleensä tällainen määritelmä ei ole perinpohjainen tai tyhjentävä. Mikäli erinomainen diagnostiikko ja luokitteija pystyvät osoittamaan perustelut maksimin muotoilulle, he tietävät paljon enemmän asioita, kuin pystyvät kertomaan. He tietävät ne käytännön kautta, välineellisinä yksityiskohtina, mutta eivät täsmällisesti. (Polanyi, 1998, 87–88.)

Näin ollen tällaisten yksityiskohtien tietäminen on siis sanoin kuvaamatonta käytännön kokemuksen pohjalle perustuvaa tietämistä ja kyseisiin yksityiskohtiin perustuva määrittely on ajatusprosessi, jota ei pystytä kuvaamaan kovin tarkasti. Toisaalta voidaan todeta, että hiljaisen tiedon käsite on laajentunut ja levinnyt myös työelämän arkiseen puheeseen tarkoittamaan juuri kokemuksen kautta syntyneitä ammatillista tietoa ja osaamista. Näin ollen pitkään samojen asioiden parissa työskenneillä ihmisillä on paljon sellaista tietoa, jota voi edelleen hyödyntää. Erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina ilmenevä hiljainen tieto voi myös sisältää jonkin tietyn taidon (Polanyi, 1998, 87–88).



Kuvio 5. *Hiljaisen tiedon ulottuvuudet kokemuspohjaisena osaamisena*

### 3.7 Pedagoginen paradoksi kasvatuksen ja sivistyksen paradoksina

Kasvatukseen liittyy edelleen oleellisesti myös pedagoginen paradoksi, jolloin kysymyksessä on pedagogiikan niin teoreettinen, kuin myös käytännöllinen ongelma. Kantin pedagogisen paradoksin mukaan kasvatusta nähdään pakottamisena, joka sisältää kasvatuksen sekä sivistyksen välisen jännitteen. (Siljander, 2005, 28- 29.) Kivelän (2002) mukaan kasvatuksen tulisi mahdollistaa kasvatettavan kyky autonomiseen järjenkäyttöön, jolloin kasvatusta sisältää kasvatettavaan kohdistuvan pakon. Kantin mukaan ihminen tarvitsee kyvyn omaan järjenkäyttöön ja oman toiminnan tietoiseen määräämiseen, jolloin ihmiselle lajityypillinen järjenkäyttö tulee mahdolliseksi ainoastaan kasvatuksen avulla. Pedagogisen paradoksin syntyyn vaikuttaa myös kasvattajan ja kasvatettavan välinen välineellinen toiminta modernissa elämänmuodossa. Aikuisen ja kasvavan sukupolven välisen toiminnan suuntaaminen tulevaisuuteen on mahdollistunut ja tullut välttämättömäksi vasta, kun ihmisen aikatietoisuus muuttui modernisointikehityksen myötä lineaariseksi. (Kivelä, 2002, 45–56.)

Pedagoginen paradoksi viittaa osittain siihen, että pedagoginen toiminta ei voi koskaan irrottautua kulttuurisen elämänmuodon sisältöjen muodostamista reunaehdoista, vaikkakin inhimillisen toiminnan perusedellytyksenä voidaan pitää Kantin tavoin vapautta ja kykyä määrittää oman toimintansa päämäärää. Sivistävässä kurin ongelmassa yhteiskunnallinen valta insti-

tutionalisoituu hienovaraisella tavalla, jossa vapaata ihmistä tuottamalla mahdollistetaan myös ihmistä alistava yhteiskunnallinen herruus. Modernin ajattelun tunnuspiirteenä nähdään ainoastaan autonominen minä, joka kykenee poistamaan herruuden ja vierasmääräytyneisyyden. Ongelmana voidaan kuitenkin pitää ilmiötä, jossa kulttuuri itsessään on herruuden ja determinaaation läpäisemä. Kantilaisesta perspektiivistä katsottuna kuri mahdollistaa kasvavan ihmisen riippumattomuuden luonnonkausaliteetista ja mahdollistaa kyvyn itsenäiseen moraaliseen toimintaan. (Kivelä, 2002, 48–58.)

### 3.8 Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon merkitys

Puhuttaessa hiljaisen tiedon tunnistamisesta pitää Moilanen (2008) hiljaista tietoa taitona selviytyä sujuvasti omista työtehtävistään, joka pohjautuu kokemukseen, asiantuntemukseen ja uusien asioiden oppimiseen. Hiljaista tietoa voidaan pitää ikääntyvien työntekijöiden vahvuutena, joka karttuu yleensä iän mukana erilaisten kokemusten välityksellä pohjautuen asiantuntijuuteen, osaamiseen, kokemukseen ja tietämykseen. Käytännön toiminnassa hiljainen tieto voidaan käsittää osaamiseksi, joka pitää sisällään kokemuksia ja tietoa. Hiljainen tieto määrittellään yleensä näkyvän, kuvattavissa olevan tiedon vastakohtana, jota on vaikeaa tunnistaa sekä siirtää osajalta toiselle. Kokemuksista oppiminen mahdollistaa hiljaisen tiedon, jolloin se on enemmän yhteydessä käytännön taitoon (*knowing how*), kuin teoreettiseen tietoon (*knowing what*). (Moilanen, 2008, 235, 237–238.) Käytännön taito kykynä soveltaa tietoa omassa työssään pitääkin sisällään hyvin monentyyppisiä osa-alueita, jossa korostuu hiljaisen tiedon taitojen oppiminen selviytymään työstään sujuvasti.

Ikäjohtamisella tarkoitetaan iän huomioon ottamista johtamisessa, jolloin tarkastelun kohteeksi tulee hyvin erilaisia asioita. Ikäjohtamista ja kokemustiedon siirtämistä voidaan tarkastella sosiaalisen konstruktionismin pohjata, jossa tutkimusten mukaan ikääntyneillä henkilöillä on kokemukseensa perustuvaa osaamista. Ongelmana voidaan nähdä se, että kokemusta ei pidetä varsinaisena tietona, jolloin onkin tarpeellista tarkastella syvällisemmin kokemuksen ja tiedon välistä yhteyttä. Aikaisempiin tulkintoihin viitaten kokonaisuudessaan kaikki tieto perustuu kokemukselle, koska koko elämä koostuu erilaisista kokemuksista. (Juuti, 2008, 221–222, 226–229.) Polanyi (1998) korostaakin asiantuntijuutta tietämisen taitona ja taitavuutta tekemisen taitona, jolloin molempia voi opettaa ainoastaan käytännön esimerkkien kautta eikä koskaan yksistään pelkkinä sääntöinä (Polanyi, 1998, 87–89).

Yhteiskuntamme ollessa jatkuvassa muutoksessa vaatii asiantuntijuuden säilyttäminen ihmisiltä jatkuvaa itsensä kehittämistä ja identiteetin muuttamista. Jokaisen työssä käyvän on alati omaksuttava uudenlaisia taitoja ja näkökulmia. Niin ikään nykyisissä joustavissa verkostoorganisaatioissa jokaiselta odotetaan itseohjautuvuutta ja innovatiivisuutta. Ikään liittyvän kokemuksen siirtämisen lisäksi organisaatioilla nähdään tarve siirtää kokemuksia yli funktioiden sekä organisaatiotasojen. Hyvästä dialogista onkin tullut keskeinen organisaatioiden menestystekijä aikana, jolloin organisaatiot kilpailevat kyvyistään tuottaa tuoreita elämyksiä asiakkailleen. Erilaisten kokemusten siirtämistä voidaan pitää hyvänä dialogina jossa uusien näkökulmien esille tuleminen edellyttää onnistuneen vuoropuhelun käymistä kaikkien ihmisten välillä. Hyvässä dialogissa etsitään yhteistä ymmärrystä ja harmoniaa, joka edellyttää keskustelun osapuolten pyrkimystä yrittää ymmärtää toisten tulkinnan sisältöä. (Juuti, 2008, 230–231.) Hyvä dialogi edellyttää siis aidon kokemuksen esille tuomista, joka puolestaan edellyttää intuitiivisen asenteen kehittämistä. Tällöin henkilö kykenee saamaan yhteyden alitajuntaansa, joka nähdään eräänlaisena sisäisenä neuvonantajana tai ennakkoavistuksena hiljaisen tiedon siirtämiseksi työelämässä.

Paloniemi (2008) pitää ikääntyvien työntekijöiden osaamisen vahvuutena kokemuksen kautta syntyneitä käytännöllistä tietoa. Organisaatiotutkimuksen alueella on kehitetty lukuisia käytännöllisiä malleja organisaationallisen tiedon jakamiseksi, jotka pyrkivät tavoittamaan myös hiljaisen tiedon ja tietämisen alueen (ks. kuvio 6 ). Keskeisenä ilmentyy malli, jossa pyritään muuttamaan hiljaista tietoa eksplisiittiseksi tiedoksi. Tärkeää on tietää, kuinka saada hiljainen tieto jaettavaksi tiedoksi. (Paloniemi, 2008, 255–256.) Voidaan siis puhua hiljaisen tiedon näkyväksi tekemisestä osana ammatillista osaamista, jossa keskeisenä pidetään työkokemuksen kautta saatua tietotaitoa. Näin ollen hiljainen tieto on itsestään selvää tietoa, jota ei tarvitse dokumentoida ja jota perinteisesti välitetään toimintatapana työpaikoilla. Kokonaisuudessaan hiljainen tieto kuvaa omakohtaista persoonallista otetta työhön ja pitää sisällään yksilöllisen tavan tehdä sekä ajatella asioita, joka karttuu yleensä työn ulkopuolisissa ympäristöissä.



Kuvio 6. *Hiljainen tieto osana asiantuntija tietoa* (Paloniemi, 2008).

Intuitio voidaan nähdä välittömänä ja itsestään selvänä sekä tietoa valmistelevana esivaiheena. Intuitio liittyy myös tahdon ja tunteen avulla saatuun tietoon, jolloin intuitiivinen tunne löytyy ihmisen sisäisestä maailmasta ja subjektiivisesti koetusta. Pescen (2014) mukaan intuitio ja hiljainen tieto liittyvät ymmärtämisen kokonaisvaltaisuuteen ja viisauteen, johon kytkeytyy opettajien käytäntöjen takana olevien kognitiivisten tottumusten merkitys suhteessa opetukseen (Pesce, 2014, 153–171). Viitaten Peircen teoriaan kytkeytyy kyseisten käytäntöjen taakse intuitiivinen ja hiljainen tieto, jonka kannattelemana opetustyötä tekevät pystyvät ratkomaan vaikeitakin ongelmia kokemustensa ja tottumustensa pohjalta. Intuitio sisältyy kokemuksen kautta kerättyyn empiriseen tietoon, joka ylittää teoreettisen ja käsitteellisen tiedon.

Polanyin (1998) teoriaan viitaten voidaan painottaa intuitiota oivalluksena, joka valaisee hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon välillä olevan kuilun suhteessa ympäristöön. Tällöin keskiössä ovat tekojemme vaikutukset ja oman toimintamme suuntautumisen tavoitteet. Puhuttaessa tiedosta, jota ei pystytä sanoin kuvaamaan, tulisi se ymmärtää kirjaimellisesti. Asioita, joita ei voida sanoin kuvata, voidaan ajatella sen kuitenkin olevan loogisesti mahdoton. Vaihtoehtoisesti sen voidaan katsoa olevan vastoin kartesiolaista doktriinia – ”selkeistä ja selvärajaisista ideoista”, jonka nuori Wittgenstein muokkasi semantiikan termeiksi aforismissaan: ”Minkä ylipäänsä voi sanoa, sen voi sanoa selvästi ja mitä ei voi puhua, siitä on vaiettava.” (ks. Polanyi, 1998, 87.)

Näihin vastaväitteisiin löytyy vastaus Polanyin teoriassa esitetyissä havainnoissa, jotka ovat demonstroineet tarkkaan muotoilemiseen liittyviä rajoituksia. Nämä havainnot osoittavat, ettei tarkasti ottaen mitään, mitä tiedämme pystytä kuvaamaan sanoin - saattaakin yksinkertaisesti tarkoittaa jotakin minkä kuitenkin jo tiedämme. Ei ole vaikeaa palauttaa mieleen tällaisia kokemuksia asioista, joiden kuvaaminen on ollut hankalaa ja filosofiset vastaväitteet turvautuvat idealistisiin järkevän merkityksen normeihin, joiden täsmällinen noudattaminen saattaisi meidät kaikki hulluuden partaalle. (Polanyi, 1998, 87–89.)

Kokonaisuudessaan hiljainen tieto ja fokusoitu tieto edustavat tiedon kahta ulottuvuutta, jotka täydentävät toisiaan. Fokusoitu tieto on eksplisiittistä tietoa, joka määrittelee ja tekee näkyväksi ihmisen käsittelemän asian. Huomioitavaa on, että hiljainen tieto muodostaa oleellisen osan tiedon käsittelyssä ja on siis sidottu toimintaan tiettyssä tilanteessa tai ympäristössä. Hiljaista tietoa voidaan verrata monitasoiseen ja laaja-alaiseen viisauden käsitteeseen, johon liittyy kiinteästi myös empatia. Intuitio voidaan siis nähdä välittömänä oivalluksena asian sisällöstä sekä osana hiljaista tietoa, joka ilmenee teknisenä, kognitiivisena (Peirce) ja sosiaalisena hiljaisena tietona. Tärkeää on oivaltaa, että intuitiiviset prosessit voidaan tulkita hiljaisen tiedon varassa tapahtuviksi prosesseiksi.

Polanyin (1966) mukaan hiljainen tieto on henkilökohtaista ja yksilösidonnaista ja samalla sosiaalisesti rakennettua. Polanyin teoriassa traditio välittää kollektiivista tietoa, jolloin traditio sisältää yksilöä ympäröivän yhteisön arvot, säännöt ja yhteisön hiljaisen tiedon. Näin ollen voidaan ajatella sen olevan yksilön hiljaista tietoa ja kollektiivista yhteisöllistä hiljaista tietoa. Kieli ja traditio ovat toisiinsa sidoksissa olevia sosiaalisia järjestelmiä, joiden kautta yksilön oma hiljainen tieto rakentuu. Traditio välittyy mallien, imitoinnin ja rituaalien kautta. Henkilökohtainen persoonallinen tieto sisältää subjektiivisen tiedon lisäksi subjektiivisen tiedon

taustalla vaikuttavaa traditiosta välittyneitä intersubjektiiivista tai objektiivista tietoa. Polanyin teoria perustuu näkemykseen, jossa yksilöt rakentavat ja kokoavat havaintonsa osat yhteen aikaisempien kokemustensa sekä tietojensa pohjalta täysin persoonallisella tavalla. (Polanyi 1959; 1966; 1973.)

Opettajien mielestä hiljaisen tiedon jakamiseen liittyy erilaisia kokemuksia ja tietämystä, jotka rikastuttavat koko työyhteisöä. Mikäli työyhteisö kykenee tietoisesti jakamaan arvomaailmaansa ja tietämystään on yksittäisenkin opettajan mahdollisuus saada uudenlaisia näkökulmia omaan työhönsä. Nonaka & Takeuchi (1995) pitävät erilaisten yhteisten arvokeskustelujen jakamista muuttuvan toimintaympäristön paineessa välttämättömänä, jolloin opettajalla tulee olla mahdollisuus reflektioon omasta ja ympärillä esiintyvistä arvokeskusteluista sekä näkemyksistä (Nonaka & Takeuchi, 1995, 79–80). Polanyi (1998/2002) mukaan on suhteellisen helppoa palauttaa mieleen kokemuksia asioista, joiden kuvaaminen on ollut hankalaa. Toissijainen tai välillinen tieto on tietoa, jota ei tiedetä sellaisenaan vaan suhteessa johonkin keskeisempään eikä näin ollen pystytä sitä määrittelemään. Analyysi voi tuoda toissijaisen tiedon keskipisteeksi ja muotoilla sen maksimiksi, jolloin kyseinen määritelmä ei ole perinpohjainen tai tyhjentävä. (Polanyi, 1998/2002, 87–88.)

Nonaka & Takeuchin (1995) mukaan hiljaisen tiedon jakaminen vaatii kiinteää vuorovaikutusta työntekijöiden kesken, jossa esim. toisen käytännön työn seuraaminen mahdollistaa hiljaisen tiedon välittymisen. Hiljaista tietoa voidaan ulkoistaa muokkaamalla sitä eksplisiittiseksi tiedoksi, jolloin hiljainen tieto muutetaan ymmärrettävään ja tulkittavaan muotoon muiden käytettäväksi. Hiljaisen tiedon jakamiseen sisältyy niin ikään yhdistäminen, jolla tarkoitetaan ulkoistetun uuden tiedon kokoamista laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Tällöin voidaan puhua uuden eksplisiittisen tiedon yhdistämisestä jo olemassa olevaan tietoon suomalla mahdollisuuden verrata sitä aikaisemmin laadittuun tietoon, joka puolestaan mahdollistaa koottujen tietojen analysoinnin ja uudelleen järjestämisen. Yhdistämisprosessissa on keskeisellä sijalla työntekijöiden kiinteä keskinäinen vuorovaikutus uuden tiedon esille tuomisen mahdollistamiseksi. Hiljaisen tiedon jakamisessa on kysymys myös tiedon sisäistämisestä, jossa prosessiluontoisesti pyritään uuden eksplisiittisen tiedon ymmärtämiseen.

Tällöin tiedon katsotaan muuttuvan hiljaiseksi jakautumalla osaksi yksilön henkilökohtaista tietopohjaa (Nonaka & Takeuchi, 1995, 62–65, 67–69). Hiljaisen tiedon näkyväksi tekemiseksi hyödynnetään siis ulkoistamista, jossa hiljaista tietoa pyritään muuttamaan ymmärrettävään ja tulkittavaan muotoon käyttötarkoitusta varten.



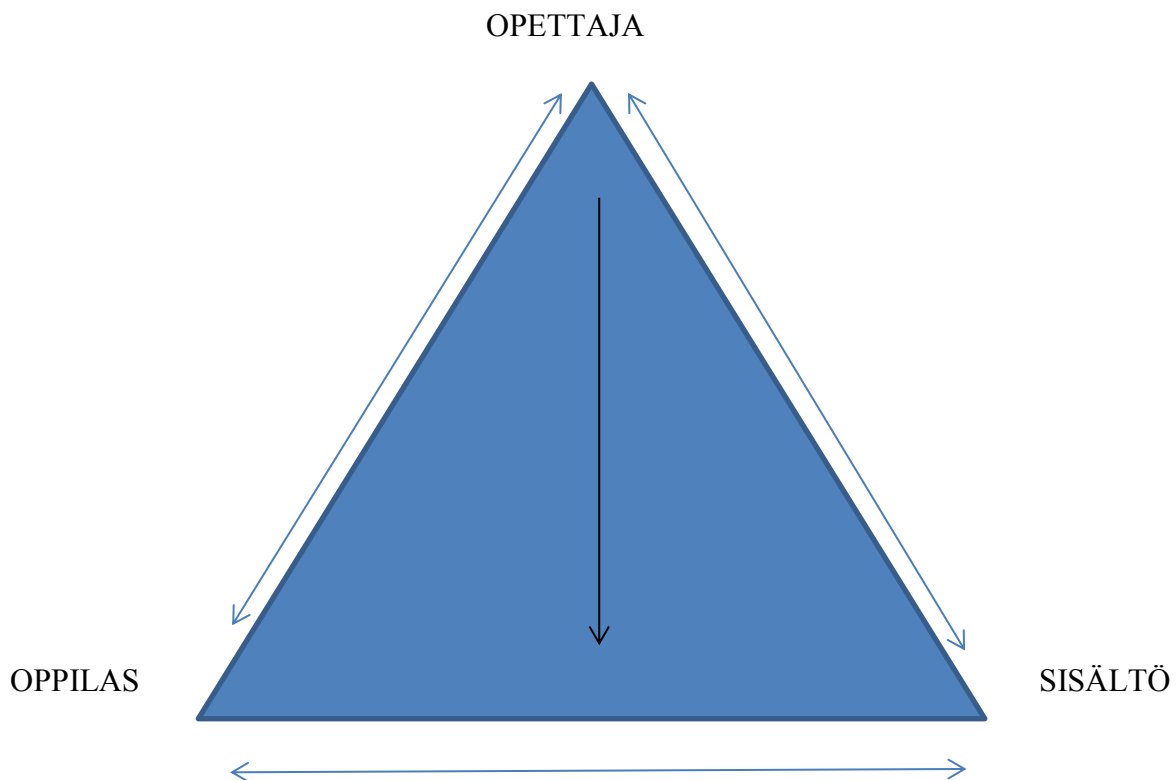
Pohjalainen (2016) esittää kritiikkiä Nonakan ja Takeuchin teorioista, jossa tutkijat saattavat virheellistää Polanyin tulkintaa hiljaisesta tiedosta. Nonakan ja Takeuchin teoriassa hiljaisen tiedon käsite ja ajatus hiljaisen tiedon muuntamisesta eksplisiittiseksi eivät välttämättä noudata Polanyin ajattelua, jolloin tutkijat käsittävät hiljaisen tiedon laajemmin kuin Polanyi. Polanyin hiljainen tieto pohjautuu tiedon saavuttamattomuuteen, jolloin sen on mahdotonta tulla tietoisuuteen. Nonakan ja Takeuchin käsitykseen kuuluu ns. vaikeasti artikuloituvat tietoiset fenomenologiset representaatiot. Piiloinen tieto nähdään artikuloimattomana prosessina, joka mahdollistaa ilmiöiden arvioimisen havainnoitaessa maailmaa. Polanyin tarkoittamaa piiloista tietoa ei Pohjalaisen mukaan voida ottaa erikseen tarkasteltavaksi, koska hiljainen tieto pysyy aina hiljaisena ja artikuloidut käsitykset eivät ole hiljaista tietoa vaan eksplisiittistä tietoa. (Pohjalainen 2016, 39–40.) Mielenkiintoiseksi ilmiön tekee siis se, pysyykö hiljainen tieto aina tiedostamattomana, koska se tulee ilmi ainoastaan toiminnassa ollen ymmärryksen tiedostamattomalla alueella? Mikäli hiljainen tieto määritellään mahdottomaksi eksplikoida, sen empiirinen tutkiminen on mahdotonta. Hiljainen tieto ohjaa kaikkea toimintaamme, joten kokemuksen kautta saatua ja toiminnassa näkyvää hiljaista tietämystä voidaan tutkia empiirisesti. Tämä puolestaan mahdollistaa hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon yhdistymisen, jolloin hiljaista tietoa voidaan artikuloida.

### **3.9 Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä**

Pohjalaisen (2016) mukaan hiljainen tieto ilmenee tai opitaan käytännön toiminnassa, joka liittyy ammattilaisen ja asiantuntijan toimintaan. Se on ammatilliseen osaamiseen liittyvää intuitiivista tietämistä, joka näkyy ammattilaisten toiminnassa taitavana ja komponenttina toimintana. Se ilmenee esimerkiksi nopeassa ja intuitiivisessa päätöksenteossa. Produktina hiljainen tieto voidaan nähdä ammattilaiselle kerääntyneenä kontekstuaalisena käytännön osaamisena ja taitoina sekä käsityksinä sekä uskomuksina, jotka vaikuttavat ja näkyvät toiminnassa. Kyseinen implisiittinen tieto kattaa taustalla vaikuttavat uskomukset, asenteet ja arvot ainoastaan osittain tiedostettuna, jonka vuoksi sen artikuloiminen on vaikeaa. Produkti- ja prosessinäkökulmat eivät kuitenkaan sulje pois toisiaan vaan ovat vastavuoroisessa suhteessa. (Pohjalainen, 2016, 48–49.) Polanyi (1998/2002) ilmaisee käytännön kautta tapahtuvaa yksityiskohtien tietämistä, joka on sanoin kuvaamatonta. Voidaan puhua ajatusprosessista, jota ei pystytä kuvaamaan tarkasti. Tämä koskee myös asiantuntijuutta tietämisen taitona ja

taitavuutta tekemisen taitona. Kyseisiä taitoja voidaan siis opettaa ainoastaan käytännön esimerkkien kautta - ei niinkään yksistään pelkkinä sääntöinä. (Polanyi, 1998/2002, 87–88.)

Toomin (2008) mukaan hiljaisen tietämisen tarkastelussa tulee huomioida jo vakiintuneeksi tulleet tavat ja käytännöt sekä kulttuuri, jotka vaikuttavat toiminnassa kehittäen uusia toimintatapoja (Toom, 2008, 163–180). Pedagogisessa suhteessa hiljainen tieto korostuu opettajan ja oppilaan välillä sekä didaktisessa suhteessa (ks. kuvio 7). Varsinaiset opetuksen sisältöön liittyvät haasteet aikuisopettaja kohtaa jo ennen interaktiivista opetustilannetta opetusta valmistellessaan. Hiljainen tieto, joka ymmärretään perinnettä uusintavana ja tunnevaltaisena tietona ohjaa opettajien toimintaa nimenomaan epävarmoissa ja monitulkintaisissa kulttuurisissa tilanteissa (Talib, 2008, 150–151). Kasvattajan interkulttuurisuus viittaa nimenomaan ihmisen kykyyn toimia luontevasti erilaisissa kulttuurisissa ympäristöissä vuorovaikutuksessa ihmisten kanssa, jolloin yksilöllä katsotaan olevan kulttuurista herkkyyttä (Kivelä & Peltonen, 1996).



Kuvio 7. *Didaktinen kolmio opettajan praktisen tiedon kehiksenä* (Toom, 2008).

Toom (2008) ilmentää opetus-opiskelu- ja oppimisprosessin perustekijöitä sekä niiden välisiä suhteita kuvaten sitä kokonaisuutta, jossa opettajan praktinen tieto on muotoutunut sen käyttötarkoituksessa. Alkuperäisen didaktisen kolmion ideaa (Herbart) on kehitetty edelleen, jossa

opettajalla tulee olla suhde opetuksen sisältöön kyetäkseen opettamaan oppilaitaan. Pedagoginen suhde ihmissuhteena opettajan ja oppilaan välillä nähdään niin ikään hyvin keskeisenä. Tärkeää on tiedostaa, että opettajan ydintehtävänä on ohjata didaktista suhdetta opettajan ja oppilaan opiskelun välillä onnistuneen oppimisprosessin mahdollistamiseksi. (Toom, 2008, 166–167.)

Toom onkin mielekkäästi kommentoinut, ettei opettajan tai kasvattajan olemus ei ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan oleellisesti myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessa kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa. Aikuisopettajan tullessa tietoisemmaksi professionaalista toiminnastaan sekä itsestään on opettajien mahdollista rikastuttaa hiljaista pedagogista tietämistään ja kehittyä ammatillisesti sekä menestyä opettamisessa. (Toom, 2008, 181.) Pikkarainen (2010) täsmentää hiljaisen tiedon ilmentyvän implisiittisesti, jolloin hiljaisen tiedon käsitteen erityisyys perustuukin sen oletettuun hyötyyn ilmaista toimintamme merkitystä eri tilanteissa. Näin ollen hiljaisen tiedon tutkimuksissa pyritään analysoimaan ja tuottamaan siitä kielellisiä kuvauksia. Suhteessa eksplisiittiseen tietoon voidaan hiljaista tietoa pitää eräällä tavalla perustavammanlaatuisena ja paikkansa pitävänä. Teorian katsotaan koostuvan tiedosta, jolloin hiljainen tieto on kielellisesti ilmaisematonta ohjaten toimintaamme näkyvällä tavalla. (Pikkarainen, 2010.) Keskeisenä tutkimustavoitteena onkin empiirisen tutkimuksen avulla pyrkiä kehittämään hiljaisen tiedon tieteellistämistä ja kasvatustyössä toimivien asiantuntijoiden käytännön kokemuksen pohjalta tehdä hiljaista tietoa enemmän näkyväksi.

Hiljaista pedagogista tietämistä voidaan myös pitää aikuisopettajan professionaalisuuden olennaisena elementtinä, joka tulevaisuuden visioissa ilmenee keskeisenä myös opetuksen laatutekijöitä ajatellen aikuisen sivistysprosessissa (Toom, 2008, 181). Hyvä opettaja vaatii tahdikkaasti oppijaa toteuttamaan vielä kehittymätöntä kykyään ja suuntautuu opetuksensa kautta kehittämään kulttuuriaan ja yhteiskuntaansa eettisesti kestävämpään suuntaan. Pyrkimyksenä on kulttuurin representaation ulottuvuudessa ennakoita tulevaisuutta ja kulttuurista elämänmuotoa, jossa ihmiset elävät tietyssä kontekstissa. Niin ikään Pietiläinen & Kesti, (2012) ja Cameron, (2013) pitävät hiljaiseen tietoon perustuvaa kokemuksellista osaamista ehtymättömänä varantona oppimiselle erilaisissa tilanteissa, jolloin yksilöllinen tieto sosiaalisessa vuorovaikutuksessa muuttuu yhteisölliseksi voimavaraksi (Pietiläinen & Kesti, 2012, 157 - 175; Cameron, 2013, 15–28). Nyky-yhteiskunnan moniulotteiset vaatimukset asettavat opettajille alati uusia haasteita, jotka vaativat kasvattajilta aikaisempaa enemmän uudenaikaisista osaamista pystyäkseen yhdistämään eksplisiittistä ja hiljaista tietoa aikaisempaa enemmän

eri opetustilanteissa. Aikuisopettajan tullessa tietoisemmaksi osaamisestaan on opettajien mahdollista rikastuttaa hiljaista pedagogista tietämistä yhteistyössä eksplisiittiseen tietoon ja kehittyä ammatillisesti menestyen opettamisessa.

## 4 HILJAISESTA TIEDOSTA NÄKYVÄÄN TIETOOIN

Viitaten Toomin (2008) teoriaan hiljaisen tietämisen tarkastelussa tulee huomioida jo vakiintuneeksi tulleet tavat ja käytännöt sekä kulttuuri, jotka vaikuttavat toiminnassa kehittämällä uusia toimintatapoja (Toom, 2008, 163–180). Pedagogisessa suhteessa hiljainen tieto korostuu opettajan ja oppilaan välillä sekä didaktisessa suhteessa unohtamatta mallioppimista (ks. kuvio 7) (Peltonen, 1997, 17–18). Aikuiskasvatuksen samoin kuin koulukasvatuksenkin tärkein muoto on opetus, jossa oppijan suhde opiskeltavaan sisältöön on ymmärtämisen avain (Kansanen, 2004, 70–74, 80). Hiljainen pedagoginen tietäminen nivoutuu opettajan pedagogisen auktoriteetin rakentumiseen intentionaalisessa vuorovaikutussuhteessa oppijan kanssa.

### 4.1 Piiloisesta näkyväksi tiedoksi

Opetusta kokonaisuudessaan voidaan pitää pedagogisten oppilaitosten päätoimintana, jonka toimijat ovat ammattilaisia. Opettaja on ammattilainen, jolla on ammatillisen osaamisen tietotaito, pätevyys ja institutionaalisesti tunnustettu asema kasvattajana. Oppimisen lisäksi koulut pystyvät tuottamaan koulutettuja yksilöitä hyvin laajassa merkityksessä, jotka pystyvät jatkamaan oppimisprosessejaan koulun ulkopuolella ja osallistumaan erilaisiin yhteiskuntaa koskevaan toimintaan. Koulun todellinen tehtävä on laajentaa oppilaiden vallitsevaa horisonttia ja jokapäiväistä kokemusta. (Kontio & Siljander & Pikkarainen, 2017, 5-6.) Bennerin (2012) mukaan koulutus ja opetus eri muodoissa ovat osa ihmisen jokapäiväistä elämää, koska sosiaalisen vuorovaikutuksen edellyttämät tiedot ja taidot ovat luonteeltaan historiallisia. Ne ovat syntyneet ihmisen oman toiminnan tuloksena perinteenä, joka siirretään ihmistoiminnassa edellyttäen seuraavan sukupolven tiedostavan oppimispotentiaaliaan tavalla, jolloin he voivat osallistua nyky-yhteiskunnan toimintaan. (Benner, 2012, 24.)

Pedagogisilla instituutioilla on oma erityinen tehtävänsä yhteiskunnassa ja sisäiset vaatimukset nousevat koulun pedagogisesta tehtävästä, joka mahdollistaa yksilöllisen sivistysprosessin mahdollistamisen (Kontio et al. 2017, 5). Puhuttaessa pedagogisista käytännteistä sisältyy kokonaispraksikseen ihmisen kehollisuus, vapaus, historiallisuus ja kielellisyys, jotka mahdollistavat ihmisen sivistyksellisyden. Praksis käsitteenä viittaa siis laajempaan inhimillisen toiminnan merkitykseen, jossa ihminen toimintansa avulla kykenee sopeutumaan ympäröivään maailmaan. Biesta (2013) tuo teoriassaan esille pedagogisoinnin merkitystä, jossa on erotettavissa opetuksen kvalioiva, sosiaalistava ja subjektoiva tehtävä. Kasvatuksen nimen ansaitse-

van opetustyön tulee ottaa tosissaan subjektin muodostumista koskeva haaste. Biesta näkee subjektin aina tulemisen tilassa, jolloin kysymyksessä on ”*subjektiviteetin tapahtuma.*” Kyseinen tapahtuma vaatii pedagogisten teorioiden tilannekohtaista koettelua sekä haastamista käytännössä. Tällöin pedagoginen vastuu edellyttää kasvatuksen eri osapuolilta avoimuutta niin itsensä kuin myös toistensa haastamisessa, jolloin voidaan puhua pedagogisesta heikkoudesta. Pedagogisella riskillä tutkija viittaa tietoiseen lähestymistapavalinnan tulokseen, jolloin ilman riskiä kasvatusta itsessään katoaa. Tällöin sosiaalinen uusintaminen, asettaminen olemassaolevaan olemisen ja tekemisen sekä ajattelemisen järjestykseen ottaa vallan. (Biesta, 2013, 139–140.)

Viitaten Biestan teoriaan voidaan siis puhua subjektin muodostumista koskevasta haasteesta, jossa pedagoginen tilanne nähdään subjektiivisena tapahtumana. Heikkouden käsitteellä ei siis viitata kasvatustilanteissa vallitsevaan sosiokonstruktivistiseen yhteisymmärrykseen, jonka mukaan opettajan on ikään kuin vetäydyttävä taka-alalle - olla kuin ei olisikaan. Kyseiseen konsensukseen kytkeytyy individualistinen eetos, joka on näkyvimmillään oppimiskeskisessä diskurssissa ja elinikäisen oppimisen eetoksessa, jolloin emme voi juurikaan olla oppimatta. Uhkana saattaa olla, ettei kukaan ota vastuuta ainutkertaisista ja -laatuisista kasvatustilanteista. Oppiminen epäpolitisoituu yhteiskuntaa läpileikkaavaksi toiminnaksi, jolle ei juurikaan voida mitään ja jonka muodoista ei välttämättä käydä perustavanlaatuisia kriittistä keskustelua (Biesta, 2013, 59–76).

Pedagogisen toiminnan tehtävä on edistää ja tukea yksilöllisiä oppimisprosesseja niin, että yksilöt ovat yhteiskunnallisilla toiminta-alueilla arvostelu- ja toimintakykyisiä. Esimerkiksi taloudellinen, kapitalistinen tuotantotavan elämänohje, jossa tavoitteena on pyrkiä pienimmällä mahdollisella panoksella suurimpaan mahdolliseen tuottoon tai palkan tavoitteluun ei Bennerin mukaan sovi kasvatustilanteeseen. (Benner 2005, 199.) Kasvatustilanteissa tulee pyrkiä ulos talouden kouluttavasta luonteesta ja pyrkiä löytämään uusia pedagogisia työkaluja säilyttäen sivistyksellisyyden olemuksen kasvatuksen päämääränä. Peltosen (2009) mukaan pedagogiselle toiminnalle tulee orientaatioperustaa, jonka pohjalta käytäntö voi itse orientoida itseään aikaisempaa monipuolisemmin ja perustellummin. Pedagogisen teorian tulee tietyllä tavalla asettua käytännön palvelukseen ilman, että pedagogisen teorian suhde käytäntöön olisi yksistään käytäntöön oikeuttava tai hyväksyvä. Pedagoginen teoria tulee suhteuttaa käytäntöön tavalla, jossa se pyrkii löytämään käytännöstä itsestään välineitä käytännön kehittämiseksi ilman, että käytäntö itse niitä välttämättä vielä näkisi. (Peltonen, 2009, 87–88.)

Kasvatustieteen ydinkysymys piilee siinä, miten kasvatustieteellinen tutkimus ja pedagoginen käytäntö voitaisiin saattaa sellaiseen suhteeseen, joka johtaisi niin tutkimuksen teorianmuodostuksen kuin myös käytännön kannalta merkityksellisiin tuloksiin (Peltonen, 2009, 13). Opettajan ei välttämättä ole helppoa havaita, miten hän tarkoitustensa vastaisesti suuntaa puheensa tietylle opiskelijajoukolle, jossa oppijoille on asetettu vaatimus kyetä työskentelemään niin itsenäisesti kuin myös ryhmässä. Modernin pedagogisen toiminnan mukaisesti kulttuurin representaatio pyrkii siis mahdollistamaan itsenäiseen toimintaan kykenevälle kulttuurin merkityssisältöjä valikoiden ennakoimaan uutta ja mielekkäämpää kulttuurista elämänmuotoa (Kivelä, 1997; 2006; Pikkarainen, 2004).

## **4.2 Hiljainen tieto dialogina**

Ricoeurin (2000) mukaan dialogi on kysymysten ja vastausten intentionaalista vaihtoa vastavuoroisessa suhteessa, jossa diskurssin sanoma, merkitys ja intentio tulevat merkityksellisesti kommunikoiduksi (Ricoeur, 2000, 44–49). Dialogin merkitys tälle tutkimukselle liittyy tiedon hankintaan ja samalla tutkijan asemaan. Aineistona olevat haastattelut ovat kirjalliseen muotoon tallennettua dialogia haastateltavien ja tutkijan välillä, jolloin haastateltava on puhuja ja tutkija kuuntelija. Pääpainon ollessa haastateltavien kerrannoissa, on tutkijalla kuitenkin tärkeä osa tutkimuksessa. Puhuttaessa inhimillisestä toiminnasta tulee toiminnan subjektin aiheuttaa tietynlaisia vaikutuksia ympäristöönsä intentionaalisina tekoina ja pystyä myös ennakoimaan tekojen vaikutusta ympäristöön. Niin ikään tulee pyrkiä arvioimaan tekemisen tarpeellisuutta ja onnistuneisuutta vastaanottamiensa aistimusten välityksellä (Pikkarainen, 2010).

Teoria koostuu tiedosta, joka voidaan jakaa teorian tietoon, käytäntötietoon ja kokemustietoon, joista teorian tieto ja käytäntötieto ovat objektiivista tietoa ja kokemustieto on subjektiivista. Teorian tieto on käsitteiden ja symbolien muodossa olevaa informaatiota, jota prosessoimalla se muuttuu merkitykselliseksi. Käytännötieto on konkreettista ja sitä ymmärretään havaintojen, käsitteiden ja kokeilujen kautta. Kokemustietoa puolestaan voidaan muodostaa ajattelun, teorian ja käytännön keskinäisellä muuntelulla. Pikkarainen (2010) painottaa hiljaisen tiedon erityisyyttä ja oletettua hyötyä, jonka avulla voidaan tutkia toimintaamme määräävää vaikutusta. Hiljaisen tiedon tutkimuksissa on tarkoituksena pyrkiä analysoimaan ja tuottamaan siitä kielellisiä kuvauksia. Hiljaisen tiedon tutkimus pyrkii juuri kielellistämään hiljaista teoriaa muodostaen eräänlaisen jatkumon, joka on yhteydessä käytännön toimintaamme. (Pikkarai-

nen, 2010). Kieli toimii siis sisäisen ajattelun työkaluna, mutta hiljaisen tiedon voi omaksua ainoastaan hiljaisesti - toiminnassa. Hiljainen tieto ilmentyy myös kykynä ja taitona, jolloin toimiessamme jossakin sisällämme on eräänlainen ”teoria” ympäristöstämme tavoitteidemme mukaisesti. Hiljaisen tiedon aito jakaminen voi tapahtua ainoastaan näyttämällä esimerkkiä ja ohjaamalla, jolloin sen omaksuminen edellyttää esimerkin noudattamista ja toimimista ohjauksen mukaisesti. Hiljainen tieto on siis kokonaisvaltaista, kokemukseen perustuvaa tietoa, johon sisältyy geneettinen, kehollinen, intuitiivinen ja kokemusperäinen tieto. Hiljainen tieto on varastoituna inhimilliseen muistiin, jolloin se sisältää sekä sen mitä muistamme ja osaamme että sen mitä emme muista. Hiljaista tietoa voidaan siirtää toiselle henkilölle esim. mallioppimisen, puhumisen tai kirjoittamisen avulla, jolloin päätöksenteko nivoutuu aavistuksiin tuntemuksiin sekä kokemuksiin.

Peltonen (2009) tuo väitöskirjassaan esille hermeneuttiseen kasvatustieteeseen kuuluvan rakennemallin (Weniger) pedagogisista teorioista, joka ilmaisee näkemystä hiljaisesta tiedosta, arkisesta tiedosta ja tieteellisestä tiedosta. (ks. Peltonen, 2009, 34–41). Voidaan siis puhua kolmen asteen teorioista, jossa ensimmäisen asteen teoria toimii refleктоimattomana perustana toiminnalle eläen tietystä määrin toiminnan ja sen ehtojen muotoutumisen mukana. Polanyiin (1998) mukaan teoretisoinnin taidot, kuten monet muutkin tiedostamattomat intuitiot ilmentyvät hiljaisena tietona (Polanyi, 1998, 49–65). Toisaalta hiljainen tieto on hyvinkin henkilökohtaista, koska se sisältää henkilökohtaisia näkemyksiä, käsityksiä, intuitioita sekä aavistuksia. Siihen sisältyvät myös yksilön kokemukset, ideat, arvot ja erilaiset tuntemukset, jotka ovat juurtuneet hyvinkin syvälle yksilön sisimpään. Aikaisempaan viitaten hiljainen tieto on siis kokemuksen synnyttävää tietotaitoa, jossa toiminta tapahtuu vaistonvaraisesti.

Aidon dialogin peruselementtinä on sen jatkumo, joka sisältää keskustelun jatkuvuuden ja tavoitteellisuuden. Dialogin tapahtumat sisältävät useita eri tapahtumia, joissa ensimmäisenä sanoma siirtyy henkilöltä toiselle. Toisessa vaiheessa sanojen merkitys tarkentuu, jolloin diskurssi nähdään kontekstuaalisena antaen sanoille useita eri merkityksiä. Kolmannessa vaiheessa intentio välittyy kuulijalle, jolloin mielenkiintoiset asiat välittyvät myös kielen ulkoisena ilmaisuina. Niin ikään eleet ja äänenpainot vahvistavat tai ”paljastavat” puhujan intention (Ricoeur, 2000, 39–48). Ulkoistamisen ollessa kyseessä jatketaan asian jalostamista käsitteelliseen muotoon, jolloin hiljainen tieto muokkautuu käsitteelliseksi ja siitä voidaan keskustella jakamalla sitä edelleen. Ulkoistamista voi tapahtua erilaisissa tavoitteellisissa palaverissa, kuten suunnittelupalaverissa. Näissä hiljainen tieto pyritään mallintamaan, jotta sitä voitai-



siin jakaa koko organisaation tasolla. Yksilötason oppimisessa ulkoistaminen voi olla asian oivaltamista ja käsittämistä niin, että sen käytännön toteutus onnistuu mielekkäästi. Sisäistämässä hiljainen tieto ja tietoinen osaaminen linkittyvät. Tässä vaiheessa hiljainen tieto näkyy jo käytännön toiminnassa ja siitä on tullut osa organisaation osaamispääomaa.

Tekemällä oppimisessa syntyy myös uusia ajatuksia ja uusia ideoita siitä, kuinka asioita voisi tehdä paremmin. Hiljainen tieto on kaiken toiminnan perusta, johon kuuluu myös kielellinen toiminta. Hiljainen tieto ja teoria ovat eräänlaista kompetenssia, jonka varassa ihmiset toimivat ja tekevät erilaisia asioita sekä päätöksiä. Hiljaista tietoa voidaan tutkia ainoastaan empiirisesti havainnoimalla omaa ja toisten toimintaa yrittämällä kielellisesti kuvata, millaisiin periaatteisiin toiminta perustuu. Tämän tutkimuksen empiirisessä osiossa pyrin kerronnallisen tutkimuksen avulla ymmärtämään kokemuksille annettuja merkityksiä luomalla niitä kokonaisuuksiksi ja nähdä näiden välisiä yhteyksiä sekä seurauksia pedagogisen toiminnan ulottuvuudessa.

## 5 TUTKIMUSONGELMA, METODI JA AINEISTO

Tämän narratiivisen tutkimuksen *tehtävänä on selvittää, miten opettajat kokevat hiljaisen tiedon merkityksen työssään?* Pedagogiseen suhteeseen vahvasti nivoutuen opettajien kerronnat tuovat selkeästi esille hiljaisen tiedon merkityksen heidän työssään.

Tutkimustehtävään liittyviä alakysymyksiä ovat:

– *Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja esille tuominen?*

– *Hiljaisen tiedon jakaminen?*

– *Hiljaisen tiedon hyödyntäminen opetustilanteissa?*

– *Hiljaisen tiedon kehittäminen ja uuden tiedon luominen?*

Tutkimuksen alakysymysten syntyminen on ollut eräänlainen prosessi, jota on kehitelty kokemuksen ja aikaisempien tutkimusten pohjalta jo ennen varsinaista haastattelua. Tarkoituksena on vahvistaa hiljaisen tiedon ymmärtämistä ja näkyväksi tekemistä osana pedagogista suhdetta. Niiden syntymiseen ovat vaikuttaneet myös omakohtainen kokemus aikuisopettajan työssä sekä kollegoiden antama palaute hiljaisen tiedon tarpeellisuudesta opettajien työssä. Tavoitteena on kokemuksen kautta saadun tiedon tarkempi tutkiminen ja uuden tiedon luominen laadukkaamman dialogin mahdollistamiseksi.

Tutkimusaineistoni pohjalta on tematisoinnin ja analysoinnin myötä tarkoitus johdatella tutkimuskohteesta alakategorioita, joita olen havainnollistanut kaavion avulla (ks. kuvio 8). Tavoitteena on luoda mahdollisimman yhtenäinen näkökulma niistä keskeisistä aineistosta nousseista teemoista, jotka vaikuttavat merkittävästi opettajien hiljaisen tiedon merkityksen kokemiseen työssään. Kiinnostukseni valitsemaani tutkimuskohteeseen perustuu hiljaisen tiedon ymmärtämisen tärkeyteen pedagogisessa suhteessa, joka on myös kasvatustieteen ydin tutkimuskohde. Onnistunut hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon välinen yhteistyö avaa uudenlaisia ulottuvuuksia pedagogiseen suhteeseen luoden aikaisempaa mielekkäämmän vuorovaikutussuhteen opettajan ja oppilaan välille.

Pedagogiseen suhteeseen viitaten on tälle tutkimukselle asetettu lähtökohdaksi aineiston laadullisen, kuvattavissa olevien piirteiden tarkastelun (Ulvinen, 2008). Tutkimusasetelmassa tutkimuksen kohteena on opettajan ja oppilaan välinen pedagoginen suhde ja siinä keskeisenä

ilmentyvän hiljaisen tietämisen merkitys (Kansanen, 2004. 76). Tässä narratiivisessa, kerronnallisessa tutkimuksessa onnistunutta vuorovaikutussuhdetta tarkastellaan kasvattajan, kasvatettavan, kulttuurin (yhteiskunnan) sekä näiden välisen sivistysprosessin pohjalta. Pedagogisella suhteella tarkoitetaan opetustapahtumassa opettajan ja hänen oppilaittensa välillä olevaa inhimillistä vuorovaikutusta, interaktiota sekä oppilaiden keskinäistä vuorovaikutusta. Syvemmin kuvattuna pedagoginen suhde tarkoittaa kutsumusta toimia oppijan hyväksi ja sitä tulisi ajatella aina omassa historiallisessa tilanteessaan.

Siljanderin mukaan kasvatustieteen pää tutkimuskohteena on pedagoginen suhde, jossa vuorovaikutussuhteessa toimivat kasvattaja, kasvatettava, kulttuuri, sekä näiden osatekijöiden välillä vallitseva sivistysprosessi. Teorian ja käytännön suhteesta puhuttaessa kasvatuksessa viitataan lähinnä kasvatustieteen, sekä kasvatuskäytännön väliseen suhteeseen ja siihen liittyviin ongelmiin. Teoria-käytäntösuhteella viitataan yleisesti tieteen sekä yhteiskunnallisen käytännön väliseen suhteeseen, jolloin kysymys on tieteen tulosten ja käytännöllisen toiminnan välisestä suhteesta. Kyseinen suhde voi olla luonteeltaan deskriptiivinen eli kuvailua siitä, miten asiat ovat. Toisaalta se voi olla preskriptiivistä, arvottavaa, jossa tutkimuksen tuloksina pohditaan; miten asioiden pitäisi olla? Pedagoginen suhde on kulttuurista valintaa eli presentaatiota sekä kulttuurin representaatiota eli uudelleen tulkintaa ja avoimien tulevaisuuden näkökulmine luomista. (Siljander, 2005, 76–77, 80–90.)

## **5.1 Tutkimusaineisto**

Keräsin tutkimusaineiston kerronnallisten haastattelujen avulla. Haastattelut noudattivat mahdollisimman vapaata muotoa, jossa haastateltavan kertomisen tueksi on esitetty kysymyksiä. Kysymysten muoto pyrki tavoittamaan mahdollisimman spontaaneja kertomuksia, jossa jokainen haastattelu eteni eri tavoin, sillä esitin kysymyksiä kertomusten yksilöllisen etenemisen mukaan. Valittaessa osallistujia laadulliseen tutkimukseen, on tärkeää, että heillä on tietoa ja kokemusta tutkittavasta ilmiöstä, jolloin osallistujat tulee valita harkitusti (Tuomi & Sarajärvi, 2009, 85–86). Käsityksiä kartoittavan tutkimusaineiston analyysiprosessi on tarkoitus aloittaa nauhoittamani kerrontojen moninkertaisella litteroinnilla. Aineiston tematisointi vaiheen aikana pyrin hahmottamaan itselleni kerrontojen pohjalta saamani käsitykset kustakin tutkittavasta ilmiöstä, joita kirjaan paperille.

Kerronnallisen tutkimushaastattelun mukaisesti esitin suuren osan kysymyksistä ”kerro”-muodossa, jotta saisin haastateltavan kertomaan mahdollisimman seikkaperäisesti hänelle

itselleen merkityksellisiä asioita (ks. liite 1). Oma kokemukseni haastattelijana kasvoi haastattelujen kuluessa, jolloin huomasin aineistoa lukiessani, että viimeisessä haastattelussa pystyin antamaan parhaiten aikaa haastateltavalle kertomiseen. Tutkimushaastattelua voidaankin tarkastella keskusteluna, jossa normaalit keskustelun säännöt, kuten oman puheenvuoron ottaminen, ovat läsnä (Riessman, 2008, 24).

Haastattelut toteutettiin vuoden 2018 marras- joulukuussa, jonka jälkeen tammikuussa 2019 laadin vielä tarkentavia kysymyksiä yhden haastateltavan kohdalla. Tarkan kohderyhmän vallinnan lisäksi pyrin huomioimaan ajankohdan, joka oli haastateltaville sopivin ajankohta. Nauhoitettuja haastatteluja oli 6, jossa kukin haastattelu vaihteli kestoltaan n. 20–30 minuuttiin. Haastateltavat ovat naisia ja iältään 35–62 vuotiaita. Tutkimustuloksissa ei tuoda esille nimiä eikä paikkoja vaan käytetään kuvitteellisia nimiä.

Martan haastattelu oli 30 min, Sannin 25 min 20 sekunttia, Kertun 20 min, Liisan 17 minuuttia, Annin 13 minuuttia ja 30 sekunttia ja Veeran 12 min 30sekunttia. Haastattelua kertyi noin kaksi tuntia, joka purettiin teema-alueittain tutkijan toimesta. Aineisto pelkistettiin, jolloin koko haastatteluaineistoa ei purettu sanatarkasti vaan tutkija tunnisti tutkimustehtäviin liittyvät teema-alueet tietäen milloin sanatarkkoja dialogeja tuli kirjoittaa.

Valitsin aineistosta riittävän määrän kerrontoja, jotka tulostin kirjallisessa muodossa. Perustelen aineistoni valintaa sillä, että ne sisälsivät keskeisiä teemoja tutkimuskohteestani sekä siihen liittyvästä tehtävästä. Teemoittelun onnistumiseksi vaaditaan teorian ja empirian vuorovaikutusta, joka tutkimustekstissä näkyy niiden lomittumisena toisiinsa. (Eskola & Suoranta, 1998, 176.) Kiinnostukseni kohde on opettajan ja oppilaan välinen onnistunut vuorovaikutussuhde ja siihen keskeisesti liittyvä hiljaisen tiedon merkitys. Käsitteitä kartoittavan tutkimusaineiston analyysiprosessi alkoi tekstiaineiston moninkertaisella lukemisella. Aineiston tematisointi vaiheen aikana itselleni alkoi hahmottua kerrontojen pohjalta saamani käsitykset kustakin tutkittavasta ilmiöstä, joita kirjasin paperille. Valitsin aineistosta oppimisprosessia koskevia mielipideilmaisuja, joista tein merkinnät tekstiin.

Ydinongelmien löytämiseksi hahmotin itselleni aineistoni pohjalta ns. mind mapin eli miellekartan, jossa ydin ongelman ympärille kuvasin keskeisiä luokkia eli alakategorioita. Näin pystyin hahmottamaan päänäkökulmaa koskevia samanlaisuuksia sekä erilaisuuksia ja niitä vertaillen valita niistä keskeisimmät kerrontojen pohjalta syntyneet onnistuneeseen vuorovaikutussuhteeseen vaikuttavat ydinteemat. Päästäkseni lähemmäksi kerrontojen sisältämää tunnepuheen merkitysulottuvuuksia sekä niiden kautta esille tulevaa kuvaa opettajan ja oppi-

laan välisestä vuorovaikutussuhteesta sekä niihin liittyvistä alakategorioista vertasin ilmiöiden vaikutusta toisiinsa ja näin itselleni muodostui selkeämpi kuva tutkimusasetelmasta. Seuraavissa luvuissa käsittelen tarkemmin analyysiprosessin etenemistä ja mitä olen tehnyt eri vaiheissa. Huomioitavaa on, että eri vaiheita ei voi täysin tarkasti erotella toisistaan, koska ne pohjautuvat aineistoni tuottamiin tuloksiin.

## 5.2 Tutkimusmetodi

Tässä tutkimuksessa hyödynnetään *narratiivista* tutkimusotetta, jossa narratiivisuus voidaan ymmärtää tiedonprosessina ja tarinoista koostuvana aineistona. Tutkimusaineistona ovat 6 eri toimialaoilla työskentelevien opettajien kerronnat suullisena vapaana kerrontana. Tutkimusmetodinä on käytetty avointa haastattelua, jossa narratiiviseen tutkimusaineistoon pohjautuen suullisten kerrontojen lisäksi on työstetty kerrontaa myös kirjallisessa muodossa. Tarkoituksena on etsiä vastauksia juuri tämän päivän haasteellisiin pedagogisiin kysymyksiin sekä aineiston ja menetelmien avulla pyrkiä tulkitsemaan opettajan ja oppilaan välistä onnistunutta vuorovaikutussuhdetta, jossa hiljaisella tietämisellä on merkittävä osa. Intentionaalisen ymmärtämisen hermeneutiikassa on keskeistä tehdä ilmiö ymmärrettäväksi ja tulkita sitä suhteessa toiminnalle asetettuihin tavoitteisiin. Inhimillinen toiminta on päämäärähakuista sekä tietoisuutta, jossa merkitys on suhteessa tiettyyn ilmiöön (Ulvinen, 2008). Valintani narratiiviseen lähestymistapaan perustuu sen mielekkääseen kerronnalliseen tyyliin, jossa korostuu inhimillinen toiminta sekä kerronta ymmärtämisen välineenä. Sosiaaliset konstruktiot kuvaavat sitä, mitä ihmisten välillä tapahtuu, jossa kielelliset merkitykset kietoutuvat myös ei-kielelliseen toimintaan ja sanattomaan kokemukselliseen merkityksenantoon (Hänninen, 2000, 28).

Tarinallisuutta pidetään yhtenä ihmisille tyypillisenä tapana tehdä selkoa todellisuudesta ja tarinamuoto on loogisen ajattelun ohella toinen tapa kokemuksen jäsentämiseen. Narratiivisuus sisältää tarinan alkuosan, keskiosan ja sen loppuosan, jossa on havaittavissa arkipuhe, kirjallinen kulttuuri sekä modernin ajan tiedonvälityksen maailma. Teoreettiseen pohdintaan ja tutkimuksellisiin hyödyntämiseen kuuluu myös narratiivisuuden käyttäminen tutkimustuloksellisena resurssina lukemalla, keräämällä ja kirjoittamalla sekä kirjoittamalla tarinoita. (Eskola & Suoranta 1998, 22–24.) Hänninen (2000) tulkitsee, että ajatus tajunnasta itsenäisenä todellisuuden alueena perustelee lähestymistavan eksistentiaalisuuden, jonka mukaan ihminen on myös elämäntarinansa luoja annettujen ehtojen varassa. Oman elämäntarinansa

luomisessa on eräällä tavalla autenttinen kokemus ja tunne siitä, että kysymyksessä on juuri minun tarinani. (Hänninen 2000, 25–26.)

Säntin (2004) mukaan narratiivisessa tutkimuksessa henkilökohtaiset ja sosiaaliset merkitysannot ovat keskeisiä. Elämäkatsomuksen käsitteistö ja terminologia ovat moniselitteisiä sekä kontekstiriippuvaisia. (Eskola & Uusikylä 2004, 179–181.) Tämän tutkimuksen kohteena on pedagoginen suhde, joka sopii hyvin kyseisen tulkinnallisen tutkimusotteen lähtökohdaksi. Narratiivisessa tutkimuksessa korostuu identiteetin muodostumisen jäsenyys osana omaa elämää sekä elämän historian alueellinen fokus ja historiallinen kuvaus (Kansanen & Uusikylä, 2004, 27; Ulvinen, 2008). Narratiivisen tutkimuksen ydin on kertomusten analyysi, jonka tarkoituksena on tutkia kertomuksia sinänsä (Hänninen, 2000, 19).

Siljanderin (2014) mukaan pedagogisen suhteen ydin ja kaiken kasvatuksen ehto on kasvatettavan (subjektin) yksilön sivistysoikeus. Sivistyneeksi ja itsemääräytyneeksi kykenevän persoonan pedagogisena lähtökohtana on kasvatettavan sivistyskykyisyys ja – oikeus. Niin ikään kasvatettavan tunnustaminen sivistyskykyiseksi ja kasvattajan kanssa tasavertaiseksi subjektiksi edellyttää kasvattajan ja kasvatettavan välistä kasvatussuhdetta, joka ilmentyy henkilökohtaisena ”minän” ja ”sinän” suhteena. Puhuttaessa hermeneuttisesta lähestymistavasta on kysymys tutkimuskohteen määrittelyä, tiedonhankintaa, tulkintaa ja analyysia koskevasta periaatteesta, jotka ovat edelleen ajankohtaisia. (Siljander, 2014, 91–93, 105–106.)

Laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan kokonaista joukkoa erilaisia tulkinnallisia tutkimuskäytäntöjä. Kvalitatiivisen tutkimuksen peruskäsitteiden mukaisesti teoria on kokoelma selitettäviä käsitteitä, jossa teorian tulee olla relevanttia, jotta se käytännöllisenä edesauttaisi tutkimuksessa. Kvalitatiivinen tutkimusote pohjautuu eksistentiaalis-fenomenologis-hermeneuttiseen tieteenfilosofiaan. Laadullisen tutkimuksen keskeisiä tutkimusmetodeita ovat; havainnointi, tekstianalyysi, haastattelu sekä litterointi. (Metsämuuronen, 2006, 203–204, 209.) Tarinallisen ulottuvuuden sisäisen tarina on hypoteettisen kokemuksen organisoija, jota voidaan jäljittää erilaisista kielellisistä ja muista ilmaisuista (Hänninen, 2000, 30–31).

Ajattelun taito on metodisena taitona ensisijainen ja hermeneuttisen näkemyksen mukaan tutkimuskysymykset vastaavat siihen, mitä fyysinen ilmiö tarkoittaa tai mikä on sen merkitys (Aaltola & Valli, 2001, 15, 49). Habermasin tiedonintressin hermeneuttisessa tutkimusmallissa metodologisten taustaoletusten tiedonhankinnassa ontologisuus kuvaa olemassaoloa, jossa ihmiset elävät tietyssä kontekstissa. Epistemologisena oletuksena on tieto, jossa esim. praktisuus nähdään ymmärrystä lisäävänä tietona. Symbolisessa representaatiossa tietoa etsitään

kunkin kokijan omalla tavalla (puhe, kirjoitus, kuvat, ym.), jossa kukin yksilö käsittelee asiaa omasta näkökulmastaan kuvaten merkityksiä tuottavia suhteulottuvuuksia suhteessa toisiin ihmisiin. Puhuttaessa yleisesti kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhteesta voidaan viitata Peltosen (2009) näkemykseen siitä, miten ”käytäntöön soveltaminen lienee pitkälti henkilökohtainen asia”, jonka ytimessä piilee ajatus teoriaa ja käytäntöä välittävästä eräänlaisesta persoonallisesta sillasta (Peltonen, 2009, 155–156). Näin ollen myös hiljaista tietoa koskevassa teoria-käytäntö suhteessa intentionaalisessa vuorovaikutussuhteessa ilmentyy yksilön henkilökohtainen miellyttävä olemus hänen persoonaansa ja identiteettiään rakentavana.

### **5.3 Kerronnallisen analyysiprosessin kuvaus**

Kerronnallinen analyysiprosessi on koostunut aineiston litteroinnista ja sen moninkertaisesta tematisoinnista. Alkuperäisilmausten pelkistämisen myötä aineistosta on johdettu ydinteemoja, josta on siirrytty varsinaiseen analyysiprosessin tulkintaan. Aineistoani olen käsitellyt Diltheyn ajattelumallin mukaisesti eletyn elämän tiimoilta, joita kasvatustieteen asiantuntijat ovat kerronnoissaan tuoneet esille. Tämän jälkeen olen pyrkinyt ymmärtämään tutkittavien elämää koettuna elämänä ja kokemuksena, joka on laadittu kirjalliseen muotoon kerrottuna elämänä, elämäntarina ja lopuksi on tarkoitus tarkastella elämää tulkittuna, elämänhistoriana (Kansanen & Uusikylä, 2004, 183, 189, 198). Elämän tarinat muotoutuvat kirjoittajan sekä lukijan välisessä vuorovaikutuksessa, joten olen pitänyt keskeisenä pohtia minkälaisia aineistoa tutkimus edellyttää ja kuinka se olisi järkevintä kerätä sekä toiminut sen mukaisesti. Tarinoita ei myöskään ymmärretä todellisuuden heijastuksina, vaan diskursiivinen lukutapa edellyttää niiden tematisointia kulttuurissa tuotetuiksi kulttuurituotteiksi (Eskola & Suoranta 1998, 140).

Dilthey (1979) jakaa ymmärtämisen kahteen osaan; elementaariseen ja korkeampaan ymmärtämiseen. Elementaarista ymmärtämistä tarvitaan arkisessa kanssakäymisessä. Korkeampi ymmärtäminen puolestaan vaatii päättelyä, jonka avulla asian yhteydet ja suhteet tulevat ymmärrettäviksi. Dilthey pitää empatiaa ymmärtämisen lähtökohtana ja eläytymistä sen korkeimpana muotona. Eläytymällä eli uudelleen kokemalla ja tulkitsevalla päättelyllä on mahdollista tavoittaa alkuperäinen kokemus ja myös niitä merkityksiä, joista tapahtuman alkuperäinen kokija ei ole tietoinen. Ymmärtämisen kokonaisvaltaisen luonteen saavuttaminen vaatii yksilön kokemuksen ymmärtämisen lisäksi elämän historiallis-sosiaalisen todellisuuden hahmottamista, jolloin kaikki ihmisen toiminta tulee suhteuttaa siihen historialliseen ja kulttuuriseen kontekstiin, jossa se on tapahtunut. (Dilthey, 1979, 177–195, 220–226.)

Hyödynnän tässä tutkimuksessa narratiivista analyysia, joka alkoi jo aineiston litterointivaiheessa. Litteroin aineistot mahdollisimman pian haastattelujen jälkeen ja litterointi oli tehty kokonaisuudessaan kolmen viikon sisällä kustakin haastattelusta. Tutkimusasetelma on periaatteessa yksinkertainen, jossa kuusi eri alojen opettajaa ovat jakaneet tarinansa ja tehtävänäni on saada nämä käytännön kokemukset nostettua yleisemmälle tasolle. Jokaisen opettajan tarina on arvokas ja ainutlaatuinen, jossa haastateltavat ovat jakaneet omansa. Haastateltavien tarinoita kunnioittaen haluan näiden tarinoiden tulevan esille syvemmin kuin ainoastaan kirjallisuuden pohjautuvan teoreettisen tiedon elävöittäjinä.

Käytän tutkimuksessani varsinaisissa tarinaosissa sopivan määrän lainauksia. Vaikka osa kappaleista alkaakin kirjallisuuden pohjalta tehdyllä alustuksella ovat opettajien tarinat kuitenkin lähtökohta, joka helpottaa lukijan tehtävää ymmärtää esitettyjä lainauksia. Litteroidessani tein huomioita aineistosta, vaikka en siihen tietoisesti pyrkinytkään, jolloin kertomukset alkoivat eräällä tavalla elää mielessäni. Tarinat etenevät auki kirjoitetun tekstin ja sitaattien vuoropuheluna niin, että tarina etenee koko ajan korostaen opettajien omaa ääntä.



## 6 AINEISTON ANALYYSI JA TULKINTA

Tässä pääluvussa esittelen tämän tutkimuksen tulokset, jossa jokaisen opettajan yksilöllinen ääni pääsee esiin haastattelussa kerrotuista kertomuksista koostetuissa tarinoissa. Opettajien kertomukset käyvät vuoropuhelua aiemman tutkimuksen ja aiheen teoreettisen tarkastelun kanssa. Tarkastelen kaikkia kuutta tarinaa suhteessa toisiinsa ja teoreettisiin lähtökohtiin. Teoreettisena tutkimukseni subjektina pyrin ymmärtämään kohdetta luomalla siitä mielekkäitä teoreettisia tulkintoja ja näkökulmia. Toisen asteen tulkinnassa tutkittava ongelma tutkitaan toiseen kertaan, jonka tuloksena tutkinnat saavat uusia merkityksiä (Eskola & Suoranta, 1998, 149).

### 6.1 Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja esille tuominen

*Martta* on toiminut opettajan työssä hyvin pitkään odotellen eläkepäivien lähestymistä. Asiantuntevasta opettajasta voi havainnoida kattavan työkokemuksen myötä tullutta varmuutta, päämäärätietoisuutta ja samalla kuitenkin runsas ripaus empatiaa. Martta ilmaisee pedagogiseen suhteeseen kuuluvan tietynlaisen jännitteen opettajan ja oppijan välillä, jolloin hiljaisen tiedon mukaan ottaminen lieventää tätä jännitteisyyttä. Siljander (2005) toteaa kasvatuksen olevan käytännöllistä toimintaa ja niiden ongelmien ratkaisemista, joita kasvatustyössä mukana olevat joutuvat kohtaamaan ja ratkaisemaan (Siljander, 2005, 9 – 18). Martta painottaa hiljaisen tiedon tunnistamisessa elämänpiirin tunnistamista ja hiljaisen tiedon kautta välittyvää valmentautumista jo suunnitteluvaiheessa. Samoin hän korostaa onnistumisen kokemuksia siitä, kuinka hiljainen tieto työyhteisössä voi toimia rakentavasti vuorovaikutuksen kautta.

*Meillä oli työpaikallani ainakin pari kertaa vuodessa semmoinen isompi tapahtuma, johon osallistuttiin koko koulun väkenä. Kaikki työntekijät ja oppilaat osallistuivat siihen prosessiin tavalla tai toisella ja koska työyhteisössä on paljon sellaista hiljaista tietoa - näitä hiljaisen tiedon elementtejä jaettiin toinen toisillemme ja pystyttiin myöskin sitten jo suunnitteluvaiheessa tämä suuri tapahtuma rakentamaan sillä tavalla, että tavallaan siitä tuli sellainen kaikki voittava tilanne... (Martta 62 vuotta).*

Yhteisillä vuorovaikutustilanteilla nähtiin siis olevan tärkeä merkitys, jossa opettajat ja muu henkilökunta hyötyivät tästä tilanteesta panostamalla omaan osaamiseensa. Martan mukaan näistä viikon kestävästä tapahtumista on tullut niin henkilökunnalta kuin myös oppijoilta paljon hyvää palautetta. Hiljaisen tiedon tunnistamiseen liittyen kaikki asiat, joihin liittyy onnis-

tumisen tunnetta tai jotka aiheuttavat epämieluisia dissonanssia, jäävät helpommin pitkäketoiseen muistiin (Pietiläinen & Kesti, 2012, 174–175).

*... niin ne olivat sellaisia iloisia - valoisia koulupäiviä ja jotenkin tuntu, että niinä päivinä erityisesti ni kaikki oppilaat tai ainakin lähes kaikki saivat kokea sitä onnistumisen iloa ja yhteenkuuluvaisuutta ja välittämistä ja asioiden jakamista ja kaikkea tätä myönteisyyttä...näitten päivien jälkeen oli sitten mukava jatkaa tavallista koulutyötä niin henkilökuntana kuin tietysti myös oppilaina ja työntulokset olivat hedelmällisempiä. (Martta). Paloniemi (2008) pitää ikääntyvien työntekijöiden osaamisen vahvuutena kokemuksen kautta syntynyttä käytännöllistä tietoa. Hiljaisen tiedon tunnistamisen lisäksi on tärkeää tietää, kuinka saada hiljainen tieto jaettavaksi tiedoksi. (Paloniemi, 2008, 255–256).*

**Sanni** on myös toiminut aikuiskasvatustyössä pitkään omaten vahvan työkokemuksen. Sannin mielestä hiljaisen tiedon tunnistaminen ja sen esille tuominen tulee esille käytännön esimerkkien pohjalta erilaisissa käytännön tilanteissa, jossa jokaisella on omat yksilölliset tavat, tyylit, tottumukset ja äänenkäyttö. Opettajan tulee huomioida eri-ikäiset ja luontoiset oppijat yksilöinä. Ongelmatilanteissa korostuu kehon kieli, jolloin tulee olla täysillä mukana eri opetus-tilanteissa. Tällainen ongelmatilanne voi syntyä juuri silloin, kun joutuu opettamaan yllättäen aivan uutta oppiainetta erilaisessa ympäristössä. Intuitiivisessa tiedossa on kysymys nonformaalista tietämyksestä, jonka varassa asiantuntija pystyy löytämään ratkaisuja epämääräisiin ja avoimesti määriteltyihin ongelmiin päätyen usein oikeaan ratkaisuun (Hakkarainen & Paavola, 2008, 64–66).

*Jouduin opettamaan ensiapuryhmää, jota en aikaisemmin ollut opettanut. Ensin menin ensiapu ykköselle ja imin tästä opettajasta kaiken, mitä hänellä oli annettavaa tämän ryhmän vetämiseen, koska tiesin joutuvani itse kohta opettamaan samaa ryhmää. Sitten menin vielä kakkoskurssille, jossa oli kaksi opettajaa ja samalla tavalla toimin ja laitoin ylös teorian ja käytännön esimerkit ja myös tuota hiljaista tietoa ylös. Seuraavaksi menin itse teorian tiedolle ja jouduin pitämään itse niitä ryhmiä toimien opettajien esimerkkien mukaan. Aina analysoin, miten olin niitä vetänyt ja miten erilaiset menetelmät olivat menneet opiskelijoihin läpi ja missä minulla oli myös parantamisen varaa. Aina tuli esimerkkejä lisää tästä opetuksesta ja myös rutiinia lisää ja koin että siinä nimenomaan sain näiden opettajien hiljaisesta tiedosta niin kuin apua siihen omaan opetukseen. (Sanni 58 vuotta).*

Sannin tarinan pohjalta on havaittavissa, että kokemuksen lisäksi hiljaisen tiedon voi omaksua ja tuoda esille vain käytännössä esimerkkiä noudattamalla. Oma hiljaista tietoa on vaikeampi

arvioida, varsinkin sen ollessa teoriaopetusta, jolloin teoria määrittää nämä muut elementit. Kuinka paljon tulee korostaa joitakin asioita, jotka kokee tärkeäksi ja minkälaisia esimerkkejä siinäkin käyttää. Sannin kokemuksen mukaan teoriaopetuksesta yleensä asiat jää paljon paremmin mieleen, kun siinä on mukana käytännön esimerkkejä kyseisestä asiasta. Polanyi (1998) korostaakin asiantuntijuutta tietämisen taitona ja taitavuutta tekemisen taitona, jolloin molempia voi opettaa ainoastaan käytännön esimerkkien kautta eikä koskaan yksistään pelkinä sääntöinä (Polanyi, 1998, 87–89).

*Sitten vielä on tällaisia haasteellisia ryhmiä, joissa ei toimi tämä opetussuunnitelma, jonka on tehnyt - niin tulee olla jokin varasuunnitelma tavallaan, että miten sitten toimitaan jos ryhmä ei alakaan siihen suunnitelmaan, joka on tehty ja täytyy sitten löytää sellainen ongelmanratkaisukyky, miten muutetaan sitten tätä toimintaa ja mitä nyt tehdään. (Sanni).*

Haastattelun lopuksi Sanni kertoo olevansa vakuuttunut hiljaisen tiedon myönteisestä vaikutuksesta eri opetustilanteissa, joka on auttanut selviämään hyvinkin kiperistä tilanteista pitkän työnsä eri vaiheissa ja ilmaisee, että hiljainen tieto pohjautuu jokaisen omiin kokemuksiin.

**Kertun** tarina perustuu 20 vuoden työkokemukseen eri aloilla, jolloin hänen tarinassa on myös havaittavissa työkokemuksen antama vahvuus kyetä tunnistamaan hiljaista tietoa. Kerttu itse lukee paljon hiljaista tietoa oppijoiden kehonkielestä, johon liittyy myös eri sanavalintoja. Opettajana hän myös itse välittää hiljaista tietoa oppijoille omalla käytöksellään ja olemuksellaan.

*Juttutuokioissa opiskelijoiden kanssa kulkee myös mukana hiljaista tietoa esim. heidän kotioloistaan ja vapaa-ajanviettotavoistaan. Hiljaista tietoa on varmaan myös kokemuksen mukanaan tuomat havainnot esim. erilaisten opetusmenetelmien tai harjoitustyyppien toimivuudesta - tai siitä millainen harjoitus toimisi hyvin tietyn ryhmän kanssa mutta ei välttämättä toisen kanssa. (Kerttu 50v)*

Polanyin (1998) mukaan fokusoitu tieto elvyttää ja vahvistaa kehotietoisuutta, jolloin sen avulla on mahdollista itsenäisesti tunnistaa kehollisia merkityksiä (Polanyi, 1998, 87–88). Hiljainen tieto kehittyy, kun työntekijät pyrkivät kasvattamaan taitojaan ja kehittämään osaamistaan eri tavoin. Kertun tarina kertoo juuri siitä, kuinka hiljaisen tiedon tunnistaminen ja esille tuominen kehittyy vuosien myötä. Kokonaisuudessaan hiljainen tieto onkin tulosta ihmisen toiminnasta ja kokemuksesta (Nonaka & Takeuchi 1995, 60).

**Liisa** on koulutukseltaan filosofian tohtori ja toiminut yliopiston opettajana useita vuosia, josta siirtyi myöhemmin tutkijan tehtäviin. Valitsin tarkoituksella haastatteluun myös yliopistossa opettavan henkilön, jotta tutkimukseni avartaisi laajempia näköaloja hiljaisen tiedon merkityksestä eri aloilla toimivien opettajien työssä.

*Hiljaisen tiedon ja sen tunnistaminen omassa opetustilanteessa edellyttää tietenkin oman opetuksen analyttistä tarkastelua ja pohtimista. Hiljainen tietohan on lähtökohtaisesti tietoa, jota ei välttämättä hyödynnetä tietoisesti tai suunnitellusti, vaan se on usein sisäänrakennettuna opettajassa. Siksi sen tunnistaminen ja esille tuominen edellyttää minusta aina oman opetuksen analyttistä tarkastelua. (Liisa 45 vuotta).*

Teoretisoinnin taidot, kuten monet muutkin tiedostamattomat intuitiot ilmentyvät hiljaisena tietona (Polanyi, 1998, 49–65). Liisan haastattelussa painottui juuri analyttinen tarkastelu ja pohdinta hiljaisen tiedon merkityksestä opettajan työssä, joka on opettajan persoonallisuuteen ja ammattitaitoon liittyvä ominaisuus. Liisan tarinan pohjalta oli havaittavissa, että hiljaista tietoa voidaan ikään kuin ammentaa aina tarvittaessa erilaisissa vaativissa opetustilanteissa mielekkään opetusprosessin aikaansaamiseksi ja pyrkiä vahvemmin kehittämään uudenlaisia vuorovaikutukseen kehollistuneita puhetapoja erilaisten asioiden näyttäytymiseen. Pietiläisen & Kestin (2012) mukaan hiljainen tieto on ikään kuin salaisessa vuorovaikutuksessa tietoisin ajattelun kanssa odotellen, milloin on sopiva tilanne ammentaa hiljaisessa tiedossa oleva asia tietoiseen käsittelyyn (Pietiläinen & Kesti 2012, 176–177). Raami & Mielonen (2011, 247–248) puolestaan toteavat, että sanaton tieto tarjoaa sisäisiä tietorakenteita, joihin voidaan päästä käsiksi intuitiota aktivoimalla.

**Anni** tarina sisältää hieman vähemmän työkokemusta, mutta hiljaisen tiedon tunnistaminen pohjautuu tässäkin tarinassa kokemuksen kautta opittuun tietotaitoon. Hiljainen tieto kehittyy, kun työntekijät pyrkivät kasvattamaan taitojaan ja kehittämään osaamistaan eri tavoin.

*Hiljainen tieto tulee vain kokemuksen kautta, joka voi olla opiskelijan käyttäytymiseen liittyvää tai toisaalta kyseisen ammattikentän ja työkuulttuurin tuntemisesta nousevaa. Se on usein vaistoa tai ennako-oletusta, että voi vaistota esim. sen, että opiskelija tulee keskeyttämään opintonsa. (Anni 40 vuotta).* Intuitiivisessa tiedossa onkin kysymys nonformaalista tietämyksestä, jonka varassa asiantuntija pystyy löytämään ratkaisuja epämääräisiin ja avoimesti määriteltäviin ongelmiin päätyen usein oikeaan ratkaisuun (Hakkarainen & Paavola, 2008, 64–66).

**Veera** on nuorin haastateltavista ja antaa arvoa vanhemmille kollegoille ilmaisten sen, että hiljainen tieto lisääntyy juuri työkokemuksen myötä eri vuorovaikutustilanteissa. Veeran tarinan mukaan kaikki työntekijät omaavat hiljaista tietoa, joka on hyvin henkilökohtaista

*Sehän on sitä tietoa, jota ei ole kirjoitettu mihinkään ja kuitenkin se tiedetään sanomattakin. Hiljaista tietoa ei voida kertoa, vaan se on sidoksissa omaan persoonaan. Itse olen saanut hiljaista tietoa vanhempien opettajien ohjauksen kautta, miten tulee toimia joissakin hyvinkin ongelmallisissa tilanteissa. Kokeneemmat opettajat osaavat paremmin ennakoida tulevia asioita ja tuolloin juuri voin tunnistaa hiljaisen tiedon merkityksen myös omassa työssäni esimerkin kautta. (Veera 35 vuotta).*

Toom (2008, 181) onkin mielekkäästi kommentoinut, ettei opettajan tai kasvattajan olemus ole ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan oleellisesti myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessa kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa. Polanyi (1998, 87–88) ilmaisee hiljaisen tiedon tulevan esille erilaisina tapoina, rutiineina, käytäntöinä ja tuntemuksina, joka voi myös sisältää jonkin tietyn taidon. Hiljainen tieto välittyy käytännön kautta välineellisinä yksityiskohtina, mutta ei aivan täsmällisesti.

## **6.2 Hiljaisen tiedon jakaminen**

*Martan* tarinassa hiljaisen tiedon jakaminen pohjautuu pitkälti tiimityön pohjalle, jossa opettajat voivat esittää omia näkemyksiään monipuolisesti eri ammattikuntien kautta. Oppijoiden huomioiminen on tärkeää, jolloin huomioidaan myös verkostoinnin merkitys osana intensiivistä yhteistyötä.

*... ja koska oppilaita myöskin sitten jaettiin tiimeihin sillä tavalla, että kaikki huomioitiin. Siitä tuli myös sitten tällöinen eri-ikäisten vuorovaikutustapahtuma ja se oli koko koulun henkeä ajatellen hyvin rakentava...jokainen opettaja pysty tarjoamaan omassa työpisteessään sitä parasta osaamistaan sillä alueella, jossa hän koki olevansa vahvoilla. (Martta).*

Toom vahvistaa tätä opettajan vahvaa osaamista teoriassaan osana hiljaista pedagogista tietämistä, jossa aikuisopettajan professionaalisuus nähdään tulevaisuuden visioissa keskeisenä juuri opetuksen laatutekijöitä ajatellen aikuisen sivistysprosessissa (Toom, 2008, 181). Tavoitteena on avartaa oppilaiden mielikuvitusta ja kykyä nähdä asioita eri näkökulmista vahvistaen heidän uskoaan uusiin mahdollisuuksiin Siljander, 2014, 169–170).

*Sanni* näkee hiljaisen tiedon välittyvän ammatillisen työyhteisön eri vuorovaikutustilanteissa. Huomioon otettavia tekijöitä ovat opetussuunnitelman laatiminen ja erilaiset yhteiset palaverit, joissa kokemuksen kautta opitaan ja jaetaan hiljaista tietoa. Haastattelun pohjalta ilmeni, että erilaiset yllättävät tilanteet vaativat taidokkuutta oppijoiden aktivoimiseen, jossa hiljaista tietoa siirretään oppijoiden ohjauksen kautta. ... *Siinä auttaa sellainen elämäkokemus ja tavallaan se hiljainen tieto - ettei ite mene sanattomaksi eikä tapahdu katastrofia. (Sanni).*

Hiljainen tieto näyttäytyy taitavana toimintana tai intuitiivisena ongelmanratkaisukykyä uudessa tilanteessa ja kontekstissa. Hiljainen tieto on ensisijaisesti toiminnassa ilmenevää kokemuksellista, erilaisia toimintatapoja ja niihin perustuvia sääntöjä ilmentävää osaamista (Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 279–280.) Pyysin myös Kerttua kertomaan omia näkemyksiään siitä, miten hän on voinut siirtää hiljaista tietoa työyhteisössä ja luokkahuoneessa opetus-tilanteiden onnistumiseksi. Kerttu toi esille, iän myötä tulevan vahvuuden tulla rohkeammaksi sanoa ääneen omia ajatuksia eri tilanteissa.

*... mutta varmastihan hiljaista tietoa välittyy myös toimintatapojeni, arvovalintojeni ja käyttäytymiseni kautta. Jaan sitä ehkä toimimalla eräänlaisena mallina olemalla sanojeni mittainen nainen, toimimalla niin kuin puhun... (Kerttu).*

*Kerttu* viittaa kerronnassaan siis eräänlaiseen mallioppimiseen, jossa opitaan esimerkin kautta. Kokonaisuudessaan kaikki tieto perustuu kokemukselle, koska koko elämä koostuu erilaisista kokemuksista (Juuti, 2008, 221–222, 226–229). Polanyin (1998, 87–88) teoria vahvistaa sen Kertun näkemystä siitä, että asiantuntijuus kehittyy käytännön esimerkkien kautta eikä koskaan yksistään pelkkinä sääntöinä.

*Liisalle* hiljaisen tiedon jakaminen pohjautuu opetuskokemusten vaihtamiseen ja niistä keskustelemiseen. Tärkeänä ilmiönä haastattelussa tuli esille myös opettajan oma tapa käsitellä kollegan esittämiä kysymyksiä tietyistä asioista. Liisan tapa siirtää hiljaista tietoa liittyy esim siihen, miten on itse aikoinaan ymmärtänyt nyt opetettavana olevaa sisältöä.

*... saatan myös kertoa käytännön kokemuksia siitä, missä opetettava asia on arkielämässä tullut minua vastaan ja sitä kautta tulee näkyväksi se, miten arki on muokannut tietämystäni asiasta/ilmiöstä tai käsitystäni siitä, miten se kannattaa opettaa mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla. (Liisa).* Hyvässä dialogissa etsitäänkin yhteistä ymmärrystä ja harmoniaa, joka edellyttää keskustelun osapuolten pyrkimystä yrittää ymmärtää toisten tulkinnan sisältöä (Juuti, 2008, 230–231). Liisa painottaa hyvän dialogin toteutumista pedagogisessa suhteessa, joka

puolestaan edellyttää intuitiivisen asenteen kehittämistä. Tällöin henkilö kykenee saamaan yhteyden alitajuntaansa, joka nähdään eräänlaisena sisäisenä neuvonantajana tai ennakoavistuksena hiljaisen tiedon siirtämiseksi työelämässä. Intuitio onkin osoittautunut keskeiseksi osaksi ihmisen kognitiota ja sen tärkeys opetuksessa tunnustetaan yhä useammin (Raami & Mielonen 2011, 247–248).

*Anni* kertoo jakaneensa hiljaista tietoa esim. yhteiskokouksissa ja ryhmää opettavien muiden opettajien kanssa, jossa näitä vaistoja ja tuntemuksia koetaan. Olosuhteet tulee ottaa huomioon, jotka tukevat ja rohkaisevat henkilöstöä jakamaan omaa tietoa ja osaamistaan. ... *opetustilanteissa voi kysyä ja varmistaa ja ohjata opiskelijaa huomioimaan tiettyjä seikkoja. Avoin ilmapiiri on tärkeä, jolloin opettajat uskaltavat jakaa omaa kokemusperäistä osaamistaan. (Anni).*

Anni painottaa haastattelussa myös luottamuksen merkitystä, joka edesauttaa aidon ja rakentavan ilmapiirin luomista työyhteisössä. Mikäli hiljainen tieto tunnustetaan ymmärtämällä sen arvo, on sen jakamistakin pidettävä merkityksellisenä osana koko toimintaprosessia. Hiljainen tieto koostuu henkilökohtaisista näkemyksistä, intuitioista ja aavistuksista. Kokonaisuudessaan hiljainen tieto on siis tulosta ihmisen toiminnasta ja kokemuksesta. (Nonaka & Takeuchi 1995, 60.)

*Veera* nuorimpana haastateltavista pitää vuorovaikutusta tärkeimpänä tekijänä hiljaiseen tiedon siirtämiseksi. Tiimin sisällä hiljainen tieto siirtyy yksilöltä toiselle kuin itsestään samoin kuin perehdyttämistilanteissa osana työyhteisön arkista toimintaa. ... *hyviä kokemuksia eri keskustelutilanteissa huomaa juuri nuorten opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa, jolloin tiedon jakaminen molempiin suuntiin avartaa aina luoden uusia näkökulmia niin oppimistilanteisiin, kuin myös opetettaviin asioihin. (Veera).*

Dialogi on kysymysten ja vastausten intentionaalista vaihtoa vastavuoroisessa suhteessa, jossa diskurssin merkitys ja intentio tulevat merkityksellisesti kommunikoiduksi. Samoin tulee pyrkiä arvioimaan tekemisen tarpeellisuutta ja onnistuneisuutta vastaanottamiensa aistimusten välityksellä. (Ricoeur, 2000, 44–49; Pikkarainen, 2010.)

### **6.3 Hiljaisen tiedon hyödyntäminen opetustilanteissa**

Hiljaisen tiedon hyödyntäminen opetustilanteessa nousi hyvin keskeiseksi teemaksi kaikkien haastateltavien kohdalla, jossa opettajat hyödyntävät yllättävän paljon hiljaisen tiedon suomaa

potentiaalia työssään. Martan tarinassa korostui hiljaisen tiedon hyödyntäminen jo turvallisen oppimisympäristön suunnitteluvaiheessa, jossa huomioidaan elekielen yksilöiminen (eleet, kosketus ja tuoksut). Tutkijana kiinnitin huomion erityisesti *tuoksuihin* ja kuinka niitä voi hyödyntää eri opetustilanteissa juuri tunnistamalla erilaisia tuoksuja vuorovaikutustilanteessa.

*... tuoksujen avulla voi tunnistaa työyhteisön ja luokkahuoneen ilmapiiriä. Kysymyksessä on aistien välityksellä tapahtuva tiedon siirto ja opettaja voi tuoksujen perusteella tehdä erilaisia havaintoja esim. oppilaista ja heidän käyttäytymisestään ja mikä on oppilaan senhetkinen tila jne. Äänen käyttö on tehokas tapa viestittää sanomaa oppijoille juuri äänen painokkuuteen tulee kiinnittää huomiota. Oppijat viestivät kättä nostamalla ilmaistessaan asioitaan ja johon opettaja vastaa usein hyväksyvällä eleellä (nyökäyttämällä päätä). Tuolloin tuntuu juuri se hiljaisen tiedon voima, joka avartaa...ja avartaa asioita. (Martta).*

Pietiläinen & Kesti (2012, 174–175) painottavat aistien ja tunteiden merkitystä, jotka ohjaavat toimintaamme toimien järkeä nopeammin. Intuitio ja hiljainen tieto liittyvät ymmärtämisen kokonaisvaltaisuuteen ja viisauteen, johon kytkeytyy opettajien käytäntöjen takana olevien kognitiivisten tottumusten merkitys suhteessa opetukseen (Peirce, 2014, 153–171). Sannin ja Kertun tarinat olivat tässä kohden niin samansuuntaisia, joten päätin yhdistää heidän tarinansa yhdeksi kokonaisuudeksi. Polanyi, (1998, 87–88) näkee pitkään samojen asioiden parissa työskenneillä ihmisillä olevan paljon sellaista tietoa, jota voi edelleen hyödyntää.

*Huomaan aika nopeasti, jos opiskelijalla ei ole kaikki kunnossa ja pyrin selvittävään mistä se voisi johtua ja mitä sille voisi tehdä. Uskon, että sen ansiosta olen pystynyt antamaan tukea monelle heikolle, epävarmalle opiskelijalle ja luomaan heihin uskoa omasta osaamisestaan. Pyrin luomaan luokkaan levollisen, turvallisen, kannustavan ja positiivisen ilmapiirin, jossa kaikilla olisi helppo olla ja opiskella - sekä itsekin olemaan mahdollisimman aito ja oma itseni, jolloin opiskelijatkin aistivat sen olevan sallittua myös heille. (Kerttu). ... esim, kun suunnittelee tunnin kulkua ja eri opetusmenetelmiä on hyvä huomioida se luokkahuoneen ilmapiiri ja yhteishenki, että kaikilla olisi motivaatiota opiskella ilman suurempaa jännitystä. Toisaalta pitää kuitenkin huomioida se häiriökäyttäytyminen ja mieltä mitä katsoo sormien läpi ja mihiin pitää puuttua...nehän ovat kuitenkin jo aikuisia ihmisiä ja pitäähän niille opiskelijoille korostaa tiettyjä asioita normaalia enemmän....(Sanni).*



Liisan tarinassa hiljaisen tiedon hyödyntäminen pedagogisessa suhteessa näyttäytyy alati jatkuvana uuden tiedon hakuna, jossa kokemuseräisellä tiedolla on tärkeä merkitys. ... *Koska oma opetettava alani on lingvistiikka, arjesta on todella paljon ammennettavaa suoraan opetukseen; kieli on läsnä kaikkialla eri muodoissaan. Elämäkokemus on tuonut paljon sellaista, minkä avulla pystyy selittämään lingvistiikan ilmiöitä erityisesti kielen käytöstä, sen eri rekisteristä, idiolekteistä, dialekteista ym... (Liisa).*

Idiolektillä Liisa viittaa yhden yksilön puheen kaikkiin piirteisiin persoonallisine vivahteineen, joka on rajattuna tiettyyn ikäkauteen ja dialektitit puolestaan viittaavat tietynlaiseen vastakkainasetteluun. Aikuisen kognitiivisessa kehityksessä on havaittu lisääntyvä kyky dialektiseen ajatteluun, jolloin persoonallisuuteen viitaten aikuinen kykenee nuorempiaan paremmin ymmärtämään elämäkokemuksensa avulla elämään sisältyviä ristiriitaisuuksia (Vallela, 2007, 69). Pedagogista toimintaa ajatellen aikuinen pystyy hyväksymään ja suhtautumaan niihin myönteisesti sekä etenemään paradoksaaleista kohti synteisiä ja ratkaisua. Modernin ajan pedagogiassa kriittinen julkisuus on aikuisten asia ja ihmisen tulee kyetä tietoisesti suunnittelemaan omaa toimintaansa (Kivelä, 1994).

... *Tutkijan työssä tiedonhaku on hyvin keskeisellä sijalla ja nimenomaan kokemuksen kautta saatu tietämys siitä, mitä tietokantoja tai minkälaisia hakusanoja kannattaa käyttää, on ensiarvoisen tärkeää siirrettäväksi myös niille, joiden opinnäytetöitä ohjaan. Samoin kokemuksen kautta on kehittynyt vainu siitä, minkälaiset lähteet ovat varteenotettavia ja minkälaisiin on syytä suhtautua kriittisesti omalla tieteenalalla. Tätä on syytä siirtää myös ohjattaville. (Liisa)*

Pitkäaikaisessa kokemuksessa muodostunutta tietotaitoa kutsutaan kristallisoituneeksi älykkyudeksi, jolloin asiantuntija pystyy ratkaisemaan tehokkaasti ongelmia. Voidaan puhua ns. adaptiivisesta asiantuntijuudesta, jossa yksilö säännöllisesti investoi kokemuksen mukana vapautuvat älylliset voimavaransa uuden oppimiseen. (Hakkarainen & Paavola, 2008, 64–66).

... *Tekeillä oleva opinnäyte on tekijälleen usein siihenastisen elämän suurin kirjoitusprojekti ja ehkä ensimmäinen omaa tutkimusta sisältävä projekti. Itse opinnäytetöitä tehneenä, ohjanneena ja niiden tekijöitä seuranneena pystyn tunnistamaan työssä vaiheita, jotka kuuluvat prosessiin (esim. tunne umpikujasta), mutta jotka tekijöille itselleen ovat ensimmäisiä kokemuksia ja tuntuvat melkein maailmanlopulta. Prosessin avaaminen ja sen ”normaaliuden” osoittaminen on kokemuspohjaista, samoin kirjoittamisen tukeminen ”valkoisen paperin syn-*

*drooman” parantamista aina tajunnanvirtatekniikan ohjaamiseen kohti hallittua ja hillittyä tieteellistä sanankäyttöä. (Liisa)*

Liisan tarinassa korostuu eri ilmiöiden kokemuspohja, jossa esim. tajunnanvirtatekniikalla tarkoitetaan menetelmiä, joilla ihmisen tajunnanvirtaa pyritään kuvaamaan luomalla lukijalle kokemus jonkun henkilön sisäisestä havainto- ja ajatusmaailmasta. Polanyin teoria vahvistaa Liisan argumentointia suhteessa mielen tiedostamattomaan toimintaan, jolloin harjaannumme toistuvan toiminnan kautta toimimaan yhä tehokkaammin ja automatisoituneemmin erilaisissa tilanteissa (Polanyi, 1974, 56). Hallittuun tieteelliseen toimintaan liittyen hiljainen pedagoginen tietäminen ilmenee pedagogisessa suhteessa aikuisopettajan tapoina ja tottumuksina sekä tahdikkuutena (Toom, 2008, 163–180).

Annin ja Veeran tarinoissa yhdistyy toteamus hiljaisen tiedon hyödyntämisestä pedagogisessa suhteessa itse omatun tietotaidon soveltamisesta käytäntöön, joka on syntynyt kokemuksen kautta ja jota on jatkuvasti analysoitava. ... *siinähan se hiljaisen tiedon hyödyntäminen tapahtuu vuorovaikuksessa, jolloin oppii toisen tekemisistä ja pyrkii soveltamaan uutta tietoa omaan käytäntöön. Aistien tulee olla terävinä, jotta huomaa mitä ympärillä tapahtuu...ottaa vaarin virheistään...(Sanni).*

... *ne asiathan ovat sellasia, joita oppii vain tekemällä. Myös virheistä voi oppia ja mokamista voi pitää tietynlaisena lahjana, joka kannustaa yrittämään aina uudelleen, jotta onnistuu... ajattelu on hyödyllistä ja on hyvä, että työyhteisössä voi kokeilla ja tunnustella erilaisia tapoja opettaa... kokeneet opettajat ovat hyvänä esimerkkinä meille nuoremmille... vaatiihan opetustyö tulevaisuudessa entistä enemmän pedagogista osaamista...(Veera).*

Ajattelun taito on metodisena taitona ensisijainen ja hermeneuttisen näkemyksen mukaan tutkimuskysymykset vastaavat siihen, mitä fyysinen ilmiö tarkoittaa tai mikä on sen merkitys (Aaltola & Valli, 2001, 15, 49). Tieteellinen teoria luo pohjaa opettajien kerronnoille, jossa vallitsevat yhteiskunnalliset metatason pedagogiset muutokset aikuisopettajan ammatillisessa kehityksessä vaatien alati laaja-alaisempaa ja joustavampaa opettajuutta sekä oman ammatin jatkuvaa kehittämistä (Tuominen-Soini & Sahlberg, 2007, 3). Tulevaisuuden ennakoimiseen liittyen kulttuurin representaatiosta, jossa huomio kiinnittyy sivistettävän yksilön kannalta merkityksellisten kulttuurisisältöjen siirtämiseen uudella tavalla (Ulvinen, 2008; Kivelä, 2006). Aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta tai hiljaisen tiedon välittymisestä, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu intuitiivisesti, sanattomasti (Pikkarainen, 2006). Hiljainen tieto, joka ymmärretään perinnettä uusintavana ja tunnevaltaisena tietona

ohjaa opettajien toimintaa nimenomaan epävarmoissa ja monitulkintaisissa kulttuurisissa tilanteissa (Talib, 2008, 150–151).

#### **6.4 Hiljaisen tiedon kehittäminen ja uuden tiedon luominen**

Kaikki kuusi haastateltavaa olivat sitä mieltä, että hiljaista tietämistä voidaan kehittää ja näin ollen tuottaa uutta tietoa, jolla on merkitystä juuri laadukkaan opetuksen mahdollistamiseksi. Tarinoiden pohjalta hiljaisen tiedon katsottiin kehittyvän työntekijöiden pyrkiessä kasvattamaan taitojaan ja kehittämään osaamistaan eri tavoin. Opettajien mielestä tehokkaalla hiljaisen tiedon johtamisella voidaan mahdollistaa tiedon jatkuva ja aktiivinen kehittäminen, jolloin uutta hiljaista tietoa on mahdollista luoda myös tietoisesti.

*... elämän koulun antama viisaus ja työkokemuksen mukana tuoma taito katsoa asioita syvemmälle ja oppia virheistään. Olemalla altis jakamaan tukea ja osaamistaan nuorempien kanssa yhteistyön kehittämiseksi. Olla mukana eri opetustilanteissa täysillä koko persoonana muistaen, että oppijat ”lukevat meitä opettajia kuin avointa kirjaa” - voimme oppia jotain korvaamatonta siinä yhteisessä hyvässä dialogissa. (Martta.)*

*... koska hiljainen tietäminen on tekemällä opittua tietoa on sen suhde uuden oppimiseen ehdottoman tärkeä. Kokemusten, onnistumisten ja erehdysten mukana tulevaa tietoa voidaan lisätä jatkuvalla oppimisen ja osaamisen kehittämällä. Syntyy sellainen kehittymisen kierre, jossa saavutetaan asiantuntijan taso ja toiminnasta tulee melkein tiedostamatonta ja kuitenkin hiljaisen tiedon ohjaamaa näkyvää tietoa. (Sanni)*

*Kehittämällä herkkyyttä havainnoida ja tunnistaa muutakin kuin vain ”näkyvää”. Vaatisi ehkä jonkinlaista pysähtymistä hetkeen, läsnäolon taitojen kehittämistä. Sen hyväksymistä, että oppiminen - ja - elämä ei ole vain faktatietoa ja sen kaatamista päähän, vaan monisyinen prosessi, johon vaikuttaa moni kirjoittamaton asia. Rohkeutta antaa hiljaiselle tiedolle sopivasti tilaa. (Kerttu)*

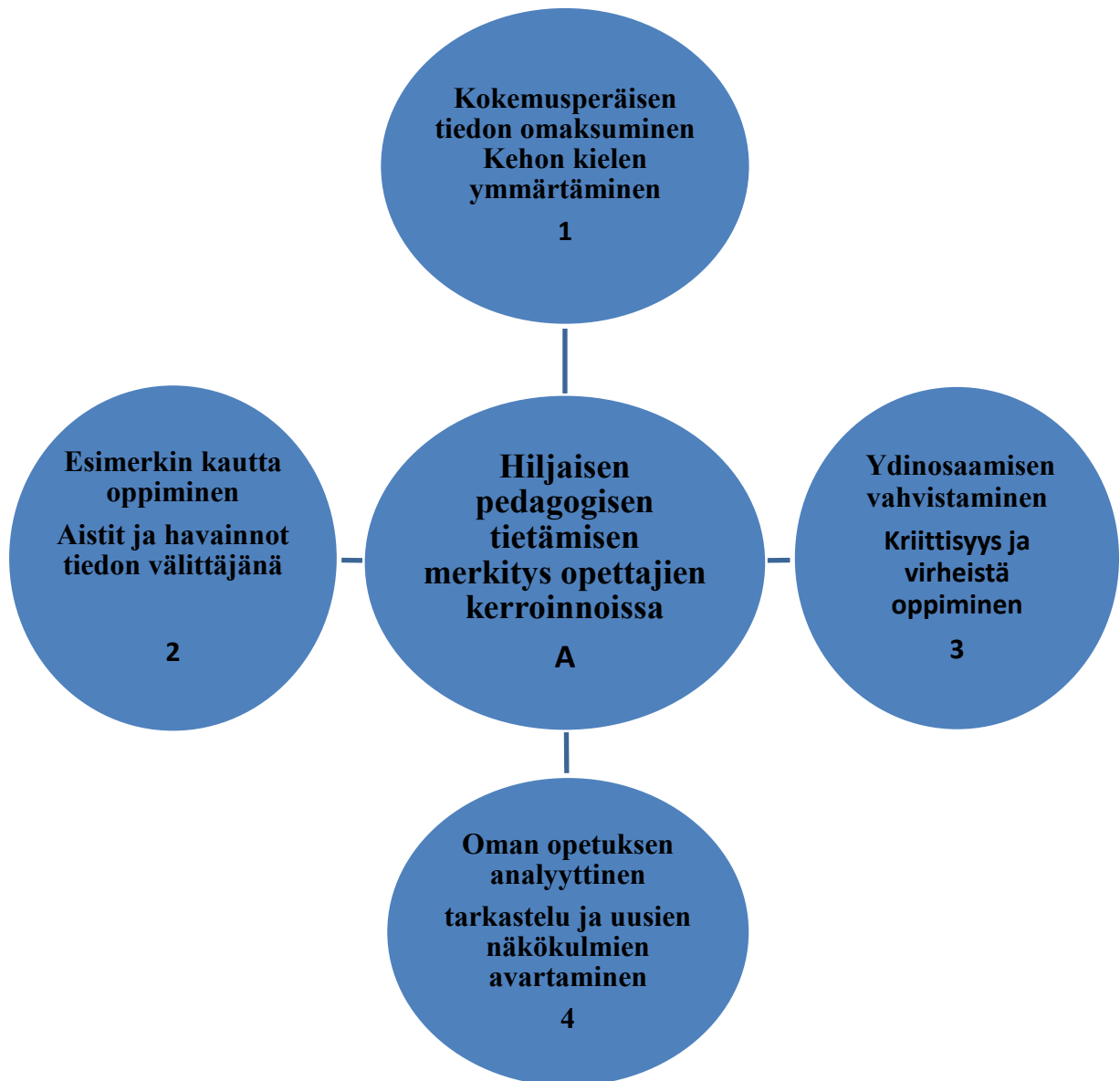
*... sitä voi kehittää kokeneen opettajan työn seuraamisella pidempään... Hyvällä opiskelijoiden tuntemisella, mikä vaatii paljon oppitunteja ja samalle opettajalle, yksi yksittäinen kurssi ei riitä...omalla kokemuksella sekä opetustyöstä että opetettavasta asiasta ja työkentästä. Jotenkin tuntuu siltä, että siihen hiljaisen tiedon johtamiseenkin pitäis kiinnittää enemmän huomiota” (Anni). ... Kokemuksen vaihtoa enemmän opettajien välille. JY:ssä oli käytössä*

*Hiljaisen tiedon wiki, jossa hyviä opetuskokemuksia hyviksi havaittuja käytänteitä pystyi jakamaan toisten kanssa. (Liisa)*

*... hiljaisen tiedon kehittäminen on sitä uuden tiedon luomista... asiantuntijuushan on pitkälti sitä kehollista tietoa, joka on kehon kautta tietämistä ja kehon kautta saavutettua aistitietoa, joka ohjaa toimintaamme (Veera).* Edellisiin kerrontoihin viitaten hiljainen tieto on eräänlaista kehon virtuoosista potentiaalia ja osaamista. Organismien oppimis- ja omaksumisprosessi on tapahtumisissaan kieleltöntä, ja aina kiinni henkilöissä itsessään. Tämän vuoksi ruumiillis-kehollinen muodostaa hiljaisen tiedon episteemisesti luovuttamattoman ytimen, joka voidaan oppimistoiminnassa ottaa käyttöön ainoastaan fyysisten, kasvokkaisten ja kehollisten kohtaamisten tapahtumasuhteiden organisoimisen kautta. (Alanko & Pasanen, 2008, 113–115.) Pedagoginen teoria tulee suhteuttaa käytäntöön tavalla, jossa se pyrkii löytämään käytännöstä itsestään välineitä käytännön kehittämiseksi ilman, että käytäntö itse niitä välttämättä vielä näkisi (Peltonen, 2009, 87–88).

Anni toi tarinassaan esille myös hiljaisen tiedon johtamisen yhtenä kehittämisen muotona, johon tulevaisuuden aikuiskasvatuksen haasteita ajatellen olisi tärkeää kiinnittää enemmän huomiota. Virtainlahti (2009, 151, 211–213) viittaa muuttuvaan työympäristöön, jolloin eri organisaatioiden on jatkuvasti tarkkailtava ja kehitettävä toimintaansa sekä tiedon välittymisen menetelmiä. Tästä johtuen myös hiljaisen tiedon kehittäminen tulee ottaa vakavasti koko organisaatio tasolla. Hiljaisen tiedon kehittäminen ei ole kuitenkaan ainoastaan organisaation harteilla, vaan jokaisen yksilön tulee ottaa se myös vastuullensa. Hiljaisen tiedon kehittämistä ajatellen yksi haastavimmista tekijöistä tulevaisuuden opetustyössä on johtamisen näkökulmasta saada aikaan luova ja kannustava ilmapiiri työyhteisöön. Luova työyhteisö pystyy kehittämään uudenlaisia toimintamalleja, jonka pohjalta uudenlainen hiljainen tieto siirtyy ihmisten keskuudessa intentionaalisen vuorovaikutuksen myötä.

## Miten hiljainen pedagoginen tietäminen näyttäytyy opettajien kerrannoissa?



**Kuvio 8.** Ensimmäisen asteen tulkintaprosessi, jossa tutkimusasetelman keskeisestä näkökulmasta on analysoinnin tuloksena muodostettu alakategorioita tutkimusprosessin selventämiseksi.

## 7 ANALYYSIN TULOSTEN TULKINTAA

Kerrontojen kategorioiden tulkintoihin viitaten analysoin seuraavaksi tarinoiden sisältämiä oleellisia merkitysulottuvuuksia hahmottaakseni kerrontojen ydinjuonen. Edellisen analyysiprosessin keskeisiksi juoniksi muodostuivat kokemuksellisen tietämisen hyödyntäminen pedagogisessa suhteessa ja vuorovaikutustaitojen kehittäminen hyvän dialogin toteuttamiseksi. Tarinallisen tutkimuksen mukaisesti kerronnat sisältävät avoimen keskusteluverkoston, jota yhdistää ”tarinan” käsite (Hänninen, 2000, 16).

### 7.1 Hiljaisen tiedon hyödyntäminen kokemuksellisena tietona

Tutkimusasetelman mukaisesti opettajien hiljaisen tiedon merkityksestä pedagogisessa suhteessa suhteesta on päänäkökulman analysoinnin myötä muodostettu neljä alakategoriaa, jotka tutkimusaineistoni mukaisesti tulkitsen kaksivaiheisesti. Tässä ensimmäisessä vaiheessa tulkitsen hiljaisen tiedon hyödyntämistä kokemuksellisena tietona, joihin aineistoni pohjalta nousivat tarinatyytit; *hiljaisen tiedon tunnistaminen käytännön esimerkkien pohjalta* sekä *hiljaisen tiedon jakaminen vuorovaikutteisen osaamisen parantamisena* (ks. kuvio 9). Näissä kerronnoissa oli havaittavissa, kuinka hiljainen tieto näyttäytyy taitavana toimintana tai intuitiivisena ongelmanratkaisukyknä uudessa tilanteessa ja kontekstissa pohjautuen toiminnassa ilmenevään kokemukselliseen osaamiseen (Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 279–280).

#### *Hiljaisen tiedon tunnistaminen käytännön esimerkkien pohjalta*

Opettajien kerrontojen pohjalta oli havaittavissa, kuinka yhteisillä vuorovaikutustilanteilla oli merkitystä hiljaisen tiedon tunnistamiseen juuri käytännön esimerkkien pohjalta. (*...itse olen saanut hiljaista tietoa vanhempien opettajien ohjauksen kautta, miten tulee toimia joissakin hyvin ongelmallisissa tilanteissa. Kokeneemmat opettajat osaavat paremmin ennakoida tulevia asioita ja tuolloin juuri voin tunnistaa hiljaisen tiedon merkityksen myös omassa työssä esimerkin kautta*) (Veera).

Tarinoissa korostui teorian ja käytännön suhde, jossa juuri hiljaisen tiedon tunnistaminen auttoi selviytymään hyvinkin haasteellisista ongelmatilanteista. (*...täytyy löytää sellainen ongelmanratkaisukyky, miten muutetaan sitten tätä toimintaa ja mitä nyt tehdään*) (Sanni.)

Kehonkieltä pidettiin hyvin keskeisenä tekijänä, jonka avulla opettaja pystyi tunnistamaan oppijoissa tapahtuvia käytösmuutoksia ja myös opettaja itse viestitti omalla olemuksellaan

omaa hiljaista tietoa oppijoille. Polanyin (1998, 87–88) mukaan fokuoitu tieto elvyttää ja vahvistaa kehotietoisuutta, jolloin sen avulla on mahdollista itsenäisesti tunnistaa kehollisia merkityksiä. (...*hiljainen tietohan on usein sisäänrakennettuna opettajassa. Siksi sen tunnistaminen ja esille tuominen edellyttää minusta aina oman opetuksen analyttistä tarkastelua*) (Liisa). Liisan tarina osoitti, että hiljaista tietoa pystyi ikään kuin ammentamaan aina tarvittaessa vaativissa opetustilanteissa mielekkään vuorovaikutusprosessin aikaansaamiseksi hyödyntäen kehollistuneita puhetapoja. Henkilökohtaiset sekä sosiaaliset merkityksenannot ovat keskeisiä narratiivisessa tutkimuksessa (Säntti 2004; Kansanen & Uusikylä 2004, 179–181).

### ***Hiljaisen tiedon jakaminen vuorovaikutteisen osaamisen parantamisena***

Tiimityön merkitys nähtiin myös tärkeänä, jossa korostui intensiivinen yhteistyö ja jossa tiedon jakaminen mahdollistui eri osapuolten välisessä intentionaalisessa vuorovaikutuksessa. Tämä vahvisti opettajien osaamista ja lisäsi opetuksen laatutekijöitä. (... *jokainen opettaja pystyi tarjoamaan omassa työpisteessään sitä parasta osaamistaan sillä alueella, jossa hän koki olevansa vahvoilla*) (Martta). Opetussuunnitelman laatimista ja erilaisia yhteisiä palaveria pidettiin tärkeinä, joissa kokemuksen kautta pystyttiin oppimaan ja jakamaan hiljaista tietoa oppijoille ohjauksen kautta. (...*siinä auttaa sellainen elämäkokemus ja tavallaan se hiljainen tieto, ettei mene ite sanattomaksi eikä tapahdu katastrofia*) (Sanni). Hiljainen tieto on toiminnassa ilmenevää ongelmanratkaisukykyä ja kokemuksellista osaamista (Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 279–280). Eheyttävän tarinan syntymisessä oman elämän merkityksellisyys sekä arvokkuus kasvavat ymmärtämisen prosessin myötä (Hänninen 2000, 143–144).

Kerronnoissa nousi esille myös eräänlainen mallioppiminen, jossa opettaja voi toimia tietynlaisena mallina oppijoille. Vuorovaikutteisen osaamisen parantamista ajatellen pidettiin tärkeänä kollegoiden esittämiä kysymyksiä keskeisistä asioista, jossa hiljainen tieto liittyy aikaisemman ymmärtämiseen ja uudelleen opetettavaan aineen sisältöön. (...*saatan kertoa käytännön kokemuksia, missä opetettava asia on arkielämässä tullut minua vastaan ja sitä kautta tulee näkyväksi...*) (Liisa). Ihmiset yrittävät ymmärtää vuorovaikutussuhteita, joten narratiivinen aineisto voi puheen ja kirjoitetun tekstin ohella olla sanatonta viestintää (Säntti 2004; Kansanen & Uusikylä 2004, 180–181).

Intuition merkitys korostui myös kerronnoissa, jossa painotettiin hyvän dialogin toteutumista pedagogisessa suhteessa ja joka edellytti intuitiivisen asenteen kehittämistä. Kysymys on yhteyden saamisesta alitajuntaansa, joka nähdään tietynlaisena sisäisenä neuvonantajana hiljai-

sen tiedon siirtämiseksi työyhteisössä. Raami & Mielonen, (2011, 247–248) pitävätkin intuitiota keskeisenä osana ihmisen kognitiota, jolloin sen tärkeys tunnustetaan opetuksessa.

## **7.2 Vuorovaikutustaitojen kehittäminen hyvän dialogin toteuttamiseksi**

Tarinoiden pohjalta saattoi havaita, kuinka opettajat pystyivät hyödyntämään hiljaista tietoa monella tavalla työssään. Tässä toisessa vaiheessa tulkitsen hiljaisen tiedon kehittämistä uuden tiedon luomiseksi, joihin aineistoni pohjalta nousivat; *opetuksen laatutekijöiden parantaminen hyvän dialogin pohjalta ja uuden tiedon kokemusperäinen haku*, jonka nähtiin olevan kiinteässä yhteydessä hiljaisen tiedon kehittämiseen.

### ***Opetuksen laatutekijöiden parantaminen hyvän dialogin pohjalta***

Kerronnoissa tuli vahvana esille hiljaisen tiedon hyödyntäminen eri opetustilanteissa, johon liittyi myös turvallinen oppimisympäristö. Samoin kannustava ja luova työilmapiiri mahdollisti intentionaalisen hiljaisen tiedon siirtymisen vuorovaikutuksessa, jossa tahdikkaalla johtamisella oli tärkeä merkitys. Uutena ilmiönä nousi esille tuoksujen merkitys, jonka avulla voitiin tunnistaa työyhteisön ja luokkahuoneen ilmapiiriä. Aistien ja tunteiden merkitys on tärkeä, jotka ohjaavat toimintaamme toimien järkeä nopeammin (Pietiläinen & Kesti, 2012, 174–175). Tarinoiden pohjalta oli huomattavissa, että opetuksen laatutekijöitä voitiin parantaa itse omatun tietotaidon soveltamisesta käytäntöön, joka mahdollistui kokemuksen kautta ja jota tuli jatkuvasti analysoida. (...myös virheistä voi oppia ja mokaamista voi pitää tietynlaisena lahjana, joka kannustaa yrittämään aina uudelleen, jotta onnistuu...vaatiihan opetustyö tulevaisuudessa entistä enemmän pedagogista osaamista) (Veera). Aikuisen opettamisessa on kysymys intuitiivisesta tiedonsiirrosta, jolloin luottamus välittyy ja rakentuu sanattomasti (Pikkarainen, 2006).

Yhteisillä intensiivisellä vuorovaikutuksella opettajien ja oppilaiden välillä nähtiin olevan tärkeä merkitys opetuksen laatutekijöitä ajatellen, jossa opettajat pyrkivät panostamaan omaan henkilökohtaiseen ydin osaamiseensa aidon dialogin mahdollistamiseksi. Opettajat pystyivät tunnistamaan hiljaista tietoa myös oppijoiden kehonkielestä, joka vahvisti yhteistä vuoropuhelua. (...tai siitä, millainen harjoitus toimisi hyvin tietyn ryhmän kanssa mutta ei välttämättä toisen kanssa) (Kerttu) (...hiljaisen tiedon tunnistaminen omassa opetustilanteessa edellyttää tietenkin oman opetuksen analyttistä tarkastelua ja pohtimista....saatan myös kertoa käytännön kokemuksia siitä, missä opetettava asia on arkielämässä tullut minua vastaan ja sitä



*kautta tulee näkyväksi se, miten arki on muokannut tietämystäni ilmiöstä tai käsitystäni siitä, miten se kannattaa opettaa mahdollisimman ymmärrettävällä tavalla)* (Liisa). Hyvässä dialogissa etsitään siis yhteistä ymmärrystä ja harmoniaa, joka edellyttää vuoropuhelun osapuolten pyrkimystä yrittää ymmärtää toisten tulkinnan sisältöä (Juuti, 2008, 230–231).

### ***Uuden tiedon kokemuseräinen haku osana hiljaisen tiedon kehittämistä***

Merkille pantavaa oli, että kaikki kuusi haastateltavaa ilmaisivat hiljaisen tiedon kehittämisen mahdollisuudet, joka pohjautui uudenlaisen tiedon pohjalle. Hiljainen tieto katsottiin kehittyvän työntekijän pyrkiessä kasvattamaan taitojaan ja kehittämään osaamistaan. Tarinoissa korostettiin uuden tiedon kokemuseräistä haku, jota voitiin hyödyntää pedagogisessa suhteessa. *(...tutkijan työssä tiedonhaku on hyvin keskeisellä sijalla ja nimenomaan kokemuksen kautta saatu tietämys...samoin kokemuksen kautta on kehittynyt vainu siitä, minkälaiset lähteet ovat varteenotettavia... tätä on syytä siirtää myös ohjattaville)* (Liisa). Tarinoissa korostui eri ilmiöiden kokemuspohja, jossa lukijalle pyrittiin luomaan kokemus tietyn henkilön sisäisestä havainto- ja ajatusmaailmasta. Mielen tiedostamattomassa toiminnassa harjaanumme toistuvan toiminnan kautta toimimaan yhä tehokkaammin ja automatisoituneemmin erilaisissa tilanteissa (Polanyi, 1974, 56).

Tarinoiden pohjalta oli havaittavissa, että tehokkaalla hiljaisen tiedon johtamisella voitiin mahdollistaa tiedon jatkuva ja aktiivinen kehittäminen, jolloin uutta hiljaista tietoa oli mahdollista luoda myös tietoisesti uusia toimintamalleja hyödyntämällä. *(...olemalla altis jakamaan tukea ja osaamistaan nuorempien kanssa yhteistyön kehittämiseksi... voimme oppia jotain korvaamatonta siinä yhteisessä hyvässä dialogissa)* (Martta). *(...syntyy sellainen kehittymisen kierre, jossa saavutetaan asiantuntijan taso ja toiminnasta tulee melkein tiedostamatonta ja kuitenkin hiljaisen tiedon ohjaamaa näkyvää tietoa...)* (Sanni). *(...hiljaisen tiedon kehittäminen on sitä tekemällä opittavaa uuden tiedon luomista...)* (Veera). Hiljaista tietoa voidaankin pitää eräänlaisena kehon virtuoosisena potentiaalina ja osaamisena. Ruumiskehollinen muodostaa hiljaisen tiedon episteemisesti luovuttamattoman ytimen, joka voidaan ottaa käyttöön vain fyysisten, kasvokkaisten ja kehollisten kohtaamisten tapahtumasuhteiden organisoimisen kautta (Alanko & Pasanen, 2008, 113–115).

## Miten hiljainen tietäminen näyttäytyy opettajien kerrannoissa?



**Kuvio 9.** Toisen asteen tulkintaprosessi ja sen tuloksena syntyneet johtopäätökset; pedagogisen suhteen jännitteen vähentäminen ammattiosaamisen vahvistamiseksi, ongelmallisista opetustilanteista selviäminen tahdikkaan yhteistyön ja rakentavan vuorovaikutuksen avulla, opetuksen laatutekijöiden parantaminen hyvän dialogin pohjalta ja uuden tiedon aktiivinen haku ja sen soveltaminen omaan käytäntöön hiljaisen tiedon kehittämiseksi.

## 8 JOHTOPÄÄTÖKSET JA POHDINTA

Tämän tutkimuksen tarkoituksena oli selvittää, miten opettajat kokevat hiljaisen tiedon merkityksen työssään. Hiljaisen tiedon perusta on kokemuksissa ja rakentuu usein paikallisesti omassa kontekstissaan. Kuitenkin hiljaista tietoa tutkimalla voidaan pyrkiä määrittelemään ja saamaan hyväksi havaittuja toimintatapoja laajemminkin jaettavaksi. Tässä pääluvussa arvioin tutkimusprosessin kulkua ja lopuksi kokoan yhteen tutkimuksen keskeisimmät tulokset ja teen johtopäätöksiä tutkimustulosten perusteella. Toivon tutkimukseni tuovan uutta ajateltavaa opettajien ammatillisten taitojen kehittymisestä hiljaisen tiedon näkökulmasta katsottuna ja toivon tutkimuksen lisäävän myös lukijoiden rohkeutta osallistua työpaikoilla käytäviin keskusteluihin jakamalla sekä vastaanottamalla kaikilla olevaa hiljaista tietoa. Hiljainen tieto määritellään syvällä ihmisessä itsessään olevana implisiittisenä tietona, jonka taustavaikuttimina ovat ihmisen omat uskomukset, asenteet ja arvot. Professionaalisuuden keskeinen elementti on juuri hiljainen tietämys, jossa vakiintuneet tavat ja käytänteet ovat vuorovaikutuksessa taitavan sekä viisaan toiminnan kanssa.

### 8.1 Tutkimusprosessin kulku

Kvalitatiivien tutkimuksen luotettavuuden arviointia voidaan tarkastella teoreettisten sekä empiiristen määritelmien yhtenevyydestä. Analyysin perusteltavuudesta, jossa korostuu teoreettinen ja käytännöllinen selkeys, valideetti sekä tutkimuksen toistettavuus, reliabiliteetti. Raportointi katsotaan liittyvän tutkimuksen toistettavuuteen ja on näin ollen systemaattisena olennainen osa tutkimusprosessia. (Ulvinen, 2008.) Tässä tutkimuksessa analyysiprosessia on pyritty pitämään keskeisenä suhteessa aineiston keruun kanssa koko tutkimusprosessin ajan. Aineisto on jaettu sisällön mukaisesti olennaisiin merkityksellisiin osiin huomioiden samalla sen, että yhteys kokonaisuuteen säilyy. Tematisoinnin ja analysoinnin tuloksena on muodostettu keskeiset alakategoriat tutkimusongelman mukaisesti. (ks. kuvio 8.) Syvällisen tematisoinnin tuloksena on saatu riittävän tarkka tulkintarakenne, josta on johdettu analyysin tulos. (ks. kuvio 9).

Eskolan & Suorannan mukaan sisäisen valideetin katsotaan määräytyvän siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä sekä määritelmä tutkitusta kohteesta, jolloin sisäisen valideetin nostamiseksi tutkijan on erityisesti kiinnitettävä huomiota niihin vaikutuksiin, joita hänellä itsellään on tutkimuskohteeseen. Ulkoisen valideetin tarkastelussa tulee

huomio kiinnittää siihen, missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset sekä käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tässä yhteydessä voidaan siirrettävyyden sijasta puhua myös tulosten yleistettävyydestä sekä siitä, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös muissa samankaltaisissa tutkimuksissa saadut tulokset. (Eskola & Suoranta, 1998, 212–215.)

Tarinallisen tutkimuksen eettinen arvo perustuu siihen, että se antaa tutkimukseen osallistuville äänen ja pyrkii tuomaan esiin tarinansa kertovien oman tavan antaa asioille merkityksiä sekä kunnioittaa ihmisen ominaisuuksia ja kokonaisuutta. Tarinallisen tutkimuksen analyysitapa on vahvasti aineistolähtöinen ja sen periaatteena on dialogisuus sekä tutkijan avoimuus aineistosta nouseville merkityksille. Hännisen (2000) mukaan tarinan kertominen tukee myös ihmisiä reflektoimaan omaa elämäänsä, jossa ihminen tulkitsee omaa elämäänsä tarinallisten merkitysten kautta antaen myös tutkimukseen osallistuville ihmisille ”äänen” (Hänninen 2000, 20–21, 34).

Tässä tutkimuksessa kokosin kuuden opettajan tarinat ja tehtävänäni oli luoda siitä mahdollisimman eheä tarina. Tarinallisen lähestymistavan lisäksi pyrin korostamaan aineistolähtöisyyttä myös diskurssianalyysissä ja nojauduin kertojien kielenkäytön luomiin konstruktioihin. Kielellisen aineiston tarkastelun myötä pyrin tekemään siitä perusteltua argumentointia sekä painottamaan tutkimustulosten refleksiivisyyttä, jossa korostui myös kriittisyys suhteessa omaan kielenkäyttöön ja sen mahdollisuuksiin. Näin ollen tutkijana pystyin tuomaan oman toimintani merkityksen sosiaalisen todellisuuden tuottajana sekä toimintaani aineiston tulkitsemiseksi myös seurauksia tuottavana. Hänninen, (2015, 169) määrittelee tarinan merkitysrakenteeksi, joka muodostuu tiettyjen tapahtumien tulkinnasta.

Tutkimustuloksia esiteltäessä olen pyrkinyt tekemään ne perustelluiksi ja niiden tarkoitus sekä valinnat mahdollisimman ymmärrettävästi. Tutkijana olen pyrkinyt huolehtimaan siitä, että aineiston käsittely on ollut perusteltua ja riippumatonta eikä tutkimusprosessin missään vaiheessa ole loukattu tutkimukseen osallistuvien kertojien yksityisyyttä tai arvoa. Eskola ja Suoranta (1998) toteavat, että laadullisessa tutkimuksessa lähtökohtana on tutkijan avoin subjektiviteetti. Tästä seuraa, että tutkija on tutkimuksensa keskeinen tutkimusväline ja sen kriteeri, jolloin luotettavuuden arvioinnin tulee sisältyä koko tutkimusprosessiin. (Eskola & Suoranta 1998, 210.)

Luotettavuuden lisäämiseksi olen mahdollisimman tarkasti pyrkinyt raportoimaan tehtäväni kulkua; mitä olen tehnyt, miten ja miksi sekä millaisia ovat löydökset, joihin tutkimuksessani olen pyrkinyt. Analyysivaiheen esittelyllä sekä erittelyllä olen pyrkinyt havainnollistamaan sen miten ja millaisin perusteluin tulkinnat ovat syntyneet. Tutkimustulosten luotettavuutta olen pyrkinyt lisäämään tulkintojeni huolellisella aineistoon perehtymisellä sekä tutkimuspolkuni näkyväksi tekemisellä. Tekemiini löydöksiin olen pyrkinyt hakemaan tukea kirjallisuudesta, tutkimuksista ja artikkeleista tarkastellessani tuloksia suhteessa aikaisempiin saman tutkimusperinteen edustamiin tutkimuksiin. Kerrontojen oletuksellista ymmärtämistä olen tarkastellut Hännisen sisäisen tarinan käsitteen mukaisesti reflektoiden ja perustellen analyytistä menettelytapaa sekä varmistaen, että käyttämäni aineisto ei ole ollut välikappaleena omaan elämäntarinani kerrontaan (Hänninen 2000, 34–35). Oman tutkimukseni valottamana olen pyrkinyt tuottamaan tulkintoja, joiden tarkoituksena on avata uusia tulkintaulottuvuuksia, mielikuvia sekä arviointeja mahdollisimman onnistuneen ja mielekkään pedagogisen suhteen luomiseksi, jossa hiljaisella tietämisellä on keskeinen merkitys.

Tutkimuksen lähtökohdaksi etsittiin päänäkökulmia hiljaiselle tietämiselle, jossa tavoitteena oli kokemuksen pohjalta tuoda hiljaista tietoa enemmän näkyväksi. Intuitio nähtiin tietynlaisena oivalluksena, joka valaisee hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon välillä olevan kuilun suhteessa ympäristöön avaten tietä hiljaiselle tiedolle (Polanyi, 1998, 87–88). Keskeisenä pidettiin hiljaisen tiedon ja fokusoidun tiedon välistä yhteneväisyyttä sekä taitoa kehittää uudenlaisia vuorovaikutukseen kehollistuneita puhetapoja. Hiljainen tieto katsottiin kuuluvan osaksi pedagogista toimintaa, joka voitiin havainnoida taitona selviytyä joustavasti eri työtehtävistä kokemukseen pohjautuen. Tutkimuksen keskeisenä tavoitteena oli hiljaisen tiedon ja eksplisiittisen tiedon yhteistyön tiivistäminen, jolloin hiljaista tietämistä voitiin tuoda enemmän näkyväksi pedagogis-didaktisessa suhteessa. Hiljaisen tiedon nähtiin aktivoituvan tavalla, jolloin tunnistamme tietyt asiat kykenemättä kuitenkaan ilmaisemaan itse tapahtumaa (Polanyi, 1966, 4-5).

Aikuiskasvatusta tarkasteltiin pedagogisen toiminnan teorian valottamana, jossa kasvatuksen ja sivistyksen käsitteet tarjoavat tutkimukselle yleisen viitekehyksen. Pedagogisen toiminnan teorian ja pedagogisen toiminnan keskeisenä ilmiönä pidettiin käsitteellistä jakoa teko- ja prosessikategorioihin, jossa tavoitteena oli mahdollistaa pedagoginen toimintatilanne kahdesta eri näkökulmasta toimijaperspektiivin toimiessa näiden kahden kategorian erottamiseksi toisistaan (Kivelä, 2000). Aikuisen opettamisessa korostui intuitiivinen tiedonsiirto, jolloin luot-

tamus rakentui intuitiivisesti. Ajankohtaisena pidettiin nyky-yhteiskunnan aikuiskasvatuksen haasteita, jossa pedagogisen vastuun ulottuvuudessa painottui pedagoginen suhde avaten tietä didaktiselle suhteelle aikuisoppijan toimiessa ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83). Monikulttuurisen arvomaailman haasteita silmällä pitäen aikuiskoulutuksen katsottiin olevan ratkaisuna pitää yllä ekonomista kilpailukykyä ja maahanmuuttajataustaista kollektiivisuutta (Hämäläinen 2006, 219).

Tämä tutkimus nojautui hermeneuttiseen traditioon eli ilmiön tulkintaan ja sen ymmärtämiseen. Tutkimussuunnitelman oli tarkoitus elää koko tämän tutkimusprosessin ajan ja kvalitatiivisilla menetelmillä pyrittiin luomaan ilmiöiden prosessiluonne (Eskola & Suoranta 1998, 15–16). Laadullisen menettelyn mukaisesti etenemistapana hyödynnettiin induktiivista, yksityisestä yleiseen johtavaa yleistystä, jossa oli havaittavissa fenomenologis-hermeneuttinen filosofia (Eskola & Suoranta 1998, 25). Filosofisten lähtökohtien lisäksi tutkimuksessa käytettiin metodologisia työkaluja, jossa lähestymistapana hyödynnettiin narratiivista, kerronnallista tutkimusotetta. Siinä korostuvat identiteetin jäsennyys, elämän historian oleellinen fokus sekä historiallinen kuvaus osana yksilön elämää (Hänninen, 2000, 27). Tutkimusaineistona olivat kuuden eri ammattialojen opettajien tarinat, joiden pohjalta rakentui tutkimuksen teoreettinen kehys. Tutkimusmetodina käytettiin avointa haastattelua, jossa tuotiin esille ainoastaan rajoitettu määrä suoria lainauksia aineistosta.

Nyky-yhteiskunnan aikuiskasvatuksen haasteet asettavat aikuiskasvattajille alati uudenlaisia haasteita, joka näyttäytyi pedagogisen toimijan määrätietoisena toimintana ja harkittuna vaikuttamisena kasvatettavan mielekkään sivistämisen luomiseksi. Elinikäisen oppimisen ideologiaan liittyi vahvasti yhteiskunnan kilpailukyvyn varmistaminen, jolloin yksilöllä nähtiin olevan perustavanlaatuinen tarve kehittää itseään ja oppia pystyäkseen vastaamaan yhteiskunnan sekä työelämän vaativiin haasteisiin (Valleala 2007, 9-10). Tietoyhteiskuntamme muutos vaatii opettajilta alati uudenlaista osaamista, jossa keskeisenä näyttäytyy pedagogisen toimijan universaali dilemma. Liittyen aikuiskasvattajan pedagogiseen kaksoisvastuuseen aikuiskasvattajan nähtiin olevan vastuussa tekemisistään niin oppijalle, kuin myös yhteiskunnalle. Auktoriteettia katsottiin olevan niin opettajalla kuin myös oppijalla, jossa oppija toimii didaktisessa suhteessa ymmärtämisen avaimena (Kansanen, 2004, 75–83; Kontio, 2008).

Hiljaisen tiedon tutkimuksissa on havaittavissa erilaisia mielipiteitä siitä, voidaanko hiljaista tietoa siirtää sen sanattoman luonteensa vuoksi (Toom 2008, 44–48). Ristiriitaisuuksista hu-

limatta tässä tutkimuksessa olevien opettajien mielestä hiljainen tieto voidaan tunnistaa ja sitä on mahdollista jakaa. Tämän lisäksi haastateltavien opettajien mielestä hiljaista tietoa voitiin myös hyödyntää vahvasti eri opetustilanteissa ja kehittää sitä hakemalla aktiivisesti uutta ajankohtaista tietoa. Merkittävänä pidettiin hiljaisen tiedon vaikutusta pedagogisen suhteen jännitteisyyden vähentämisenä, joka puolestaan vahvisti opettajien ammatillista osaamista. Hiljaisen tiedon merkitykseen vaikuttivat työpaikan hyvä ilmapiiri, rakentava yhteistyö ja mahdollisuus itse kokemuksen kautta vahvistaa osaamistaan vuorovaikutuksessa koko työyhteisön parhaaksi. Hyvällä dialogilla nähtiin olevan erityisen tärkeä rooli hiljaisen tiedon merkityksessä, jossa korostui myös opettajien oman työn reflektointi. Seuraavaksi luodaan katsaus tutkimustuloksiin ja niiden pohjalta tehtyihin johtopäätöksiin sekä lopuksi pohditaan mahdollisia jatkotutkimusideoita.

## **8.2 Tutkimustulokset ja johtopäätökset**

Tutkimuksen kuusi aikuiskasvattajaa ovat olleet osana suuntaamassa koulukulttuurin muutosta aikaisempaa vahvempaan ammatilliseen osaamiseen, joka luo pohjaa hyvälle dialogille. Opettajien kertomuksissa on aiemmista tutkimuksista tuttuja hiljaiseen tietoon liittyviä teemoja, kuten opetuksen laadun parantaminen ja uuden tiedon hyväksi käyttö hiljaisen tiedon kehittämiseksi (Pohjalainen, 2006, 48–50). Opettajien mielestä hiljaisen tiedon merkitykseen liittyi erilaisia kokemuksia ja tietämystä, jotka rikastuttavat koko työyhteisöä. Mikäli työyhteisö kykenee tietoisesti jakamaan arvomaailmaansa ja tietämystään on yksittäisenkin opettajan mahdollisuus saada uudenlaisia näkökulmia omaan työhönsä. Polanyi (1998/2002) mukaan on suhteellisen helppoa palauttaa mieleen kokemuksia asioista, joiden kuvaaminen on ollut hankalaa (Polanyi, 1998/2002, 87–88).

Opettajien mielestä hiljainen tieto nähtiin henkilökohtaisena, jossain yksilön sisällä itsessään olevana voimavarana, joka nousee esille tarpeen mukaan. Hiljainen tieto on ikään kuin salaisessa vuorovaikutuksessa tietoisesta ajattelun kanssa odotellen, milloin on sopiva tilanne ammentaa hiljaisessa tiedossa oleva asia tietoiseen käsittelyyn (Pietiläinen & Kesti, 2012, 176–177). Hiljaisen tiedon katsottiin olevan subjektiivista, jolloin opettajat katsoivat sen rakentuvan teoretiedon, elämäkokemuksen ja työkokemuksen yhdistymisestä. Kaikki omakohtaiset kokemukset lisäsivät omaa hiljaista tietoa ja sen nähtiin olevan tietotaitoa, joka pitää sisällään oman kokemuksen tuomia käsityksiä, tulkintoja sekä käytännön viisautta. Viisauden katsotaan kasvavan kokemuksen ja hiljaisen tiedon karttumisen kautta, jolloin kokemus antaa vii-

sautta toimia oikein sekä ratkaista elämän ongelmia parhaalla mahdollisella tavalla (Nonaka & Takeuchi 1995, 8).

Tässä haastattelussa kuusi eri ammattialojen opettajaa toivat esille, miten hiljaisen tiedon merkitys näyttäytyy keskeisenä heidän työssään. Tarinoitten pohjalta oli yksimielisesti havaittavissa hiljaisen tiedon merkitys erilaisten opetustilanteiden onnistumiseen, jossa merkittävänä esille nousi *pedagogisen suhteen jännitteen vähentäminen ammattiosaamisen vahvistamiseksi*. Uutena tietona muodostui tärkeäksi eri tuoksujen pohjalta saatu hiljainen tietäminen (*...tuoksujen avulla voi tunnistaa työyhteisön ja luokkahuoneen ilmapiiriä...*) (Martta). Haastattelun pohjalta pedagogis-didaktisessa suhteessa pystyttiin aistien välityksellä siirtämään tietoa, jolloin opettaja saattoi myös tuoksujen perusteella tehdä erilaisia havaintoja oppijan käyttäytymisestä. Pietiläinen & Kesti (2012, 174–175) painottavatkin aistien ja tunteiden merkitystä, jotka ohjaavat toimintaamme toimien järkeä nopeammin.

Toisena tärkeänä teemana nousi esille se, kuinka opettajat voivat *selviytyä ongelmallisista opetustilanteista tahdikkaan yhteistyön ja rakentavan vuorovaikutuksen avulla*. Tarinoissa korostui intensiivinen yhteistyö, jolloin tiedon jakaminen mahdollistui eri osapuolten välisessä intentionaalisessa vuorovaikutussuhteessa. Vuorovaikutusosaamisen myötä opettajat saattoivat hyödyntää juuri erikoisosaamistaan lisäten opetuksen laatutekijöitä (*...jokainen opettaja pystyi tarjoamaan omassa työpisteessään sitä parasta osaamistaan sillä alueella, jossa hän koki olevansa vahvoilla...*) (Martta). Haastattelujen pohjalta ilmeni, että erilaiset yllättävät tilanteet vaativat taidokkuutta oppijoiden aktivoimiseen, jossa hiljaista tietoa siirretään oppijoiden ohjauksen kautta. (*... Siinä auttaa sellainen elämäkokemus... ettei ite mene sanattomaksi eikä tapahdu katastrofia*) (Sanni). Hiljainen tieto on toiminnassa ilmenevää ongelmanratkaisukykyä ja kokemuksellista osaamista (Haldin-Herrgård & Salo, 2008, 279–280).

Edelliseen viitaten haastatteluissa korostui juuri *opetuksen laatutekijöiden parantaminen hyvän dialogin pohjalta*, jolla on positiivinen vaikutus myös oppijoiden motivaatioon ja mielekkäiseen oppimisprosessiin. Siljander (2014) pitää tärkeänä avartaa oppilaiden mielikuvitusta ja kykyä nähdä asioita eri näkökulmista vahvistaen heidän uskoaan uusiin mahdollisuuksiin (Siljander, 2014, 169–170).

*... (hiljaisen tiedon tunnistaminen omassa opetustilanteessa edellyttää tietenkin oman opetuksen analyttistä tarkastelua ja pohtimista...)* (Liisa). Haastateltava painotti hyvän dialogin toteutumista pedagogis-didaktisessa suhteessa, joka puolestaan edellyttää intuitiivisen asenteen kehittämistä. Tällöin henkilö kykenee saamaan yhteyden alitajuntaansa, joka nähdään



eräänlaisena sisäisenä neuvonantajana tai ennakkoavistuksena hiljaisen tiedon siirtämiseksi työelämässä. Hyvässä dialogissa etsitäänkin juuri yhteistä ymmärrystä ja harmoniaa, joka edellyttää vuoropuhelun osapuolten pyrkimystä yrittää ymmärtää toisten tulkinnan sisältöä (Juuti, 2008, 230–231). Intuitio on myös osoittautunut keskeiseksi osaksi ihmisen kognitiota ja sen tärkeys opetuksessa tunnustetaan yhä useammin (Raami & Mielonen 2011, 247–248). Toom vahvistaa tätä opettajan vahvaa osaamista teoriassaan osana hiljaista pedagogista tietämistä, jossa aikuisopettajan professionaalisuus nähdään tulevaisuuden visioissa keskeisenä juuri opetuksen laatutekijöitä ajatellen aikuisen sivistysprosessissa (Toom, 2008, 181).

Hyvin tärkeänä haastattelujen pohjalta pidettiin myös *uuden tiedon aktiivista hakua ja sen soveltamista omaan käytäntöön hiljaisen tiedon kehittämiseksi*, joka on saanut myös kritiikkiä osakseen. Hiljaiseen tietoon liittyvää kehittämistä on pyritty kyseenalaistamaan eri teorioiden pohjalta, jossa esimerkiksi ikäyrjintä saattaa estää ikääntyvien työntekijöiden kykyjen ja taitojen maksimaalista hyödyntämistä työelämässä. Tästä johtuen ikääntyvät työntekijät saattavat ikääntyessään marginalisoitua työyhteisössään ja luopua työn kehittämisestä ennen aikaisesti (Pohjalainen, 2016, 23.)

Suhtaudun kriittisesti ajatukseen siitä, ettei hiljaista tietoa voida kehittää. Perustelen tietämystäni tutkimuksen tuloksiin, jossa haastattelujen pohjalta kaikki kuusi opettajaa ilmaisivat hiljaisen tiedon kehittyvän käytännön kokemuksen ja uuden tiedon aktiivisen haun myötä. Haastattelujen mukaan hiljaista tietoa pystyttiin kehittämään tietotaidon ja uudenlaisen osaamisen kasvaessa. Tarinoissa korostettiin juuri uuden tiedon kokemukseräistä hakua, jota pystyttiin hyödyntämään pedagogisessa suhteessa. (*...tutkijan työssä tiedonhaku ja kokemuksen kautta kehittynyt vainu siitä, minkälaiset lähteet ovat varteenotettavia...*) (Liisa). Hiljaisen tiedon kehittämistä voidaan perustella vahvasti myös Polanyin (1974, 56) teorian pohjalta, jossa harjaantumisen toistuvan toiminnan kautta pystytään toimimaan alati tehokkaammin ja automatisoituneemmin erilaisissa tilanteissa.

Verrattaessa vanhempien ja nuorempien opettajien kokemukseräistä hiljaista tietoa päästiin johtopäätökseen, jossa hiljainen tietäminen näyttäytyi eri tavoin nuorempien ja vanhempien opettajien työssä. Tätä voitiin perustella laajan työkokemuksen pohjalta, jolloin iäkkäämpien opettajien vaistot ovat enemmän harjaantuneet ottamaan vastaan hiljaista tietoa (*...Kokeneemmat opettajat osaavat paremmin ennakoida tulevia asioita ja tuolloin juuri voin tunnistaa hiljaisen tiedon merkityksen myös omassa työssäni esimerkin kautta...*) (Veera). Polanyi (1998, 87–88) ilmaisee hiljaisen tiedon tulevan esille erilaisina tapoina, rutiineina, käy-

täntöinä ja tuntemuksina, joka voi myös sisältää jonkin tietyn taidon. (...hyviä kokemuksia eri keskustelutilanteissa huomaa juuri nuorten opiskelijoiden ja kollegoiden kanssa, jolloin tiedon jakaminen molempiin suuntiin avartaa aina luoden uusia näkökulmia niin oppimistilanteisiin, kuin myös opetettaviin asioihin...) (Veera). Hyvää dialogia voidaankin pitää kysymysten ja vastausten intentionaalisena vaihtona vastavuoroisessa suhteessa, jossa vuoropuhelun merkitystä ja intentiota voidaan arvioida aistimusten välityksellä (Ricoeur, 2000, 44–49; Pikkarainen, 2010).

Tutkimus osoitti myös sen, että tehokkaalla hiljaisen tiedon johtamisella oli mahdollista kehittää hiljaista tietoa. Nyky-yhteiskunnan haasteet liittyvät muuttuvaan työympäristöön, jolloin eri organisaatioiden on jatkuvasti tarkkailtava ja kehitettävä toimintaansa sekä tiedon välittämisen menetelmiä. Yliopistot edustavat tieteen ja kasvatuksen sekä osaamisen luonnollisia ympäristöjä ollen avoimia yhteiskunnan vaikutuksille maailmanlaajuisella tasolla. (Siirilä, 2007; Iivari & Hirschheim, 1996, 555, 563.) Näin ollen myös hiljaisen tiedon kehittäminen tulee ottaa aikaisempaa vakavimmin koko organisaatio tasolla (Virtainlahti, 2009, 151, 211–213). Opettajat pitävät kantamaansa hiljaista tietoa joskus niin itsestään selvänä, ettei sitä aina välttämättä tiedosteta eri opetustilanteissa laisinkaan. Toisaalta taas saattaa joukosta löytyä ammattilaisia, jotka pidättäytyvät hiljaisen tiedon jakamisesta työyhteisössä. Tähän voivat syynä olla joko itsekkyyks tai kilpailullinen tilanne organisaatiossa, jotta itse näyttäisi pätevämmältä kuin muut (Toom 2008, 269).

Hyvällä johtamisella voidaan tukea kehitettävien asioiden arvioimista ja eteenpäin viemistä. Hiljaisessa tiedossa on paljon henkilökohtaista, joka saattaa vaikeuttaa sen tunnistamista ja johtamista. (Virtainlahti 2009, 134.) Toisaalta kuitenkin johtamisen osuutta pidetään tärkeänä hiljaisen tiedon jakamisen toteuttamisessa, jossa tiimityö ja yhteiset palaverit nähtiin oivallisenä keinona hiljaisen tiedon jakamiselle. Hiljaisen tiedon kehittämistä ajatellen on panostettava entistä enemmän hiljaisen tietämisen tunnistettavuuteen ja syvällisempään tarkasteluun. Tulevaisuuden visioita tarkastellen hiljaisen tiedon merkityksen tärkeys pedagogisen toiminnan ulottuvuudessa tulisikin näkyä myös koulujen rahan- ja ajankäytön rakenteissa sekä johtamisessa aikaisempaa vahvemmin. Aikuiskoulutusta voidaan pitää alati keskeisempänä osana koulutuspolitiikkaa, jonka keskeisenä osana ovat yksilön sivistettävyyden uudet tehtävät ja haasteet. Tavoitteena on toiminnan laadun varmistaminen, jolloin rahoituksen tulee kannustaa opiskelumuotojen laadun parantamiseen ja kehittämiseen huomioiden myös kansainvälisen kilpailukyvn. (Huttunen, 2007; Opetus- ja kulttuuriministeriö, 2014.)

Tässä tutkimuksessa opettajien mielestä pitkällä kokemuksella hankittu hiljainen tieto oli heidän työnsä kannalta yksi tärkeimpiä asioita katsoen sen vaikuttavan lähes kaikkeen osaamiseen ja työyhteisöön positiivisesti. Opettajien mielestä hiljaista tietoa jaettaessa erilaiset kokemukset sekä tietämys rikastuttavat koko työyhteisöä ja samalla myös heitä itseään. Työyhteisön jakaessa tietoisesti arvomaailmaansa, tietämystään ja toimintatapojaan, saa yksittäinenkin opettaja uusia näkökulmia omaan työhönsä (Virtainlahti 2009, 107). Nonaka & Takeuchi (1995) pitävätkin yhteisten arvokeskustelujen ja näkemysten jakamista muuttuvien toimintaympäristön paineessa välttämättömänä. Tällöin opettajalla tulee olla mahdollisuus itsensä reflektointiin huomioiden myös ympärillä vellovat arvokeskustelut ja eri näkemykset. (Nonaka & Takeuchi 1995, 79.) Avoimuuden ja tiiviin yhteistyön katsottiin lisäävän positiivisten kokemusten karttumista, joita mielellään jaetaan eteenpäin nuoremmille opettajille.

Tässä gradussani voin yhteenvetona todeta, että haastateltavina olevien kuuden opettajan kokemukset hiljaisen tiedon merkityksestä heidän työssään osoittautui hyvin tärkeäksi pedagogisessa suhteessa ja näin ollen keskeisenä osana koko pedagogista toimintaa. Teknisen osaamisen lisäksi opettajat pystyivät juuri persoonallisuutensa välityksellä kokemaan erilaisia tunteita ja aistimuksia. Toom (2008) onkin mielekkäästi kommentoinut, ettei opettajan tai kasvattajan olemus ole ainoastaan teknisessä taitavuudessa vaan oleellisesti myös pedagogisten ominaisuuksien kompleksisessä kokonaisuudessa sekä opettajan persoonallisuudessa (Toom, 2008, 181). Pedagogis-didaktista suhdetta pystyttiin hyödyntävään interaktiossa hiljaisen tietämisen pohjalta, jolloin se paransi opetuksen laatutekijöitä kokonaisuudessaan vähentämällä pedagogisen suhteen jännitteisyyttä. Johdantoon viitaten tämä graduni aihe on ollut itselleni läheinen ja myös hyvin haasteellinen. Hiljaiseen tietämiseen liittyen pohdin kuitenkin, olivatko tutkimuskysymykseni kylliksi kattavia ja liittyikö niihin tietynlaista johdattelua, jota tutkijan tulisi välttää?

Toisaalta taas on tärkeää informoida haastateltavaa siitä, minkä vuoksi haastattelija kerää tietoa juuri tästä aiheesta. Haastateltavat ovat vapaaehtoisesti ilmoittaneet osallistuvansa tähän tutkimukseen, jossa luottamuksellisuus ja eettiset periaatteet on huomioitu ehdottomina. Olen pyrkinyt tekemään graduni aineiston analyysin mahdollisimman helposti ymmärrettäväksi. Eskolan & Suorannan (1998) mukaan sisäisen validiteetin katsotaan määräytyvän siitä, missä määrin tutkimusraportti vastaa osallistujien näkemyksiä sekä määritelmä tutkitusta kohteesta, jolloin sisäisen validiteetin nostamiseksi tutkijan on erityisesti kiinnitettävä huomiota niihin vaikutuksiin, joita hänellä itsellään on tutkimuskohteeseen. Ulkoisen validiteetin tarkastelussa

tulee huomio kiinnittää siihen, missä määrin tutkijan tutkimuksensa perusteella muodostamat oletukset sekä käsitteet ovat siirrettävissä toiseen tilanteeseen. Tulosten siirrettävyys toiseen kontekstiin riippuu siitä, miten samanlaisia tutkittu ympäristö ja sovellusympäristö ovat. Tässä yhteydessä voidaan siirrettävyyden sijasta puhua myös tulosten yleistettävyydestä sekä siitä, että tutkimuksen luotettavuuteen vaikuttaa myös muissa samankaltaisissa tutkimuksissa saadut tulokset. (Eskola & Suoranta, 1998, 212–215.)

Toivon tutkimukseni tuovan uutta ajateltavaa opettajien ammatillisten taitojen kehittymisestä hiljaisen tiedon näkökulmasta katsottuna. Jokaisen eri opetuslalla toimivan opettajan hiljaisen tiedon merkitys osana heidän opetustyötään on hyvin arvokas ja uudenlaisen tutkimuksen arvoinen asia. Tärkeänä pidin, että tässä tutkimuksessa yhtenä haastateltavana oli myös yksi yliopiston opettaja. Kehittämistyötä ajatellen tulevaisuuden visioissa varteen otettavana ideana pidänkin juuri eri-ikäisten yliopisto-opettajien hiljaisen tiedon merkityksen tarkastelua heidän vaativassa työssään. Perustelen ehdotustani alati globalisoituvan yhteiskuntamme näkökulmasta katsottuna, jolloin hiljaista tietoa osana pedagogista toimintaa voitaisiin tarkastella aikaisempaa laajemmin myös kansainvälisesti.

Kokonaisuudessaan olen onnistunut mielestäni hyvin tämän tutkimukseni laadinnassa todeten samalla, että aina on kehittämisen varaa tällä laaja-alaisella ja moniulotteisella tutkimuksen saralla. Hyvin tärkeänä pidän opettajan ja oppilaiden välistä onnistunutta, intentionaalista vuorovaikutussuhdetta, jossa *hiljaisella tiedolla* on hyvin keskeinen merkitys koko oppimisprosessin onnistumista ajatellen. Haastattelemani opettajat olivat tehneet hyvin tarkkanäköisiä työhönsä liittyviä havaintoja hiljaisen tiedon ilmenemisestä pedagogisessa suhteessa, joista toivon mukaan on hyötyä toisille opettajille ja opettajiksi aikoville. Voisiko siis entisestään mielekkäämpi oppilaan ja opettajan välinen onnistunut vuorovaikutussuhde tarjota elämyksien kautta eväitä arjessa jaksamiseen sekä tasapainoiseen oman elämänhallintaan ja näin ollen syvällisemmän sivistyksen luomiseen, jossa jokainen voi hyödyntää omaa yksilöllistä hiljaista tietoansa opetustyössä.

*”Voimme tietää enemmän kuin osaamme kertoa.”* (Polanyi)

## Lähteet

- Aaltola, J. & Valli, R. 2001. *Ikkunoita tutkimusmetodeihin*. 1. Jyväskylä: Gummerus.
- Alanen, A. (1985). *Johdatus Aikuiskasvatukseen*. Helsinki: Yleisradio/opetusohjelmat.
- Alanko-Turunen, M. & Pasanen, H. 2008. Vangitusta tiedosta kehoon piirtyvään hiljaiseen tietämiseen. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 103–115). Helsinki: Gummerus.
- Aittola, T. (2003). *Kasvatussosiologian teoreetikoita*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Benner, D. (2005). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 5., korrigierte Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München
- Benner, D. (2012). *Allgemeine Pädagogik: Eine systematisch-problemgeschichtliche Einführung in die Grundstruktur pädagogischen Denkens und Handelns*. 7., korrigierte Auflage. Juventa Verlag. Weinheim und München.
- Biesta, G. J.J. (2013). *The Beautiful risk of Education*. Paradigm Publishers.
- Bohm, D. & Peat, D. (1992). *Tiede järjestyks ja luovuus* (s. 247). Teoksessa T. Seppälä & J. Jääskeläinen & P. Pylkkänen (suom.) Helsinki: Gaudeamus.
- Cameron, K. (2013). Advanced on positive organizational scholarship. Teoksessa A. Bakker (toim.), *Advances in positive organizational psychology* (s. 15-28). Bingley: Emerald.
- Dilthey, W. (1979/1976). The construction of the historical world in the human studies. Teoksessa: H. Rickman (toim.) W. Dilthey. *Selected writings*. Cambridge: Cambridge Uni-

- iversity Press, 170–245. Alkuteos *Der Aufbau der geschichtlichen Welt in den Geisteswissenschaften*, 1910.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Grönroos, M. (2003). *Mahdollisuuden aika kohti virtuaalista organisaatiota*. Vammala: Vammalan kirjapaino Oy.
- Habermas, J. (1974). *Theory and practice (abridged 4th ed.)*. Viertel, J. (Trans.). Boston: Beacon Press.
- Haldin-Herrgård, T. & Salo, P. 2008. Piilevien voimavarojen ilmaisemisesta hiljaisessa osamisessa. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 279–283). Helsinki: Cummerus.
- Hakkarainen, K. & Paavola, S. 2008. Asiantuntijuuden kehittyminen, hiljainen tieto ja uutta luovat tietokäytännöt. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 59–64). Helsinki: Cummerus
- Harjunen, E. (2002). *Miten opettaja rakentaa pedagogisen auktoriteetin? Otteita opettajan arjesta*. Turku: Suomen Kasvatustieteellinen Seura. Kasvatusalan tutkimuksia 10.
- Huttunen, U. (2007). *Tietoa ja taitoa toisen asteen verkko-opetukseen*, 27(3), 213–215.
- Hämäläinen, K. (2006). Rhetoric and practice. *Lifelong Learning in Europe*, 11(4), 219.
- Hänninen, V. 2000. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen Yliopistopaino
- Hänninen, V. (2015.) Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä. Teoksessa R. Valli, J. Aaltola (toim.) *Ikkunoita tutkimusmetodeihin 2. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin* (s. 168–184). Jyväskylä: PS-kustannus.
- Iivari, J. & Hirschheim, R. (1996). Information Systems. *Analyzing information systems development* (s. 555-563). A comparison and analysis of eight is development approaches.

- Juuti, P. 2008. Ikäjohtaminen, viisaus ja kokemustiedon siirtäminen. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 221–231). Helsinki: Cummerus.
- Kansanen, P. (2004) *Opetuksen käsitemaailma*. Juva: WS. Bookwell.
- Kansanen, P. & Uusikylä, K. 2004. *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: WS Bookwell.
- Keskitalo-Foley, (2008). *Paikantumia naisyrittäjyyden, yrittäjyys- ja aikuiskasvatuksen keskusteluihin*, 28(3), 186–195.
- Kivelä, A. (1994). Pedagoginen toiminta - paradoksiko? *Lähtökohtia sivistysteoreettisesti orientoituneelle pedagogisen toiminnan rekonstruktioille*. Licensiaatintyö: Oulun yliopisto. Käyttäytymistieteiden laitos.
- Kivelä, A. & Peltonen, J. & Pikkarainen, E. (1997). *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan teorialle ja tutkimukselle*. *Kasvatus* 27, 2, 126–140. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://wwwedu.oulu.fi/homepage/kkttpp/yptr/kasvfin.htm>
- Kivelä, A. (2000). *Huomiota kasvatuksen, sivistyksen ja sosialisiaation välisistä suhteista*. *Aikuiskasvatus* 1/2000 52–58. <http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela2000.htm>
- Kivelä, A. (2002). *Kantin pedagoginen paradoksi*. *Nuorisotutkimus* 2/2002 20. vuosikerta.
- Kivelä, A. (2006). *Pedagogisen ajattelun ja toiminnan periaatteet*. Haettu osoitteesta [http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela\\_periaatteet.htm](http://cc.oulu.fi/~epikkara/kivela/kivela_periaatteet.htm)
- Koivunen, H. (1997). *Hiljainen tieto*. Keuruu: Otava
- Knowles, M. (1989). *The modern practice of adult education*. Cambridge Book Company, New York.

- Kontio, K. (2008) Kasvatustieteen tiedeluonne. Kasvatustieteen tieteenteorian perusteet. Oulun yliopisto.
- Kontio et al. (2017). A Modern Idea of the School. In: Schools in Transition: *Linking Past, Present, and Future in Educational Practice*. (Eds. Siljander, P., Kontio, K. & Pikkarainen, E.) SensePublishers. Rotterdam.
- Lehtisalo, L. & Raivola, R. (1999). *Koulutus ja koulutuspolitiikka. 2000-luvulle*. Juva: WSOY.
- Malinen, A. (2002). Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta. Epistemologinen, eksistentiaalinen ja eettinen vastuu opettajan työssä. Teoksessa P. Sallila, & A. Malinen, (toim.), *Opettajuus muutoksessa* (s. 65–82). Vantaa: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Moilanen, R. 2008. Ikääntyvien asiantuntijoiden hiljaisen tiedon tunnistaminen. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 235–238). Helsinki: Cummerus.
- Metsämuuronen, J. 2006. *Tutkimuksen tekemisen perusteet ihmistieteessä*. Opiskelijalaitoslaitos. Helsinki: International Methelp.
- Nonaka, I. & Takeuchi, H. 1995. *The Knowledge-Creating Company: How Japanese Companies Create the Dynamics of Innovation*. New York: Oxford University Press.
- Opetushallitus, (2008). *Toimenpideohjelma vuosille (2007–2009)*. Haettu osoitteesta <http://www.oph.fi/page.asp?path=1,436,70533>
- Paloniemi, S. 2008. Hiljaisen tiedon jakaminen työyhteisössä - työssä oppimisen rajapinnalla. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 255–256). Helsinki: Cummerus.
- Pesce, S. (2014). Edusemiotics of Educational Gestures. Teoksessa: I. Semetsky & A. Stables (toim.), *Pedagogy and Edusemiotics. Theoretical Challenges/Practical Opportunities*



- (153-171). SensePublishers-Rotterdam, The Netherlands 2014. Online ISBN 978-94-6209-857-2
- Peltonen, J. (1997). Sosialisatio ja kasvatustieteiden empiirisen tutkimuksen näkökulmasta. Teoksessa P. Siljander, (toim.), *Kasvatus ja sosialisatio* (s. 17–18). Tampere: Gaudeamus.
- Peltonen, J. (2009). Kasvatustieteen teoria-käytäntö-suhde: *Teoreetikkojen ja praktikoiden vuoropuhelua*. Väitöstyö: Kasvatustieteiden tiedekunta. Oulu: Oulun yliopisto.  
<http://urn.fi/urn:isbn:9789514292965>
- Pietiläinen, V. & Kesti, M. (2012). Johtamisen tilanneherkistyminen ja asiantuntijuus. Teoksessa J. Perttula & A. Syväjärvi (toim.), *Johtamisen psykologia. Ihmisten johtaminen muuttuvassa työelämässä* (s. 157–177). Juva: PS-kustannus.
- Pikkarainen, E. (2004). Merkityksen ongelma kasvatustieteessä. *Lähtökohtia pedagogisen toiminnan perusrakenteen semioottiseen analyysiin*. Väitöstyö: Kasvatustieteiden tiedekunta. Kasvatustieteiden ja opettajakoulutuksen yksikkö. Oulun yliopisto. Haettu osoitteesta <http://jultika.oulu.fi/Record/isbn951-42-7321-4>
- Pikkarainen, E. (2002/2006). Orientaatio opettajan pedagogisiin opintoihin. Haettu osoitteesta <http://cc.oulu.fi/~epikkara/opetus/pedor/orientaa.htm>.
- Pikkarainen, E. (6.5.2010). Tiede dialogina - eli mitä tekemistä kasvatustieteen opiskelulla ja teoreettisella tutkimuksella on keskenään. Teoksessa K. Holma & K. Mälkki, *Scheffleriläisiä avauksia aikuiskasvatuksen filosofiaan - välineellisestä rationaalisuuskäsityksestä luopuminen keskustelun mahdollisuuksien laajentajana* (s. 256–263). Helsinki: Gaudeamus.
- Pikkarainen, E. (2015). Lecture on Edusemiotics. *In a course of Philosophy of Science for doctoral students in the Faculty of Education*, 16.4.2015. University of Oulu. Haettu osoitteesta <https://wwwedu.oulu.fi/semed/?oid=127879&ctx=2482&fr=0>

- Pohjalainen, M. (2016). *Hiljaisen tiedon tunnistaminen, jakaminen ja uuden tiedon luominen kirjastotyön kontekstissa*. Akateeminen väitöskirja: Informaatiotiedon yksikkö. Tampereen yliopisto. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-03-0120-0>
- Polanyi, M. (1966). *The tacit dimension*, Garden City, New York: Doubleday & Company 1966.
- Polanyi, M. (1998/2002). *Personal knowledge: Towards a post-critical philosophy* (Corr. ed., repr. ed). London: Routledge.
- Polanyi, M. *Personal Knowledge: Towards A Post-Critical Philosophy*. 1974. Chicago: University of Chicago Press.
- Raami, A. & Mielonen, S. 2011. Kokemuksia intuitiovalmennuksesta. *Intuition implisiittisestä oppimisesta kohti tietoista kehittämistä*. 31(4), 244–248. Aikuiskasvatuksen tieteellinen aikakauslehti. Kansanvalistusseura.
- Rasmussen, P. (2007). Professional experience and the university context. Teoksessa R. Rinne, & A. Heikkinen & P. Salo (toim.), *Adult Education. Liberty, Fraternity, Equality, Nordig views on lifelong learning* (s. 332 – 337). Research on Educational Sciences 28. Finnish Educational Research Association. Turku: Painosalama.
- Ricoer, P. (2000). *Tulkinnan teoria*. Käänt. H. Kujansivu. Helsinki: Tutkijaliitto. Alkuperäisjulkaisu 1976.
- Riessman, C. (2008.) *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Rinne, R. & Kivirauma, J. & Lehtinen, E. (2004). *Johdatus kasvatustieteisiin*. Helsinki: WSOY.
- Räsänen, R. & Jokikokko, K. & Järvelä, M-L. (2002). Interkulttuurinen opettajakoulutus: *Utopiasta todellisuudeksi toimintatutkimuksen avulla*. Haettu osoitteesta <http://herkules.oulu.fi/isbn9514268075/html/x112.html>

- Sallila, P. & Niemelä, S. (toim.), (2000). *Sivistystyö Osaamisyhteiskunnassa*, 40(1), 26–27. Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura. Saarijärvi: Cummerus.
- Sallila, P. (2008). *Opettajapula uhkaa, virkoja puuttuu*. Haettu osoitteesta [http://sivistys.net/toimitukselta/opettajapula\\_uhkaa\\_virkoja\\_puuttuu.html](http://sivistys.net/toimitukselta/opettajapula_uhkaa_virkoja_puuttuu.html)
- Scharmer, C.O. 2001. Self-transcending knowledge: sensing and organizing around emerging opportunities. *Journal of Knowledge Management* 5 (2), 137–150.
- Siirilä, J. & Siirilä, S. (2007). *Elinikäinen oppiminen ja koulutus murroksessa*, 27(3), 11. Helsinki: Kansanvalistusseura. Aikuiskasvatuksen tutkimusseura.
- Siljander, P. (2005). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Keuruu: Otava.
- Siljander, P. (2014). *Systemaattinen johdatus kasvatustieteeseen*. Peruskäsitteet ja suuntaukset. Tampere: Vastapaino.
- Smith, M. K. (2003). Michael polanyi and tacit knowledge. *The Encyclopedia of Informal Education*, 2010 (3/1/2010).
- Säntti, J. 2004. Elämäntarinoiden tuottaminen ja tulkitseminen. Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Opetuksen tutkimuksen monet menetelmät*. Juva: WS Bookwell.
- Talib, M-T. (2008). Opettajan hiljainen tieto ja erilaisuuden kohtaaminen. Teoksessa A. Toom & J. Onnismaa & A. Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s.150–151). Helsinki: Cummerus.
- Toom, A. (2008). Hiljainen pedagoginen tietäminen opettajan työssä. Teoksessa A. Toom & Onnismaa & Kajanto (toim.), *Hiljainen tieto: tietämistä, kehittämistä, taitavuutta* (s. 163–181). Helsinki: Cummerus.
- Tuomi, J. & Sarajärvi, A. (2009.) *Laadullinen tutkimus ja sisällönanalyysi*. Helsinki: Tammi.

- Tuominen-Soini, H. & Sahlberg, P. (2007). *Ammatillisen kehityksen merkitys opettajien jaksamisessa*, 27 (1), 3. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ELE-1339107>
- Ulvinen, V-M. (2007). Youth Work as a Pedagogical Pursuit. Teoksessa M. Muukkonen & T. Sotkasaari (toim.), *Young People at the Crossroads* (s. 220–223). University of Joensuu. Reports of Karelian Institute. Haettu osoitteesta <http://urn.fi/URN:NBN:fi:joy-20070186>
- Valleala, U-M. (2007). Oppiiko vanha koira uusia temppuja? Teoksessa K. Collin & S. Paloniemi (toim.), *Aikuiskasvatus tieteenä ja toimintakenttinä* (s. 9-70). Juva: WS Bookwell.
- Vapaan sivistystyön ja rahoitustyöryhmän muistio. *Opetus- ja kulttuuriministeriön työryhmämuistioita ja selvityksiä* 2014:25. Opetus- ja kulttuuriministeriö.
- Virtainlahti, S. 2009. *Hiljaisen tietämyksen johtaminen*. Helsinki: Talentum.
- Wulf, C. (2003). *Educational Science*. Berlin: European Studies in Education, Vaxmann, ISBN 3- 8309–1259-5.

## LIITE 1

### **HILJAISEN TIEDON MERKITYS AIKUISKASVATUKSESSA - Miten opettajat kokevat hiljaisen tiedon merkityksen työssään?**

#### **Haastattelukysymykset**

Haastattelun alussa huomioidaan luotettavuus, anonymiteetti, keskeytyslupa, tutkimustuloksissa ei tuoda esille nimiä eikä paikkoja vaan käytetään kuvitteellisia nimiä.

Alustava keskustelu, jonka tarkoituksena on luoda avoin ilmapiiri mielekkään haastattelun pohjaksi.

#### **1. Hiljaisen tiedon tunnistaminen ja esille tuominen**

Kerro, oletko pystynyt tunnistamaan hiljaista tietoa ja sen ilmenemistä eri opetustilanteissa?

Millainen vaikutus hiljaisella tiedolla on pedagogisessa suhteessa?

Kerro, onko hiljaisella tietämisellä merkitystä työssä jaksamiseen?

#### **2. Hiljaisen tiedon jakaminen**

Kerro, millä tavoin olet voinut jakaa hiljaista tietoa työyhteisössä ja luokkahuoneessa?

Onko sillä ollut merkitystä onnistuneiden opetustilanteiden luomiseksi?

Miten hiljainen tieto vaikuttaa työyhteisön viihtyvyyteen?

Kerro jostain mukavasta ja myönteisestä tilanteesta työssäsi?

#### **3. Hiljaisen tiedon hyödyntäminen opetustilanteissa**

Kerro, miten olet voinut hyödyntää hiljaista tietoa opetustyössäsi?

Onko se helpottanut työtäsi opettajana?

Kerro, onko hiljainen tieto mielestäsi vahvistanut oppijoiden oppimista; esim. tottumukset (äänen käyttö), tavat, (elekieli). Kerro esimerkkejä?

Kerro jostain ongelmatilanteesta ja sen ratkaisemisesta?

#### **4. Hiljaisen tiedon kehittäminen**

Kerro, voiko mielestäsi hiljaista tietoa kehittää opetuksen laatutekijöiden parantamiseksi?

Millaisena näet hiljaisen tiedon merkityksen opetustyössä tulevaisuudessa?



