




# UNIVERSITY OF TAMPERE

This document has been downloaded from  
TamPub – The Institutional Repository of University of Tampere

 *Publisher's version*

The permanent address of the publication is  
is <http://urn.fi/URN:NBN:fi:uta-201303131057>

Author(s): Lehtovaara, Jorma; Jaatinen, Riitta  
Title: Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa  
Main work: Opettajuudesta ja kielikasvatuksesta  
Editor(s): Jaatinen, Riitta; Kaikkonen, Pauli; Lehtovaara, Jorma  
Year: 2004  
Pages: 84-97  
ISBN: 951-44-6215-7  
Publisher: Tampere : Tampere University Press  
Pages: 266 s.  
Discipline: Educational sciences  
Item Type: Article in Compiled Work  
Language: fi  
URN: URN:NBN:fi:uta-201303131057

All material supplied via TamPub is protected by copyright and other intellectual property rights, and duplication or sale of all part of any of the repository collections is not permitted, except that material may be duplicated by you for your research use or educational purposes in electronic or print form. You must obtain permission for any other use. Electronic or print copies may not be offered, whether for sale or otherwise to anyone who is not an authorized user.

## Toisen pedagoginen kohtaaminen opettajaksi opiskelussa

### Johdanto

Oman kokemuksen ”kielellistäminen”, tulkinta ja pohdinta sekä tällaiselle toiminnalle pohjautuva opetustoiminnan ja opettajuuden kehittäminen ovat olleet keskeisimpiä lähtökohtia 1980-luvun lopun, 1990- ja 2000-luvun opettajien sekä perus- että täydennyskoulutuksessa. Didaktinen kirjallisuus on jatkuvasti korostanut näkemystä opettajasta itseään ja työtään koko ajan arvioivana, tutkivana ammattilaisena. Opettajia ja opettajaksi opiskelevia on ohjattu työstämään, pohtimaan ja käsitteellistämään kokemaansa käyttäen apuna samanaikaisesti opiskelemaansa teoreettista tietoa. (Grant & Zeichner 1984; Knowles 1993; Kohonen 2001a, 2001b, 2002; Ojanen 1993; 1996.) Opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen edellä kuvatun tutkivan toiminnan avulla kuuluu Proctorin (1993) mukaan seuraavat viisi toimintaa: kriittinen tarkastelu menneeseen, ammatillisen opetusta koskevan teknisen, strategisen ja eettisen tietouden rakentaminen, hankitun ammatillisen tietouden käyttäminen kriittisesti uusissa tilanteissa, reflektiiviseen prosessiin vaikuttavien kriteerien monipuolistaminen sekä opettajan henkilökohtaisen kriteeristön kehittäminen kriittisen pohdinnan tuloksena. Tällaisen lähestymistavan taustalla on käsitys, että kokemuksia tieteellisten teorioiden avulla käsitteellistävä, kielen avulla tulkitseva ja jäsentävä toiminta auttaa opettajaa syvemmin ymmärtämään kokemaansa. Oman toiminnan ja sen perusteiden uudenlaisen ymmärtämisen, ”toisin näkemisen” ajatellaan johtavan laadullisesti erilaiseen ja parempaan opetus- ja kasvatustoimintaan.

Oman työn kehittäminen kriittisesti pohtien tapahtuu usein opettajan, ohjaajan tai opettajaksi opiskelevan tekemistä muistiinpanoista nostettuja työn ongelmakohtia ja kysymyksiä lähtökohtana käyttäen. Esille nostettuja kokemuksia ja tilanteita tarkastellaan kuitenkin useimmiten yksittäisinä tapahtumina irrallaan ihmisen koko merkityskokonaisuudesta, hänen muusta elämästään, ammatti- ja henkilöhistoriastaan sekä maailmankuvastaan. Omia kokemuksia tutkiva toiminta on aina menneen rekonstru-

ointia, jossa opettajan tai opettajaksi opiskelevan iästä ja työhistoriasta riippuen toimitaan aikavälillä muutamasta pidetystä tunnista useita vuosikymmeniä kestäneeseen työkokemukseen. Kokemuksen historiallinen ja kokonaisvaltainen luonne jää kuitenkin huomioimatta, kun ei useinkaan kysytä, miten eletty aika ja yhteiskunnallinen todellisuus, kokemusten laatu ja määrä sekä kokemusten ketju vaikuttavat ihmisen kokemuksen merkityssisältöön, sen tulkintaan ja kokemuksesta kertomiseen. Kun näin toimitaan, tietoperusta, jolle ohjaus rakentuu, on opettajaksi opiskelevan kehittymisen kannalta riittämätön. Se kattaa pinnallisesti ja pirstaleisesti vain kapean alueen yksilön elämäntilanteesta.

## Kaksi perinteistä tietämisen tapaa ohjaamisessa

Opettajan tehtävän ydin on auttaa pedagogisesti toista ihmistä etenemään omin voimin kohti asioita itseään, eli auttaa Toista itse tutkien löytämään oma tiensä asioiden itsensä äärelle ja kokemaan ne omalla tavallaan sellaisina kuin ne itsessään ovat. Tällaisen ohjauksen ydin ei ole luonteeltaan mitä tahansa kohtaamista. Kutsumme sitä pedagogiseksi kohtaamiseksi. Näin toteutetussa ohjaussuhteessa luodaan edellytykset ihmisen sivistymiselle ja siten hänen rohkeudelleen ajatella *myös* toisin?

Kun opettajan tehtävä ymmärretään näin, voidaan opettajankoulutuksen ja siihen kuuluvan tutkimisen, jota esimerkiksi opettajaharjoittelun ohjauskin pohjimmiltaan on, ydinpäämääränä pitää sitä, että opiskelijan itseohjauksellinen ote omaan elämään vahvistuu (ks. M. Lehtovaara 1994, Rauhala 1983; 1998). Tähän pyritään auttamalla opiskelijaa kehittämään opettajuuttaan selkiyttämällä sen perusteita ja kokeilemalla toimintatapojaan käytännössä.

Sillä miten tieto ja tietäminen ymmärretään kasvatus- ja ohjaustapahtumassa, on suuri merkitys päätettäessä pedagogiseen kohtaamiseen tähtäävistä toimenpiteistä. Hannu L.T. Heikkinen (tässä julkaisussa) jaottelee tietämisen paradigmaattiseen ja narratiiviseen tietämiseen. Paradigmaattista tietämistä voidaan luonnehtia tietämiseksi informaation omistamisena. Jos taas halutaan painottaa ihmisen huolta olemassaolostaan ja siihen perustuvaa välittämistä maailmastaan, voidaan puhua tietämisestä viisautena, tietämisenä johon kuuluu eettinen suhde tietoon, tietämiseen ja sen kohteeseen. Parhaimmillaan narratiivinen tietäminen voi olla tätä.

Tietäminen informaation omistamisena:

- Informaation omistaminen ei ole vielä (Toisesta) välittämistä.
- Siinä perusasenoituminen on tekninen ja teknologinen ja ajattelemisen kalkyloivaa, laskelmoivaa, laskevaa.
- Siinä kieli on laskennan kieltä – sanat ovat merkkejä, joita käytetään kuin numeroita tai muita matemaattisia merkkejä.
- Tietäminen informaation omistamisena on katkelmallista ja vaikeasti kokonaisuutena hahmotettavaa.

Viisaus on tietämistä välittämisenä:

- Toisesta välittävä tietäminen, välittäminen johtaa rohkeuteen.
- Viisas tietäminen on avointa ja elävästi metaforista – runollista, se on elämän kieltä, siinä sanat säilyvät jälkinä.
- Välittävä tietäminen sallii tiedoilla ja ajatuksilla leikkimisen.
- Viisas asenoituminen todellisuuteen ilmenee avoimena dialogina, joka on asioiden itseisarvoa kunnioittavaa, ne silleen eli rauhaan jättävää.
- Viisas näkemys on kokonaisvaltainen, asiat pyritään näkemään elämän kokonaisuudessa.
- Viisas tietäminen on autobiografista tietämistä siinä merkityksessä, missä se tässä artikkelissa tuonnempana kuvataan. (Ks. Hoff 1996.)

Teknologinen tietäminen johtaa tarkkaan suunnitteluun ja aikatauluttamiseen, kun taas viisaasti välittävä tietäminen mahdollistaa sekä tarkan suunnitelmallisuuden että innovoivan, ihmisen elämänlaatua myötäilevän toiminnan.

Varto (2001) kirjoittaa liian hyvin suunnitellun harhasta ihmisen suunnittelemissa projekteissa. Vaikka kaikki ajateltavissa ollut tieto, taito ja kauneusarvot otettaisiinkin etukäteen huomioon, saattaa lopputulos maailmaan pantuna osoittautua kaikin tavoin kauheaksi. Vaikka Varto puhuukin tässä yhteydessä estetiikasta ja taideteosten tuottamisesta, ajattelu on siirrettävissä myös opettajankoulutuksen ja siinä ohjauksen käytäntöihin. Opinnot, jotka suunnitellaan ja ajatuksissa suunniteltaessa ikään kuin myös ajatuksissa toteutetaan, perustuvat vain suunnittelijan (esimerkiksi opettajan, ohjaajan) ajatteluun, mutta maailma (tässä: opettajaksi oppimisen ympäristö), jossa ajateltua pyritään toteuttamaan, on muuta kuin ajateltua ja toimii riippumatta näistä ajatuksista, vaikkakin ajatuksillamme pyrimme niitä ohjaamaan. Tätä lähtökohtaa noudattaen opetusta tai opinto-ohjelmaa ei siten koskaan voi eikä tulisi loppuun asti suunnitella, vaan olisi lähdeittävä siitä ja varauduttava siihen, että opetus- tai ohjaustilanne jokaisen ryhmän ja jokaisen opettajaksi opiskelevan kohdalla on aina uusi ja erilainen.

Opettajan opinnoissa ja erityisesti niihin kuuluvassa ohjauksessa tulisi ennen kaikkea keskittyä tapaan, jolla maailma on, jolla opettajaksi opiskelevat ovat ja jolla maailmaa ja opiskelijoita voidaan kohdata. Tällaiselle olemiselle – mikä tapahtuu etukä-

teissuunnittelusta riippumatta ja mitä suunnittelija tai ohjaaja ei voi edeltä käsin tietää – ja sen olemisen tutkimiselle kohtaamistilanteissa tulisi jättää tietoisesti tilaa, kun suunnitellaan opettajan koulutuksen opintojaksoja ja niihin sisältyvää ohjausta. Toisen kohtaavassa ohjauksessa ohjaajan tärkeimmäksi tiedoksi nousee se tieto, mitä hänellä ohjaustilanteen alkaessa ei vielä ole. Ohjaus on tällöin tutustumista ohjattavan yksilölliseen tapaan antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta sekä tälle tiedolle ohjattavan kanssa yhdessä rakennettavaa toimintaa. Opettajaksi opiskelu ja siinä tapahtuva ohjaus edellä kuvattuun tapaan ymmärrettynä ovat siten etukäteen ajatellun ja ohjaustilanteissa ja niiden jälkeen koetun ja ymmärretyn yhteensovittamista.

Keskeistä kanssakäymisen laadun muodostumisen kannalta on, miten ihminen asennoituu todellisuuteen. Näkeekö hän suhteensa todellisuuteen enemmän tai vähemmän suljettuna *teknologisena suhteena* vai olennaisesti avoimena *dialogisuhteena*? Keskeinen osa todellisuutta on tietysti hän itse. Avoimessa dialogissa osallistujilla on mahdollisuus tulkita todellisuutta yksilönä mutta yhdessä toisen kanssa ja osallistua siihen tavalla, joka on historiallisesti uutta sekä kyseessä oleville ihmisille että heidän yhteisöilleen: he voivat siis aidosti eli radikaalisti uudistaa kulttuurista elämänmuotoaan, eivät vain uusintaa, *reprodusoida* sitä vanhan kaavan mukaan.

Teknologisessa vuorovaikutuksessa, ”vuoroin vaikuttamisessa”, ihminen toimii ration eli *laskevan ajattelun puitteessa*. Näin toimittaessa syntyy vain lisää ratiota, tekniikkaa ja teknologiaa, ei radikaalisti uutta ihmisyyttä ja kulttuuria. (Ks. Varto 1992a.) Tekninen rationaalisuus (vs. kontemplatiivinen rationaalisuus) perustuu uskomukseen, että professionaalista toimintaa ohjaa tieteellinen tieto. Sen mukaan käytännön toiminta on rationaalista vain, jos se voidaan oikeuttaa tieteellisellä tiedolla. Tieteellisellä tiedolla tarkoitetaan yleensä, myös kulttuuritieteiden osalta, ainakin periaatteessa luonnontieteellisen mallin mukaan toteutetun tieteen avulla hankittua tietoa.

Teknis-rationaalisella ajattelutavalla eli ”insinöörinäkemyksellä” muutoksesta tarkoitetaan ajattelu- ja toimintatapaa, jossa kehitetään tietyn uuden tuotteen valmistamiseen sopiva menetelmä, implementoidaan se ja valvotaan sen tuottamien tulosten laatua eli varmistetaan toiminnan laatu. Luodaan laadunvarmistusjärjestelmä (quality assurance system). Tässä ajattelutavassa keskitytään menetelmiin ja tavoitteisiin. Tavoitteiden ”arvo” määräytyy niiden (taloudellisen) hyödyn perusteella.

Kun tätä näkemystä sovelletaan ihmisten toimintaan, esimerkiksi kasvatukseen, ei kuunnella niitä ihmisiä, joiden toimintaa pyritään muuttamaan: opettajat redusoidaan järjestelmän suunnitelmien toimeenpanijoiksi ja oppilaat opetussuunnitelmaksi muunnetun ”tieteellisen” tiedon sovelluksen kohteiksi. Näin ollen erilaiset käsitykset ihmisenä olemista ohjaavista arvoista eivät voi päästä esiin ja tulla keskusteluun. Voidaan puhua vain asioiden ja ihmisten hyötykäyttöä koskevista arvostuksista. Pidetään esi-

merkiksi itsestään selvänä, että koulukasvatuksen tulosten ”mittaaminen” kansallisilla kokeilla, koulujen kilpailuttaminen näin saatujen tulosten perusteella ja kaiken kasvatustoiminnan tuloksellisuuden arvioiminen suhteessa maamme talouden kansainväliseen kilpailukyvyyn kohentumiseen ovat oikeita keinoja hyvän kasvatuksen aikaan saamiseksi.

Niin kuin ulkopuolisen, objektiivisen ja yleistävän ihmistutkimuksen on mahdollonta tavoittaa elävä yksilöllinen persoona, niin on myös tällaiseen tietoon perustuvan ohjauksen mahdollonta tavoittaa elävä ihmisyksilö, opettajaharjoittelija omassa elämäntilanteessaan. Toinen ihminen voidaan kohdata pedagogisesti täysimääräisesti vain autobiografiseen kokonaisnäkemykseen perustuvassa avoimessa dialogisessa kanssakäymisessä, joka sallii toisen olla sitä, mitä hän itsessään on.

## Refleksiivisyys ja reflektointi

Pedagogiseen kohtaamiseen tähtäävässä ohjauksessa on muutamia keskeisiä oletuksia. Se miten ihminen on suhteissa todellisuuteen, siis elämäntilanteeseensa, on konkreettisesti osa häntä itseään. Ihminen ei voi olla olemassa toimimatta ja siten muuttamatta suhdettaan todellisuuteen. Ja koska tuo suhde on osa ihmistä itseään, ihminen aina toimiessaan muuttaa samalla väistämättä myös itseään. Ihmisen kaikki toiminta on näin ollen aina *refleksiivistä*, itseensä heijastuvaa ja itseään muuttavaa.

Se mitä ihminen yksilönä on, on hänen ja hänen ympäristönsä kanssakäymisen tulosta. Ihmisen ”kielellisyys”, se että ihmisellä on kyky itsensä tiedostavaan ajatteluun ja symbolisen kielen käyttöön, tekee ihmiselle mahdolliseksi oman ja toisten toiminnan pohdinnan, *reflektoinnin*. Nämä valmiudet antavat ihmiselle mahdollisuuden huomattavasti ohjata oman itsensä ja siten oman elämäntilanteensa muotoutumista.

Reflektointi voi olla luonteeltaan voittopuolisesti rationaalis-teknologista ”puhumista” tai se voi olla metaforista ja kokonaisvaltaiseen ”kuuntelemiseen” perustuvaa dialogia. Avoin *pedagoginen* dialogi taas kutsuu ja auttaa kasvatettavaa toimimaan itsenäisesti, johdattaa hänet tilanteisiin, jotka sopivalla tavalla ”vaativat” häntä toimimaan omillaan, tekemään omaan arvostelukykyynsä pohjaavia ratkaisuja. Jos oppimis-opettamistilanteessa huomio keskitetään vain jonkin tiedon, ”datan”, tai (mekaanisen) taidon tai välineen oppimiseen, oppijaa estetään pitkälti oppimasta ymmärtämään opitun käytön eettisiä ja moraalisia ehtoja.

Opetus- ja kasvatustyön kehittämiseen tähtäävä ohjaus (tässä opettajaharjoitteluun kuuluva ohjaus) eli opettamisen tutkiminen yhdessä toisen kanssa voi parhaimmillaan olla elämäkerrallista, autobiografista tutkimista, jossa tutkimisen kohteet ja tutkimus-

aineisto nousevat tutkivan (ohjaajan ja opettajaksi opiskelevan) omasta kokonaiskokemuksesta, subjektiivisesta elämismaailmasta. Ohjauksen lähtökohta on siten ihmisen refleksiivinen suhde todellisuuteen. Tutkimisen ja pohdinnan kohteena ovat opettajaksi opiskelu ja siinä kohdatut ja koetut ihmiset, ihmisyhteisöt ja tilanteet. Tutkiminen tapahtuu refleктоimalla avoimen pedagogisen dialogin tavoin eli antamalla merkityksiä kokemuksille ja löytämällä mieli erilaisille tapahtumille opettajaksi opiskelevan koko elämäntilanteen kontekstissa. Lähtökohtana tällaisessa työskentelyssä on opiskelijan omaelämäkerrallinen, autobiografinen tieto. Autobiografinen tieto on kokemuksellista ja subjektiivista tietoa, jota yksilö on koonnut elämänsä aikana ja joka on hänen itsensä muistin avulla retrospektiivisesti tuottamaa, suullisesti kertomaa tai kirjoittamaa tietoa itsestään ja omasta elämästään (Bertaux 1981). Se on tietyllä tavalla kahteen kertaan elettyä henkilökohtaista tietoa – oman elämismaailmansa historiallista ymmärtämistä ja siinä elämistä tässä ja nyt.

Refleктоiminen kokonaisvaltaisuutta särkemättä on kuitenkin erittäin vaikeata. Pelkästään älyllisen reflektion keinoin lienee mahdotonta tavoittaa ihmisen elävää kokonaiskokemusta, edes hänen itsensä saatikka sitten jonkun muun.

- Miten ajatella tietoisesti jotakin pysäyttämättä tapahtumisen, kaiken joksikin tulemisen virtaa?
- Miten refleктоida ja samalla säilyttää välitön yhteys muuttumiseen?
- Miten refleктоida kohdallisesti prosesseja, jotka noudattavat aivan eri ”pelisääntöjä” – esimerkiksi rationalistista ajattelua ja intuitiota?

Ihmiselle on myös mahdollista, että hän korvaa omat kokemuksensa kuvaukseen perustuvilla kokemuksilla. Näitä *sijaiskokemuksia* ihminen ”imee itseensä” jo esiymmärryksessään, mutta erityisesti hän ”saa” niitä kasvattajien kertomina sekä erilaisesta tarjolla olevasta informaatiosta. Tähän kuuluvat tavallaan myös erilaiset teoriat. Tällaiset kuvauksiin perustuvat kokemukset ikään kuin ”menevät päähän” ja oma välitön kokeminen ”unohtuu”. Kasvatuksessakaan ei enää muisteta kysyä, opetanko vain, että todellisuus on tämä, se jaotellaan osiinsa näin ja osat nimetään näin. Vai uskallanko kasvattajana opettaa, että todellisuus voidaan nähdä myös näin, jaotella osiinsa myös näin ja sen osat voidaan nimetä myös näin?

## Elämismaailma tutkimisen kohteena ja ohjauksen perustana

Elämässä tapahtunutta voidaan tutkia ainakin kolmesta näkökulmasta. Ensinnäkin yksilön elämää voidaan kuvata ikään kuin ihmisestä ulkoapäin. Kuvataan tosiasioihin

ja dokumentteihin tukeutuen elämänvaiheiden ja -tapahtumien kokonaisuutta eli mitä on tapahtunut. Tällöin kysymyksessä on *objektiivinen elämäkerta*. Elämänkulkua voidaan tutkia myös kokemusten ja tulkinnan kautta, jolloin tutkitaan yksilön ajateltua eli subjektiivisesti miellettyä kuvaa itsestään ja elämästään. Kysymyksessä on tällöin *subjektiivinen elämäkerta*. Kolmanneksi yksilön kerrotun elämänjäsenennyksen muodon, ilmaisun tai kerronnan tutkimisen tuloksena syntyy *elämäkerta tarinana*. (Bertaux 1981; Huotelin 1992.)

Jos opettajaksi opiskeleminen nähdään ihmisenä kasvamisena, sivistymisenä (ei vain tiettyjen tietojen ja taitojen mekaanisena haltuunottona), opettajaksi opiskelevien ohjaus koulutuksessa tulisi nähdä kokemuksen tutkimisena ja tulkitsemisena yhdessä ohjaajan ja paljolti myös muiden opiskelijoiden kanssa. Koska kokemuksen ydin on sen ainutlaatuisuudessa, ainutkertaisuudessa ja yksilöllisessä luonteessa, kokemuksen ymmärtämisessä keskeiseksi käsitteeksi nousee elämismaailma (life-world). Elämismaailmalla tarkoitetaan ihmisen yksilöllisellä tavalla jäsentynyttä ja rakentunutta tajunnallista kokonaisuutta, jonka rajoissa ihminen toimii ja ajattelee (Schutz & Luckmann 1973). Satulehto (1992) kuvaa Husserlia tulkiten elämismaailmaa muuttuvana ja kulttuurisidonnaisena merkityksenantoprosessina. Kokemuksissamme ilmenevän elämismaailmamme, inhimillisen ja historiallisen maailmamme kulttuurisidonnaisine ajattottumuksineen ja toimintatapoineen olemme koostaneet ja koko ajan koostamme sitä edelleen merkityksenantoprosessin kautta. Tutkivan (merkityksiä purkavan, selkiyttävän ja uudelleen rakentavan) toiminnan avulla meidän on mahdollista ylittää maailmamme totutut rajat ja tavoittaa jotakin uutta.

Elämismaailma on kunkin ihmisen historiallisen, autobiografisen kehityksen luoma subjektiivinen merkitysten kokonaisuus, jossa kunkin yksilöllinen tapa antaa kokemuksilleen merkityksiä ja tulkita todellisuutta ei muotoudu tyhjiössä, vaan on yhteydessä toisiin ihmisiin ja muihin elämän olosuhteisiin. Elämismaailmamme kokonaisuuden kehittämisessä ja muuttumisessa on siten mukana sekä subjektiivisuutta ja historiallisuutta että intersubjektiivisuutta. (Gadamer 1993.) Todellisuuden määrittelyn lähtökohtana on elämänkulkumme aikana muotoutunut subjektiivinen tapamme antaa merkityksiä kohtaamillemme ilmiöille; valikoimme ja tulkitsemme elämismaailmaamme tulevaa tietoa merkitysrakenteidemme mukaisesti. Sama ilmiö (esimerkiksi pidetty oppitunti, tilanne työyhteisössä, kohdattu ihminen, jne.) näyttäytyy erilaisena kunkin ilmiön kokeneen yksilön elämismaailmassa. Ohjauksen ydin on tämän yksilöllisen tulkintatavan hahmottamisessa ja sille rakentuvassa yhteisessä pohdinnassa. Mikään oppiminen tai ymmärtäminen ei synny tyhjiössä, vaan uusi jäsenyytensä ja jo jäsentynyt toimii kokemisen, tietämisen ja jäsentämisen horisonttina (Varto 1992b). Jotta opettajaopintojen aikana ohjaustilanteissa esille nostettavat asiat



tulisivat ymmärretyiksi ihmisen kokonaisuudessa ja tulkituiksi molempien ymmärtämis yhteyksissä, ohjauksen tulee sisältää sekä ohjaajan omaan että opettajaksi opiskelevan elämismaailmaan tutustumista ja sille rakentuvaa toimintaa.

## Ohjaus toisen subjektiutta kunnioittavana pedagogisena toimintana

Ohjauksessa esille nousevat asiat on mahdollista ymmärtää paremmin ja käsitellä osana opettajaksi opiskelevan koko elämismaailmaa, jos ohjaaja tuntee opiskelijan elämäntarinasta ainakin sen oppimista, kasvattajuutta ja yhteisössä elämistä koskevan osan (ks. Hannu Heikkisen artikkeli tässä julkaisussa). Käsitteellä *elämäntarina* (life story) tarkoitetaan henkilön vapaamuotoista kertomusta omasta elämästään, siitä mitä hän pitää elämässään tärkeänä, merkittävänä ja kertomisen arvoisena. Se syntyy kertojan ja kertojaa kuuntelevan kielellisessä vuorovaikutuksessa, jossa pyritään saamaan kertojan (tässä opettajaksi opiskelevan) oma ääni kuuluviin. Elämäntarina kuvastaa kertojan persoonallisuutta, minäkäsitystä ja identiteettiä. (Huotelin 1992.)

Käsite *oma/elämäkerta* (auto/biography) sisältää ajatuksen elämäkerrallisen tutkimusprosessin monitasoisuudesta. Kun toinen tulkitsee toisen tuottamaa elämäkerrallista aineistoa (esimerkiksi ohjaaja ohjauskeskustelussa opettajaksi opiskelevan kirjoittamaa harjoitteluraporttia), hänen oma kokemusmaailmansa merkityksineen on olennainen ja poissulkematon osa tuota tulkintaprosessia. Omasta elämästä kirjoittaminen tai kertominen on aina myös kirjoittamista tai kertomista jollekin. (Stanley 1993.) Käsite tutkijan (ohjaajan) autobiografian erottamattomuudesta tutkimustuloksista (ohjauksen seuraamuksista) veloitaa myös tutkijan (ohjaajan) tutkimiseen (arviointiin) osana koko tutkimusprosessia (ohjausta). Tutkimustulosten (ohjauksen seuraamusten) ymmärtäminen omassa kontekstissaan kertoo tutkittavan (opiskeltavan) tiedon suhteellisuudesta, aika- ja paikkasidonnaisuudesta sekä prosessinomaisuudesta. Elämäkerralliseen tulkinta- ja tutkimusprosessiin, näin ajateltuna myös opettajaksi opiskelevan ohjaukseen, tulisikin aina kuulua myös tutkijan, tässä yhteydessä harjoittelun ohjaajan, omia arvoja ja merkityksiä koskeva kriittinen pohdinta. Erityisen huomion ansaitsee tällöin se, että pedagogisen ohjauksen ja muunkin kasvatuksen tuloksia arvostellessaan ohjaaja/kasvattaja aina arvioi myös oman toimintansa onnistuneisuutta.

Ohjauksessa tutustutaan opettajaksi opiskelevan elämismaailmaan ja sen merkitysrakenteisiin, hänen tapaansa mieltää maailma ja tulkita tilanteita. Tälle perustalle rakennetaan varsinainen ohjaus eli keskustelu, jonka keskeinen tavoite on ohjattavan auttaminen opettajaksi kasvamisessa. Tällainen ohjaus on yhdessä pohtimista, jossa käytetään apuna muistelemista. Muistelemisen pedagogisena toimintana tarkoit-

taa elämistä koetun kanssa, omaa kokemuksellista oppimiseen liittyvää tapahtunutta tutkien ja tulkiten, yksin ja toisen kanssa (Jaatinen 2003). Tätä ”omaelämäkerrallista historiaa” tuotetaan samaan tapaan kuin historiaa tutkimuksen muisteluhistorian tuottamisessa, jossa Ukkosen (2000) mukaan ”...on kysymys tutkijan ja muistitietoprojekteihin osallistuvien ihmisten välisestä vuorovaikutuksesta, erilaisten historiantulkintojen ja kokemusmaailmojen kohtaamisesta ja neuvottelusta, jonka tuloksena tuotettuun muistelupuheeseen ja muistelijoiden omaan historiaan ovat vaikuttaneet neuvottelun molemmat osapuolet, sekä tutkija että muistelija(t).” Opettajaksi opiskelevien kokemuksia kuuntelemalla ja niitä yhdessä tutkimalla ja tulkitsemalla on mahdollista lähestyä ja pyrkiä paremmin ymmärtämään kunkin tutkittavan (opiskelijan) tapaa tulkita oppimisensa ehtoja ja oppimistaan. Muistelemalla voidaan tehdä näkyväksi tutkittavien (opiskelijoitten) kokemukseen sisältyviä merkityksiä, heidän subjektiivista totuuttaan, heidän kokemuksiaan sellaisina, kuin he ne näkevät. Merkitysten näkyväksi tekeminen luo mahdollisuuden kokemusten uudelleen tulkitsemiselle ja siten merkitysten muuttumiselle, siis asioiden oppimiselle ja ihmisenä kasvulle.

Ohjauksen keskeisin haaste on erilaisten merkitysmaailmojen kohtaamisessa ja niiden lähentymisessä, prosessissa jossa opetustoimintaa rakennetaan ja kehitetään kunkin tarpeita paremmin vastaavaksi. Ohjauskeskustelussa on muistelemisen avulla mahdollista tehdä menneisyyden tulkinnat näkyviksi ja siten selkiyttää jo olemassa olevaa opettajaksi oppimisen perustaa, oppimisen ehtoja. Opettajaksi opiskelevan ymmärrys itsestään lisääntyy, samoin ohjaajan ymmärrys opiskelijasta ja hänen elämästään. Ohjausta kehitetään sitten tälle kokemukselliselle perustalle. Ihmisen tieto toisesta ja tuon toisen tieto itsestään ovat aina erilaisia. Parhaimmin onnistuneissa ohjauskeskusteluissakin ne voivat vain lähentyä. Ohjauksen lähtökohta näin ymmärrettyä ei ole toisen ihmisen määrittäminen, hallitseminen tai ”opettaminen”, vaan toisen kuunteleminen ja hänen antamiensa merkitysten vastaanottaminen ja hänen kanssaan keskusteleminen. Yhden (ohjaajan) äänen sijasta useille äänille on tilaa. Ohjaajan (ja tietysti myös opiskelijan) tehtävä on tällöin pyrkiä toimimaan dialogisesti jatkuvasti kysellen, mitä ihminen on ja miten hän on, sekä rakentaa ja kehittää ohjausta tämän aina uudelleen hankittavan tiedon varassa (Jaatinen 1998; 2001; Lehtovaara 1998; 2001a; 2001b).

Ohjaus edellä kuvatuunlaisena pedagogisena toimintana avaa ohjaajalle mahdollisuuden tarkastella opettajaksi opiskelevaa ja hänen oppimistaan hänen koko elämäntilanteessaan, hänen elämänhistoriansa ja kasvuympäristönsä ainutkertaisuutta ja erilaisuutta ja samalla antaa opettajaksi opiskelevalle oikeuden subjektiuteen, oikeuden kertoa itse, mitä hän on ja miten hän on ja miten hän omasta mielestään voi parhaiten edistyä opettajantaidoissaan. Vain tällaisessa ohjauksessa voivat aidosti eettiset kysymykset nousta keskusteluun. Vain moniäänisessä, toinen toistaan arvostavien ja aidosti

toisiaan kuuntelevien ihmisten välisessä kanssakäymisessä ohjattava saa mahdollisuuksia harjoitella omien eettisten ratkaisujensa tekemistä – oppia ymmärtämään, että eettinen elämä on hyvän etsimisen periaatteen mukaista.

## Lähteet

- Bertaux, D. 1981. Introduction. Teoksessa D. Bertaux (toim.) *Biography and society*. The life history approach in the social sciences. Lontoo: Sage Publications, 5–15.
- Gadamer, H-G. 1993 (1975). *Truth and method*. Lontoo: Sheed & Ward.
- Grant, C. A. & Zeichner, K. 1984. On Becoming a reflective teacher. Teoksessa C. A. Grant (toim.) *Preparing for reflective teaching*. Boston: Allyn Bacon.
- Hoff, B. 1996. *The Tao of Pooh and The Te of Piglet*. Lontoo: Methuen.
- Huotelin, H. 1992. *Elämäkertatutkimuksen metodologiset ratkaisut. Esimerkkitapauksena ”Koulutuksen merkitystä etsimässä” -projektin menetelmälliset valinnat*. Joensuun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia N:o 46.
- Jaatinen, R. 1998. Ajatuksia ammatillisesti suuntautuneesta kielenopetuksesta. Esimerkkinä sosiaali- ja terveysalan englannin opetus. Julkaisussa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A14, 49–73.
- Jaatinen, R. 2001. Autobiographical knowledge in foreign language education and teacher development. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 106–140.
- Jaatinen, R. 2003. *Vieras kieli oman tarinan kieleksi – Autobiografinen refleksiivinen lähestymistapa vieraan kielen oppimisessa ja opettamisessa*. Tampere: Tampere University Press.
- Knowles, J. G. 1993. Life-history accounts as mirrors: A practical avenue for the conceptualization of reflection in teacher education. Teoksessa J. Calderhead & P. Gates (toim.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lontoo: The Falmer Press, 70–92.
- Kohonen, V. 2001a. Towards experiential foreign language education. Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 8–60.
- Kohonen, V. 2001b. Promoting awareness of language and language learning through the European language portfolio. Julkaisussa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielenopetuksen monet kasvot*. Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 147–162.
- Kohonen, V. 2002. The European Language Portfolio: From portfolio assessment to portfolio-oriented language learning. Julkaisussa V. Kohonen & P. Kaikkonen (toim.) *Quo vadis, foreign language education?* Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A27/2002, 77–93.
- Lehtovaara, J. 1998. Vieraan kielen opettaja elämäntaitojen opettajana. Teoksessa P. Kaikkonen & V. Kohonen (toim.) *Kokemuksellisen kielenopetuksen jäljillä*. Tampereen yliopisto. Tampereen opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja A 14, 123–156.

- Lehtovaara, J. 2001a. What is it – (FL) teaching? Teoksessa V. Kohonen, R. Jaatinen, P. Kaikkonen & J. Lehtovaara *Experiential learning in foreign language education*. Harlow: Pearson Education, 141–176.
- Lehtovaara, J. 2001b. Vieraan kielen opettaja ammattitaidon opettajana. Julkaisussa R. Jaatinen, J. Lehtovaara & V. Kohonen (toim.) *Ammatillisen kielienopetuksen monet kasvat.* Pirkanmaan ammattikorkeakoulun julkaisusarja A. tutkimukset ja selvitykset. Nro 4, 119–146.
- Lehtovaara, M. 1994. *Subjektiiivinen maailmankuva kasvatustieteellisen tutkimuksen kohteena*. Tampereen yliopisto. Kasvatustieteiden laitos A:53
- Ojanen, S. (toim.) 1993. Tutkiva opettaja. Opetus 21. vuosisadan ammattina. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ojanen, S. 1996. Reflektion käsite opettajankoulutuksessa. Muotihulluus vai kasvatuserformin kulmakivi? Teoksessa S. Ojanen (toim.) *Tutkiva opettaja 2*. Tampere: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus ja koulutuskeskus, 51–61.
- Proctor, K. A. 1993. Tutors' professional knowledge of supervision and the implications for supervision practice. Teoksessa J. Calderhead & Gates P. (toim.) *Conceptualizing reflection in teacher development*. Lontoo: The Falmer Press, 93–112.
- Rauhala, L. 1983. *Ihmiskäsitys ihmistyössä*. Helsinki: Gummerus.
- Rauhala, L. 1998. *Ihmisen ainutlaatuisuus*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Satulehto, M. 1992. *Elämämaailma tieteiden perustana. Edmund Husserlin tieteen filosofia*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta XXXIII.
- Schutz, A. & Luckmann, T. 1973. *The structure of the life-world*. Evanston: Northwestern University Press.
- Stanley, L. 1993. On auto/biography in sociology. *Sociology* vol. 27. No. 1, 41–52.
- Ukkonen, T. 2000. *Menneisyyden tulkinta kertomalla. Muistelupuhe oman historian ja kokemuksekertomusten tuottamisprosessina*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Varto, J. 1992a. Filosofin kariutuminen: politiikka. Teoksessa J. Varto (toim.) *Silleen jättäminen ja politiikka*. Filosofisia tutkimuksia Tampereen yliopistosta vol. XXXV, 51–59.
- Varto, J. 1992b. *Laadullisen tutkimuksen metodologia*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Varto, J. 2001. *Kauneuden taito. Estetiikkaa taidekasvattajille*. Tampere: Tampere University Press.

*”Kokonaisvaikutelmani Viljon tapaamisesta oli, että hän arvosti minua vastustajanaan ja osoitti valmiutensa reiluun kisaan”*

Tiesin heti, mistä ainakin alkaisin muistelsoni Viljon ja minun yhteisestä taipaleesta. Mieleeni tuli välittömästi ensimmäinen tapaamisemme, niin kuin yleensä aina on tullut, kun joku on tiedustellut Viljon ja minun yhteisestä historiastamme. Oli syksy 1979.

Tampereen yliopiston kasvatustieteiden tiedekunnassa oli avoinna vieraitten kielten didaktiikan apulaisprofessorin virka aineenopettajakoulutuksessa. Olimme kumpikin hakeneet sitä. Oli alkamassa opetusnäytetilaisuus silloisessa Pyynikin toimipaikkamme auditoriossa. Kun astelin kohti luentosalia, jossa oli suuri joukko tiedekuntamme silmäätekeviä valmiina arvioimaan taitomme opettaa, havaitsin käytävällä lempeän oloisen, humanistin näköisen, arviolta itseäni hieman nuoremman miehen istumassa tyynesti seinustalla olevalla tuolilla luentomuistiinpanoja kädessään. Varsinaisesti tuntematta toisiamme tunnistimme toisemme kilpahakijoiksi, tervehdimme kädestä ja esittelimme itsemme. Viljon kädenpuristus yllätti – se oli luja mutta ei reilun jätkän vaikutelmaa tavoittelevan kova. Kokonaisvaikutelmani Viljon tapaamisesta oli, että hän arvosti minua vastustajanaan ja osoitti valmiutensa reiluun kisaan. Kummastelin silloin – mutta en enää – kokemukseni myönteisyyttä. Olinhan tietysti ottanut etukäteen hieman selvää kilpahakijastani ja asenteeni hänen kelpoisuuteensa **kasvatustieteen** virkaan oli aika vähättelevä: hän oli vain filologi ja lingvisti, joka oli suorittanut kasvatustieteestä vain laudaturin. Asennettani varmasti jonkin verran vahvisti myös, että viedessäni hakupapereitani ja vähäisiä julkaisujani yliopiston kirjaamoon näin pöydällä Viljon julkaisupinon, arviolta parinkymmenen kilon paketin.

Olen tyytyväinen, että Viljo valittiin tuohon virkaan. Viljo osoittautui virkaan astuttuaan ei vain päteväksi lingvistiksi vaan myös syvälliseen kasvatusajatteluun pystyväksi opettajankouluttajaksi. Viljon energisyys, ideoimisen nopeus, haluttomuus kieltäytyä mitä moninaisimmista oheistehtävistä ja menemisen tahti ovat säilyneet lähes muuttumattomina iän karttumisesta huolimatta.

Näin jälkeenpäin muistellessa tuntuu, että jo tuo ensimmäinen tapaaminen Viljon kanssa osoitti minulle hänen mainion kykynsä lähestyä toista ihmistä keikaroomatta, avoimesti ja luottamusta herättävästi – siis hänen kykynsä kohdata toinen ihminen aidosti Toisena ihmisenä. Tuo kokemus on vain vahvistunut vuosia jatkuneen monimuotoisen kanssaelämisemme aikana.