

**This is a self-archived version of an original article. This version may differ from the original in pagination and typographic details.**

**Author(s):** Nikkola, Tiina

**Title:** Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista

**Year:** 2019

**Version:** Published version

**Copyright:** © Kirjoittaja & Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry, 2019.

**Rights:** In Copyright

**Rights url:** <http://rightsstatements.org/page/InC/1.0/?language=en>

**Please cite the original version:**

Nikkola, T. (2019). Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista. In M. Rautiainen, & M. Tarnanen (Eds.), *Tutkimuksesta luokkahuoneisiin* (pp. 183-200). Suomen ainedidaktinen tutkimusseura ry; Jyväskylän yliopisto. *Ainedidaktisia tutkimuksia*, 15.  
<http://hdl.handle.net/10138/298542>

# Kirjoittamisen opettamisen disiplinaarisista kamppailuista

TIINA NIKKOLA

tiina.nikkola@jyu.fi  
Jyväskylän yliopisto, opettajankoulutuslaitos

## Tiivistelmä

*Kirjoittamisen rooli koulutuksen kaikilla tasoilla perusopetuksesta korkeakouluun on monimutkainen, hieman provosoivasti sen voi sanoa jopa perversoituneen. Kirjoittaminen on yhä vahvemmin mittaamisen, arvioinnin ja hallinnan väline. Kirjoittamisen roolilla opettajankoulutuksessa on suoria vaikutuksia siihen, miten tulevat opettajat toimivat koulussa. Keskityn artikkelissa kirjoittamisen opettamisen ja opiskelun disiplinaarisiin kamppailuihin. Disipliini – kuri, järjestys, oppiaine – kuuluu kasvatuksen ydinkäsitteisiin niin käytännössä kuin teoriassakin. Tapausesimerkkinä käytän Jyväskylän yliopistossa vuosituhannen alusta toteutettua koulutus- ja tutkimusmallia, integraatiokoulutusta, jossa luokanopettajakoulutuksessa toteutetaan integroivaa näkökulmaa kirjoittamisen opiskeluun. Kuvaan sekä disipliinien tutkimisen tapoja että disiplinaarisia kamppailuja, joihin akateemisen kirjoittamisen rakenteita tutkiva opiskelu törmää. Disipliinien tutkiminen on opintojen rakenteeseen kytkeytyvä pitkäkestoinen prosessi sekä kirjoittamisen opettamisen ja opiskelun problematisointia.*

## Avainsanat

*Integraatiokoulutus, kirjoittaminen, opettajankoulutus*

## Johdanto

Kirjoittamisen roolin koulutuksen kaikilla tasoilla perusopetuksesta korkeakouluun voi sanoa olevan monimutkainen, hieman provosoivasti sen voisi sanoa jopa perversoituneen. Se, että kirjoittamisessa on lähtökohtaisesti kyse mahdollisuudesta ilmaista omia käsityksiään ja kommunikoida toisten ihmisten kanssa tekstien avulla, hämärtyy helposti, koska koulutusjärjestelmissä kirjoittaminen on yleisesti käytetty suorittamisen muoto aina perusopetuksen tehtävistä korkeakoulutukseen, jossa julkaisujen määrästä on tullut keskeinen suoriutumisen mittari. Koulutuksen kaikilla asteilla kirjoittamiseen liittyy suoriutumiseen liittyvää painolastia.

Toisaalta viime vuosina on kiinnitetty paljon huomiota kirjoittamisen moniin muotoihin ja kaikkiallisuuteen, mutta kirjoittamisen käytänteet koulutuksessa ovat ytimeltään lopulta muuttuneet varsin vähän (esim. Pentikäinen, Routarinne, Hankala, Harjunen, Kauppinen & Kulju 2017). Muutoksessa on toistaiseksi kiinnitetty enemmän huomiota kirjoittamisen uusiin foorumeihin, ja kirjoittamisen vallankäyttöön liittyvät ydinkysymykset ovat jääneet vähemmälle huomiolle. Kirjoittamisen rooli portinvartijana opiskelijoiden opintopolulla ei ole kuitenkaan hävinnyt minnekään (Pentikäinen ym. 2017, 157-158), ja erityisesti yliopistossa kirjoittaminen on jopa entistä vahvemmin mittaamisen, arvioinnin ja hallinnan väline. Kirjoittamisen roolilla opettajankoulutuksessa taas on suoria vaikutuksia siihen, miten tulevat opettajat toimivat kouluissa.

Tämän artikkelin tarkoitus on syventää tarkastelua 2000-luvun alkupuolella kehittämästämme ja sittemmin Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa aktiivisesti toteutetusta kirjoittamisen opettamisen tavasta. Kirjoittamisen ja laajemmin kielen opiskelu integroituu siinä muiden luokanopettajakoulutuksen oppisisältöjen opiskeluun. (Ks. Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Rähä & Löppönen 2013). Artikkelin tarkoituksena on paitsi päivittää opetustapamme teoreettisia taustoja, myös peilata opetuksen käytännön ratkaisuja niihin. Keskityn kuvaamaan sekä disipliinien tutkimisen tapoja että niitä disiplinaarisia kamppailuja, joihin akateemisen kirjoittamisen rakenteita tutkiva koulutus törmää.

## Kirjoittamisen kurit ja järjestykset

Disipliini – kuri, järjestys, oppiaine – kuuluu kasvatuksen ydinkäsitteisiin, niin käytännössä kuin teoriassakin. Opetuksen ja kasvatuksen käytännöt pitävät usein väistämättä sisällään myös kurinpidollisia elementtejä, vaikka ne julkilau-

sutusti sitoutuisivatkin valtauttamiseen ja vapauttamiseen. Käsitykset kurista ja järjestyksestä kuitenkin vaihtelevat historiallisesta ja kulttuurisesta kontekstista riippuen, kurinpito voi esimerkiksi olla pakottavaa tai suostuttelevaa.

Viime vuosien kiinnostava konteksti on ollut muutos; suomalaista koulutusjärjestelmää on uudistettu joka tasolla. Opetus ja koulutus ovat aina olleet keskeisessä roolissa erilaisissa tuotanto- ja uusintamisprosesseissa. Näin ollen koulutuksen toimintatapojen näkökulmasta muutos on merkittävää ja kiinnostavaa. Muutoksella yritetään parantaa esimerkiksi työn tuottavuutta, mutta samalla se tuo aina mukanaan myös jotakin, mitä ei ole ennalta osattu ajatella. Muutokseen liitetään usein myönteisiä odotuksia, toiveita työn paremmasta onnistumisesta, synergiasta ja yhteisöllisyyden lisääntymisestä. Muutokset kuitenkin myös muokkaavat valtasuhteita yhteisössä, vallankäyttö voi muuttua esimerkiksi pakottavasta houkuttelevaksi. Vaikka kirjoittamisen muodot uudistuvat, on kirjoittamisella koulutusjärjestelmässä erityinen asema niin kauan kuin sen avulla mitataan osaamista ja suoriutumista.

Kirjoittamisen näkökulmasta huomiota on kiinnitetty kirjoittamisen kaikkiallisuuteen, sen yhteisöllisiin merkityksiin ja lukuisiin erilaisiin muotoihin. Kielen opetuksessa on kiinnitytty varsin monitulkintaiseen monilukutaidon käsitteeseen, joka epämääräisyydessään jättää varaa keskenään ristiriitaisillekin tulkinnoille (Kupiainen 2017; Mertala 2017). Puhe monimuotoisuudesta on myös ristiriidassa sen kanssa, että kirjoittaminen on keskeinen tuloksen tekemisen tapa akateemisessa meritoitumisessa aina opiskelusta lähtien. Lisäksi kirjoittaminen on edelleen lähtökohtaisesti yksilöllisen suoriutumisen muoto. Vaikka prosessissa hyödynnettäisiin yhteisöä, annetaan akateemiset meriitit ja opintosuoritukset lähtökohtaisesti yksilöille, ja suoritusten prosessia ohjaava vaikutus on kiistaton. Etenkin koulutuksen niukkenevien resurssien yhteydessä on jopa kyseenalaista puhua vahvasti yhteisöllisyydestä, kun tosiasiaa eteneminen, tai jopa ammatillinen hengissä säilyminen, pakottaa yksilöt jatkuvaan kilpailuun keskenään (ks. Nikkola & Tervasmäki, prosessissa). Tästä näkökulmasta on myös syytä kysyä, millainen vaikutus oppimisen ja koulutuksen kiinnittymisellä nykyisiin taustateorioihin on siihen, millaisena koulutuksen reunaehdot ja mahdollisuudet hahmotetaan.

Koulujen oppiainejako en eräs, varsin selkeä disipliini. Sitä voi myös nykyisessä koulutusjärjestelmässä pitää melko itsestään selvänä ja kyseenalaistamattomana tapana toimia, vaikkakin yksittäisten kehittämis- ja kokeiluhankkeiden lisäksi uusi ilmiölähtöisyyttä korostava opetussuunnitelma (POPS 2014) onkin haastanut tätä itsestäänselvyttä. Itsestään selvänäkin pidetyt asiat ovat kuitenkin aina neuvottelujen tulos ja sidoksissa esimerkiksi koulutuspoliittisiin linjauk-

siin (Goodson 2001, 27). Oppiainejako vaikuttaa kirjoittamisen opettamiseen keskeisellä tavalla muodostamalla sille rakenteellisen kehyksen. Kirjoittamisen ohjaus paikantuu lähtökohtaisesti äidinkielen tunneille ja kielen asiantuntijoille niin nykykoulussa kuin yliopistokontekstissakin, vaikka käytännössä tätä ohjausta – etenkin vallan näkökulmasta – tapahtuu aina kun kirjoitetaan ja silloinkin kun ohjaaminen ei ole tiedostettua. Kirjoittamista ohjaavat kaikki opettajat taustasta riippumatta.

Myös oppiaineen sisällä on raja-aitoja ja disiplinejä sekä usein julkilausumattomia kamppailuja siitä, mikä on tärkeää ja oppimisen arvoista. Kieli ja kirjallisuus monialaisena ja integroivana oppiaineena on erityisen kiinnostava sisäisten rajankäyntien kenttä. Sisältöjä on paljon, ja niiden juuret ulottuvat useisiin eri akateemisiin tieteenaloihin.

## Kirjoittaminen kauppatavarana

Kolmen viimeisen vuosikymmenen ajan koulutuspolitiikan kansainvälinen trendi on ollut muutos kohti managerialismia ja yrittäjähenkisyyttä, näin myös akateemisessa maailmassa (Ball 2012, 11; Olssen & Peters 2005; Mundy, Green, Lingard & Verger 2016; Peters & Bulut 2011). Uudistukset ovat tarkoittaneet siirtymää hallinnosta hallintamekanismeihin kuten vastuullistamiseen, standardisoimiseen, seurannan sekä raportointijärjestelmien lisääntymiseen (Bromley 2016). Tietokykykapitalismi ja aineettoman pääoman tuotanto on noussut kansallisen kilpailukyvyyn keskiöön, mikä on entisestään lisännyt koulutukseen kohdistuvia toiveita ja vaatimuksia (esim. Toscano 2011; Means 2011; Brunila, Onnismaa & Pasanen 2015). Viime vuosina talouteen ja välttämättömyyteen perustuvalla retoriikalla on perusteltu niin työelämän kuin koulutuksenkin muutoksia. Nämä muutokset vaikuttavat vahvasti ihmisten jokapäiväiseen elämään, valinnan mahdollisuuksiin sekä kokemuksiin niin akateemisesta elämästä kuin opiskelustakin.

Tietokykykapitalismiksi kutsutun ajattelumallin omaksumisella on vaikutuksia myös kirjoittamiseen. Siitä on tullut entistä voimakkaammin kuin mikä tahansa hyödyke: kilpailussa niukkenevista resursseista kirjalliset tuotokset ovat yhtäältä keskeinen yksilön hyödyntämisen muoto ja toisaalta hänen tapansa edetä uralla tai edes pysyä sillä. Esimerkiksi ennen tämän artikkelin kirjoittamispäätöstä kävin itseni kanssa muutamia sisäisiä neuvotteluja. Ne liittyivät lähinnä siihen, onko minun uralla menestymisen näkökulmasta järkevää uhrata lainkaan aikaa käsillä olevan artikkelin kirjoittamiseen, siitä huolimatta, että sekä pidän aiheita merkityksellisenä että koen itselläni olevan perustellun ja ilmaisemisen arvoisen näkökulman aiheeseen. Suomen kielellä kirjoitetut artikkelit eivät näet välttä-

mättä meritoi kirjoittajaansa lainkaan, mikä tulee ilmi esimerkiksi akateemisia töitä hakiessa. Onneksi julkaisun luvattiin kuitenkin olevan JUFO-luokiteltu. Julkaisufoorumien hyväksyntä kun antaa jonkinlaisen oikeutuksen ajan käyttämiseen tähän kirjoitustyöhön.

Kirjoittamis päätös tai julkaisupaikan valinta ovat siis yhä enemmän muotoon sidottuja päätöksiä, pelkkä sisällön saaminen kollegoiden luettavaksi ei ole nykyisyydessä riittävä peruste. Julkaisemisen – ja etenkin julkaisemisen “oikeissa” julkaisuissa – merkityksen kasvettua akateemisessa meritoitumisessa olemme alkaneet pitää tällaisia ajatteluketjuja ennen kirjoittamisen aloittamista täysin itsestään selvinä ja asiaan kuuluvina. Olisi ajattelematonta olla miettimättä kirjoituksen arvoa ja sen tuottamia hyötyjä sekä kotilaitokselle että omalle uralle.

Kirjoittamisella on tietenkin aiemminkin ollut jonkinlainen välinearvo, mutta tietokykykapitalismin ja managerialististen käytänteiden myötä kirjoittamisen sisältöihin keskittyminen on entistä alisteisempaa sellaisille asioille kuin julkaisukanavan “hyödyllisyys”. Hyödyllisyydellä tarkoitetaan tässä yhteydessä nimenomaan julkaisusta saatavia pisteitä ja sitä kautta rahoitusta, ei niinkään esimerkiksi sitä, miten hyvin kirjoitus tavoittaa potentiaalisia lukijoita ja sitä kautta rakentaa yhteistä ymmärrystä. Kirjoittamisesta on tullut entistä selkeämmin “kauppatavaraa”. Vaikka edellä olevat esimerkit ovat korkeakoulujen todellisuudesta, on tällä vaikutuksensa siihen, millaisena kirjoittamisen merkitys laajemmin nähdään. Myös peruskoulussa kirjoitustehtävien motiiviksi muodostuu helposti oman osaamisen vakuuttelu opettajalle siitä huolimatta miten kehittäviksi tehtävät yritetty suunnitella (ks. esim. Mononen 2013).

Näin merkittävillä, kirjoittamisen motiiveihin liittyvillä kysymyksillä on väistämättä vaikutusta kirjoittamisen tapoihin. Sillä, miten akateemisessa maailmassa – ja opettajankoulutuksessa osana sitä – suhtaudutaan kirjoittamiseen, taas on suoria vaikutuksia siihen, miten opettajat ymmärtävät kirjoittamisen ja sen ohjaamisen roolin peruskoulussa. Tämän vuoksi kirjoittamisen tapoja ja niiden vaikutuksia on syytä tarkastella kriittisesti etenkin osana akateemista opiskelua. Tarvittaessa olemassa olevia rakenteita on myös voitava kyseenalaistaa ja jopa purkaa, koulutuksen korkeimmalla asteella tällaisen tutkimiseen perustuvan itseään korjaavuuden tulisi olla kaiken toiminnan peruslähtökohta.

## Toinen tapa opiskella kirjoittamista

Jyväskylän yliopistossa on vuosituhaten alusta toteutettu koulutus- ja tutkimusmallia, integraatiokoulutusta (Nikkola, Rautiainen & Räihä 2013), jossa luokanopettajakoulutuksessa sovelletaan integroivaa näkökulmaa muun muassa

kirjoittamisen opiskeluun (Nikkola, Rautiainen, Moilanen, Rähä & Löppönen 2013). Integraatiokoulutus perustuu ytimeltään vähemmän sovellettuun psykodynaamiseen näkemukseen oppimisesta (esim. Britzman 2009; 2003b) sekä kielien, tiedon ja kokemuksen suhteen tutkimiseen. Integraatiokoulutus syntyi tarpeesta uudistaa sirpaleista opettajankoulutusta, tutkia opettajan ammatillisuutta sekä kiinnostuksesta akateemista opiskelu- ja työkulutturia kohtaan. Koulutuksen perusideoina ovat yhteisöllisen työkuluttuurin kokeileminen käytännössä ja tutkiva asenne niin ympäröivään todellisuuteen kuin omaan toimintaan. Koulutus rakentuu hypoteesien esittämisen ja niiden tutkimisen ympärille, mihin kaikki – niin opettajat kuin opiskelijat – osallistuvat. Näihin periaatteisiin myös kirjoittamisen opiskelu koulutuksessa perustuu. Kieli ja kirjoittaminen ovat keskeisiä työkaluja näiden hypoteesien muotoilemisessa sekä ratkaisujen etsimisessä niihin.

Koulutusmallin laajempaan tavoitteena on kehittää opettajuutta, joka perustuu tutkivalle asenteelle niin, että oppimisen ja opettamisen ilmiöihin perehdytään mahdollisimman perusteellisesti ja myös tutkitaan perehtymisen seurauksena syntyneitä ymmärrystä käytännössä. Käytäntö tarkoittaa tässä yhteydessä esimerkiksi toimintaa ja opiskelukäytänteitä omassa opiskeluryhmässä. Tiivis vaihe ajoittuu opintojen kahteen ensimmäiseen vuoteen (n. 80 opintopistettä), jonka jälkeen on mahdollista jatkaa ryhmässä vielä tutkielmaopintoja. Koulutuksen tavoitteena on kouluttaa opettajia, jotka pystyvät ymmärtämään työnsä ehtoja ja edellytyksiä sekä kehittämään työtään muuttuvissa olosuhteissa perustelluista näkökulmista käsin. Merkityksenannon subjektiivisuuden tutkiminen on keskeinen osa koulutusta, ja ajan myötä vuorovaikutuksessa väistämättä syntyvät ristiriidat ovat normaali osa ryhmässä olemisen arkea. Ristiriidat ovat luonnollinen seuraus ryhmässä vallitsevasta erilaisuudesta, niiden käsittely on ryhmän keskeinen tehtävä ja osa integraatioryhmässä opiskelua. (Laajemmin aiheesta Nikkola, Rautiainen & Rähä 2013.)

Kielen ja kirjoittamisen asema koulutusmallissa on keskeinen, käsitys kielestä on funktionaalinen, kieltä käsitellään yhteiskunnallis-historiallisena muotona, jonka käyttö on yhteydessä aikaan, paikkaan ja käytänteisiin. (Nikkola ym. 2013; ks. myös Vygotski 1982.) Kielen ja kirjoittamisen näkökulmasta integraatiokoulutuksessa pyritään tarkastelemaan ja tarvittaessa purkamaan sekä koulun oppiaineisiin liittyviä, että oppisisältöjen sisäisiä disiplineja. Kirjoittamisen disipiinit liittyvät usein tentteihin, opintotehtäviin ja esimerkiksi ylioppilaskirjoituksiin, toisin sanoen kirjoittamisen suorittavaan ja kontrolloivaan luonteeseen ja sen vaikutuksiin. Jos ja kun muunkinlaisia kirjoittamisen muotoja on koulussa harjoitettu, ne nousevat hyvin harvoin puheenaiheeksi, huomio keskittyy siihen, mitä mitataan. Monelle koulussa menestyneelle opiskelijalle kirjoittaminen etu-

oikeutena on uusi ajatus. Se on näyttäytynyt enemmän selviytymisenä. (Ks. myös Mononen 2013.)

Integraatiokoulutuksen lähtökohdat, joissa korostetaan uteliaisuuden, kiinnostuksen ja tutkivan yhteisön periaatteita, vaativat totutusta poikkeavan työkulttuurin, joka koskee myös kirjoittamista. Pyrkimyksenä on, että tutkiva orientatio realisoituu oppimisen edellytysten ja ehtojen tutkimisena ja kehittämisenä kaikkien koulutukseen osallistuvien toimesta. Myös itse koulutusmalli on tutkimisen ja kehittämisen kohteena. Tämän artikkelin teeman näkökulmasta keskeistä on yksilölle näyttäytyvien opiskelu- ja koulu yhteisön rajojen ja rakenteiden tutkiminen ja tarvittaessa myös niiden kyseenalaistaminen.

Integraatiokoulutuksessa kieltä tarkastellaan tiedonkäsittelytaitojen kehittyminenä, koska tiedon hankkimisen, jäsentämisen ja oivaltamisen ketjussa kielen asema on keskeinen. Keskeinen kysymys on, mitä tapahtuu, kun oppija kohtaa erilaisia oppisisältöjä omassa elämismaailmassaan. Koulutuksen käytännössä kieli integroidaan muihin oppisisältöihin niille tyypillisten ajattelu- ja tiedonkäsittelyprosessien avulla. Teoreettinen perusta on käsitys kielestä psykologisena ja sosiaalisena, oppimisen kannalta funktionaalisena, ei lingvistisenä entiteettinä. (Nikkola ym. 2013, 147–148.)

Kielen opiskelun perustaksi on koulutuksessa vakiintunut neljä prosessia, joita kutsumme havaintotiedoksi, sopimustiedoksi, kokemustiedoksi sekä taidon oppimiseksi. Nämä prosessit perustuvat ajatukseen siitä, että tieto rakentuu erilaisten prosessien seurauksena, ja näillä prosesseilla on keskenään erilainen kielellinen konstruktio. Havaintotieto jäsentää ihmisen suhdetta ulkoiseen todellisuuteen, sopimustieto suhdetta toisiin ihmisiin, kokemustieto suhdetta sisäiseen maailmaan, kun taas taidon oppimisen prosessissa kysymys on konkreettisen taidon omaksumisesta. (Aiheesta laajemmin, ks. Nikkola ym. 2013, 148–156.) Prosessit ovat koulutuksessa pikemmin työhypoteesi kuin toiminnan tavoite tai lopputulos. Työhypoteesilla tarkoitan tässä yhteydessä sellaista opiskelun rakennetta, jossa niin oppiaineiden välisten kuin sen sisäisten disipliinien tutkiminen on mahdollista. Tämä tapahtuu tekemällä koulun ja opettajankoulutuksen nykyinen itsestään selvänä pidetty rakenne näkyväksi, mikä tarkoittaa esimerkiksi ymmärrystä siitä, että koulun oppiainejako on vain yksi tapa jäsentää oppisisällöt. Työhypoteesin tavoite on myös auttaa tutkimaan olemassa olevia ulkoisia ja myös oppijan mielen sisäisiä rakenteita.

Integraatiokoulutuksessa kirjoittamisen opiskelussa kiinnitetään erityistä huomiota kirjoittamisen reunaehtoihin. Pelkästään kysymys siitä, *miten* kirjoitetaan ei ole riittävä. Huomiota kiinnitetään erityisesti siihen, *miksi* kirjoitetaan.



Kirjoittamisen sisältöön liittyvä kysymys *mitä* kirjoitetaan, linkittyy miksi-kysymykseen. Miksi kirjoitetaan –kysymyksen pohtiminen on myös tapa tutkia kirjoittamiseen liittyvien disiplinaaristen ehtojen vaikutuksia, sekä tutkimisen perusteella tarvittaessa kyseenalaistaa vallitsevia käytäntöjä. Seuraavaksi kuvaan tarkemmin näitä käytänteitä sekä konkreettisesti että edellä kuvattuun teoriaan peilaten. Tarkasteluun nostetaan neljä erilaista kielen prosessia, kyseenalaistamisen käytäntöjä sekä kieleen liittyviä tiedostamattomia prosesseja. Nämä prosessit muodostavat kehikon myös kirjoittamiselle ja sen vaihtuville rooleille osana opiskelua. Kyse on pikemmin opiskeluun muodostuvista arkisista kirjoittamisen käytänteistä kuin opetussuunnitelmatason tavoitelauseisista, usein myös näiden tavoitteiden ja käytänteiden keskinäisistä ristiriitaisuuksista.

## Kirjoittamisen disipliinien tutkiminen

### *Kielen prosessit – rakenteen ravistelu*

Disipliinien tutkimisen lähtökohta integraatiokoulutuksessa on selkeä, jopa radikaali: koulun oppisisältöjen opettamisen mahdollisuuksia opiskellaan lähtökohtaisesti kyseenalaistamalla oppiainerajat. Emme siis tarkastele kieltä oppiaineena, vaan tutkimme kielen, tiedon ja kokemuksen suhdetta yleisemmällä tasolla. Pyrkimyksenä on omassa opiskelussa tunnistaa sekä osittain myös miettiä näiden rajojen tarkoituksenmukaisuutta ja mahdollisuuksia ylittää rajat. Lopullinen tavoite on pikemmin kyseenalaistamalla tutkia itsestäänselvyyksien tuottamaa rakennetta kuin omaksua ja viedä uudenlainen konstruktio sellaisenaan peruskouluun. Jollakin aikavälillä tällainenkin kehitys on tietenkin yksi mahdollinen lopputulos, mutta se ei ole varsinainen koulutuksen pääasiallinen tavoite.

Kuvattu malli jäsentää oppisisältöjä muuten kuin oppiainejaon kautta on monella tapaa haastava lähtökohta koulun rakenteeseen tottuneille opiskelijoille. Samoin se on haastavaa opettajankouluttajille, joilla jo asema yliopistossa on sidottu oppiaineisiin. Epätietoisuutta tuntuukin herättävän se, että koulutuksen lopputulos ei ole konsensus “paremmasta” koulutuksen mallista, vaan kysymykset nykyisen mallin rajoituksista. Tämä paljastaa osaltaan yhden opettajankoulutuksen oletetun järjestyksen, joka on oletus valmiin, sovellettavan lopputuloksen olemassaolosta. Etenkin opettajankoulutuksessa ajatus siitä, että koulutuksen on tarkoitus tuottaa valmis ja ristiriidaton sovellus työelämän tarpeisiin on vahva (Britzman 2003b). Tällainen opiskelutapa on koettu vaativana. Vaativana sitä eivät ole kokeneet pelkästään osallistujat, vaan myös koulutuksen ulkopuolelta esitettiin varsinkin aluksi huolestuneita epäilyjä opiskelutapaa kohtaan. Vaativuudestaan huolimatta, ja juuri disiplinaaristen kamppailujen ymmärtämisen

näkökulmasta, tällainen tapa on kuitenkin yliopisto-opinnoissa perusteltu, vaikka sitä ei sellaisenaan ole tarkoitus soveltaa perusopetukseen.

Kysymys on etenkin opetuksen rakenteellisesta järjestämisestä. *Miksi kirjoittaa* -kysymyksen tutkiminen koulutuksessa vaatii aikaa. Integraatiokoulutuksessa aikaa opiskelun alkuvaiheen prosesseille on varattu kaksi vuotta. Tässä ajassa on mahdollista rakentaa oppimiseen sitoutuvia kirjoittamisen prosesseja siten, että pohjatyölle ennen varsinaisen näkyvän tuottamisen aloittamista on riittävästi aikaa. Olemme käyttäneet tätä aikaa paitsi oman ajattelun jäsentämiseen keskustelemalla ja lukemalla, myös systemaattisesti purkamalla osana opiskelua aiemmissa opinnoissa muodostuneita käsityksiä kirjoittamisesta, kuten kirjoittamisen asemaa suorittamisen keskeisenä välineenä ja siihen liittyviä valtakamp-pailuja.

Opintojen alkuvaiheessa onkin kyse pitkälti kirjoittamisen tarpeen herättämisestä – tai monesti tämän tarpeen puuttumisen käsittelystä. Tämä liittyy kiinnostumiseen ja tutkivaan asenteeseen, jotka ovat koko laajemman koulutusmallin kantavia ajatuksia. Prosessiin on liittynyt opiskelijoiden aiempien kirjoittamiseen – sekä laajemmin kielen käyttöön – liittyvien tapojen ja tottumusten purkaminen ja analysointi. Lähes poikkeuksetta kirjoittaminen on perustaito, jonka harjoittamiseen liittyy painolastia. Tämä usein suorittamiseen ja suoriutumiseen, (opettajan) arvioivaan silmään liittyvä painolasti on sekä yksilöllistä että yhteisöön liittyvää, eikä se useimmiten ole kovin hyvin tiedostettua.

Opiskelijoissa tällainen hitaasti käynnistyvä opiskelutapa herättää tavallisesti alkuun epävarmuutta ja myös epäilyjä siitä, onko opiskelutapa lainkaan tehokas ja johtaako se ylipäätään oppimiseen. Etenkin kirjoittamalla tehtävien opintosuoritusten lykkääminen myöhemmäksi herättää ahdistusta, mikä kertoo tietenkin paljon kirjoittamisen luonteesta osana opiskelua. Kirjoitustehtävän palauttamista on opittu pitämään ikään kuin yhdessä sovittuna takeena sille, että jonkin kokonaisuuden opiskelu on asianmukaisesti saatettu päätökseen. Merkillleppantavaa on myös, että opiskelijat kuvaavat yleensä kuitenkin myös rutiininomaisten kirjoitustehtävien tuottaneen erilaisia enemmän tai vähemmän defensiivisiä selviytymisstrategioita kuten ahdistusta ja työn välttelyä. Tämä on kuitenkin opiskelijoille tuttua ja sen ajatellaan ikään kuin kuuluvan asiaan kirjoitustehtäviä tehdessä. Kirjoittamiseen – tai kirjoittamatta jättämiseen – liittyvien tuntemusten tarkastelu ja jäsentäminen ovat oleellinen osa kirjoittamisen miksi-kysymysten tarkastelua integraatiokoulutuksessa.

Kirjoitustehtäviä kuitenkin integraatiokoulutuksessakin on, ja niistä sovitaan yleensä yhdessä kouluttajien ja opiskelijoiden kesken. Pyrimme opintojen ede-

tessä järjestämään useampia sellaisia kirjoitusprosesseja, joissa on aikaa tehdä kunnollinen pohjatyö ennen kirjoittamisen aloittamista sekä pohtia kirjoittamisen tarkoitusta. Nyky-yliopistossa tämä tarkoittaa yleensä kurssien yhdistämistä pitkäkestoisiksi ja virallista opetussuunnitelmaa laajemmiksi kokonaisuuksiksi. Opetusta tehostettaessa kurssiin käytettävä opettajan opiskelijoiden kanssa käytämä aikaresurssi on viime vuosina pienentynyt ja opetusta periodistettu. Tämä näyttää etenkin opintojen alkuvaiheessa johtavan tilanteeseen, jossa oma tuottaminen joudutaan aloittamaan ennen kuin asiasta on mitään sanottavaa, mikä taas on omiaan korostamaan kirjoittamisen teknistä ja välineellistä luonnetta.

Käytännössä joko opiskelijat tai opettajat tekevät ehdotuksen opiskeltavien sisältöjen ja kurssitavoitteiden pohjalta siitä, mitä olisi mielekästä kirjoittaa. Tämän jälkeen ehdotuksen saanut osapuoli kommentoi suunnitelmaa ja tekee tarvittaessa vastaehdotuksen. Poikkeuksetta yhdessä on päästy kaikkia tyydyttävään lopputulokseen. Neuvottelun tuloksena on kirjoitettu sekä varsin perinteisiä esseitä että esimerkiksi opiskelijoiden itse suunnitteleimia, tärkeitä pitämiä ehdotuksia tai kannanottoja, tajunnanvirtatekstejä sekä taiteellisia töitä. Oleellisempaa kuin kirjoitustöiden lopullinen muoto onkin ehkä prosessi, jonka seurauksena tietynlaiseen tekstiin on päädytty. Kirjoittamisen disiplinaaneja yhdessä tutkimalla kirjoittamisen kulloinenkin tarkoitus sekä tarkoituksen saavuttamiseen liittyvät mahdolliset esteet ovat selkiytyneet. Aikaa prosessi tuki vaatii, eikä ole toteutettavissa ilman opintojen rakenteellista uudelleenjärjestelyä, minkä merkitystä integraatiokoulutuksen onnistumisen osana ei voi liikaa korostaa. Esimerkiksi integraatiokoulutuksessa Ryhmä ja oppiminen -teeman alle on koottu resursseja yhteensä viidestä opetussuunnitelman kurssista. Prosessi kestää koko integraatio-opintojen ajan eli kaksi lukuvuotta saman opettajan ohjauksessa. Ensimmäinen kirjoitustehtävä on yleensä tehty ensimmäisen lukuvuoden lopuksi ja se on perustunut kokemuksiin vuoden mittaisesta ryhmäprosessista sekä sen ohella luetusta kirjallisuudesta.

Erona kurssimaiseen opiskeluun on myös omiin kirjoituksiin palaaminen ja niiden työstäminen kohtuullisen pitkänkin ajan jälkeen eteenpäin. Ryhmä ja oppiminen -jaksolla ensimmäisen vuoden pitkälti kokemuspohjaisiin ja vielä muodoltaan hyvin vapaisiin kirjoituksiin palataan seuraavana vuonna. Selkeää ennalta määrättyä kaavaa etenemiselle ei ole, sillä kirjoitusten muodosta neuvotellaan tässäkin vaiheessa yhdessä. Usein olemme kuitenkin esimerkiksi syventäneet ja jäsentäneet edelleen jotakin teemaa tekstissä. Aiheen rajaaminen on kunkin opiskelijan tehtävä ja keskeinen, ohjattu osa kirjoitusprosessia. Teeman valinta ja sen jäsentäminen ymmärretään siis keskeiseksi osaksi opiskelijan kirjoitusprosessia. Kokemukseen pohjautuvia kirjoituksia on myös peilattu tässä vaiheessa järjestelmällisesti muihin teksteihin eli aiheeseen sopivaan lähdekir-

jallisuuteen. Kirjoittamisen teknisten seikkojen hiominen aloitetaan vasta siinä vaiheessa, kun oman sanottavan sisällöllisessä muotoilussa on päästy alkuun, käytännössä vasta toisena opintovuonna. Tällainen tapa kirjoittaa eli olemassa olevan tekstin hyödyntäminen ei ole ohjatusti mahdollista muutoin kuin pitkäkestoisissa opiskelun rakenteissa, tai ainakin aiheiden pitkäkestoinen kehittäely jää liiaksi opiskelijan oman harkinnan ja oivalluksen varaan.

Kirjoittamisen yhteisölliseen puoleen liittyvä tapa on, että tiiviissä opiskeluryhmässä on pyritty siihen, että kaikki ryhmän jäsenet lukevat toistensa kirjoitukset. Tämä on myös tapana herättänyt hämmennystä. Se paljastaakin yhden, sinänsä kirjoittamisen tavoille epäkäytännöllisen järjestyksen opiskeluun liittyvässä kirjoittamisessa: opiskelussa kirjoituksen ainoa oletettu lukija on usein kurssin opettaja. Tämä osaltaan paljastaa opiskeluun liittyvän kirjoittamisen välineellisen luonteen. Se on myös omiaan luomaan kuvaa kirjoittamisesta pikemmin yksilön suorituksena kuin etuoikeutena kommunikoida ajatuksiaan, etenkin jos opettajalle jää aikaa lähinnä arvioida teksti eikä sillä ole opiskelussa muuta funktiota. Sekä tekstien jakaminen vertaisryhmässä että niiden pitkäkestoinen työstäminen ovat molemmat asioita, jotka herättävät aluksi ihmetystä – usein myös pelkoa ja turhautumista – opiskelijoissa. Tämä kertoo osaltaan, että opiskelukulttuurissa kirjoittamisesta on muodostunut yksilöllinen kertakäyttötuote.

Eräs koulutuksessa soveltamamme tapa on ollut erilaisten kielellisten ilmaisujen kokeileminen osana opiskelua laajasti. Tämä liittyy etenkin aiemmin esiteltuihin kielen neljään prosessiin. Jokaisen neljän eri kielen prosessin kielellinen lopputuloks on erilainen: havaintotiedossa se on selostus, sopimustiedossa keskustelu, kokemustiedossa taideteos ja taidonoppimisessa malli. Olemme ohjatusti kiinnittäneet huomiota siihen, että erilaiset tiedonkäsittelyprosessit tuottavat keskenään erilaista kieltä ja vaativat erilaisten kielellisten taitojen harjoittelua. Tämä vaatii onnistuakseen paitsi pitkäkestoista prosessia myös yhteistyötä ja suunnittelua eri alueiden opetuksen suunnittelussa. Käytännössä kielen opiskelun rooli on usein näissä prosesseissa muuta opiskelua tukeva. On myös vaikeaa ennalta tietää, missä kohden yhteistyö on perusteltua ja miten ohjaamiseen tarkoitettu resurssi kulloinkin on järkevintä käyttää. Koska prosessiin liittyy jonkinlainen kontingenssi, ongelmaksi on muodostunut se, miten opettajat työnsä järjestävät niin, ettei se vie kohtuuttomasti resursseja. Opiskelumallin kehittämisen alkuvaiheessa osallistuimme paljon toistemme opetukseen, joten tällaisen opetustavan kehittäely vei paljon aikaa aluksi. Pinnallisesti katsottuna tällainen työskentely ei vaikuta mitenkään tehokkaalta ja sitä voi olla vaikea perustella nykyisessä koulutuspoliittisessa tilanteessa.

## *Vaikeasti tiedostettavat prosessit*

Pitkäkestoisessa prosessissa kirjoittamiseen liittyvät kysymykset nousevat kuitenkin poikkeuksetta esiin osana opiskelua jossakin vaiheessa, ilman että niitä edes tarvitsee erikseen nostaa esiin. Koulutusmallissa ei siis lähestytä kirjoittamista suoraviivaisesti, vaan annetaan tilaa siihen liittyville hankalammin tiedostettaville prosesseille, kuten kirjoittamisen ympärille muodostuneille defensiivisille käyttäytymismalleille, jollaisena voidaan pitää esimerkiksi pyrkimystä kirjoittaa sellainen teksti, jonka arvioidaan miellyttävän sen arvioijaa tai ylipäättään tekstin tuottamista ilman ilmaisuntarvetta. Usein nämä puolustusmekanismit koetaan yksilöllisinä, mutta ne ovat suurelta osin yhteisöllisiä. Kirjoittamisen kyseenalaistamaton välinearvo koulutuksessa tuottaa ristiriitoja, joiden julkituominen on tarpeellista etenkin tilanteessa, jossa opiskelijat myöhemmin tulevat itsekin ohjaamaan kirjoittamisen prosesseja keskeisenä osana opettajan työtä.

Opiskelutavan laajempi tarkoitus on antaa tilaa oppimisen ja kirjoittamisen kompleksisuuden ja niihin liittyvien ristiriitaisuuksien ja erimielisyyksien käsitteilylle ja sitä kautta niiden mekanismien ymmärtämiselle ja arvioinnille. Jos esimerkiksi kirjoitustyö tuntuu tarkoituksettomalta, asiasta voidaan aidosti keskustella, eikä kyseessä ole mikään poikkeustilanne. Nopeatempoisessa kurssi-muotoisessa opiskelussa vaihtelevissa ryhmissä tällaiseen ei yksinkertaisesti ole resursseja. Kysymys on myös pelkkiä käytänteitä laajempi; opiskeluun liittyvät eettis-poliittiset valinnat on päätetty ennalta, eikä kyseenalaistamisprosessille ole aikaa. Ongelma syntyy osaltaan siitä, että opiskelusta pyritään tekemään ennustettavaa ja hallittua, hallinnasta järjestelmällistä, standardoitua ja tehokasta. Oppimiseen olennaisesti liittyville sattumille, regressiolle (Ziehe 1991) ja ideoiden ja identiteetin pitkäkestoiselle kehittelylle ei ole mahdollisuuksia. Kielen näkökulmasta tilaa ei ole kielen, tiedon ja kokemuksen suhteen tutkimiselle.

Kuten mikään kognitiiviseksi mielletty prosessi, myöskään ajatusten saattaminen kirjallisesti jaettavaan muotoon ei ole pelkästään tietoisella tasolla tapahtuva prosessi. Ziehen (1991) mukaan ihminen tutkii ulkoista todellisuutta jatkuvasti arvioiden, liitetäänkö objektit omaan kokemiseen vai rajataanko ne sen ulkopuolelle. Tiedostamattomien ajatteluprosessien logiikka on eri kuin tietoisien valveajattelun. Opettamisen näkökulmasta tiedostamattomien ajatteluprosessien ottaminen huomioon avaa silmät oppimisen arvaamattomuudelle. Opettajina emme voi olla varmoja, mitä opetuksellemme tapahtuu, minkä merkityksen se saa ja mihin se johtaa, kun se kohtaa toisen ihmisen mielen. (Britzman 2003a, 15–16.) Ei ole itsestään selvää, että opettajan huolellisestikaan suunnittelema kirjoitustehtävä otetaan vastaan siten kun hän on kuvitellut.

Opettajan roolille tällaisessa prosessissa tulee uudenlaisia vaatimuksia. Rakenteellisesti kirjoittamista ei ole juurikaan syytä opiskella irrallaan muista oppisisällöistä, joten opettajan tärkeimpiä tehtäviä on etenkin prosessin alkuvaiheessa ruokkia opiskelijoiden ajattelun rakentamista ja jäsentämistä. Käytännössä tämä tarkoittaa kiinnostumista sekä opiskelijoiden ajattelusta, että heidän erilaista pyrkimyksistään ja tavoistaan ilmaista sitä. Keskeiseksi ratkaistavaksi kysymykseksi muodostuu ajankäyttö. Integraatiokoulutuksessa olemme yrittäneet ratkoa kysymystä sekä kouluttajien välisellä yhteistyöllä niin suunnittelussa, prosessin aikana kuin niiden arvioinnissakin. Lisäksi kirjoittamisen opettamisesta vastaavalla on itsellään muutakin sisällöllistä opetusvastuuta koulutuksessa.

Opettajan roolin kohdalla kontrolli ja opettajan kontrolloiva rooli suhteessa kirjoittamiseen, ovat väistämättä tutkittavia asioita. Kontrolli nousee eksplisiittisesti esille ainakin kirjoitustehtäviä ja niiden arviointitapoja yhdessä suunnittelussa. Vaikeammin tiedostettavien prosessien näkökulmasta kyse on myös siitä, mihin kontrolli kohdistuu. Toiselle ihmiselle kommunikoinnin näkökulmasta yhteys ihmiseen on aina ensisijainen, yhteys asiaan tulee vasta sen jälkeen. Implisiittisemmin kysymys kontrollista – niin sisäisestä kuin ulkoisesta – nousee esille monin tavoin. Keskeinen käsiteltävä asia kirjoittamisen suhteen on kysymys siitä, yritämmekö kirjoittamalla kommunikoida muiden ihmisten kanssa vai selviytyä kulloisistakin opiskelutehtävistä. Tässä törmätään yleensä myös kysymykseen siitä, kannattelevatko oppimisen rakenteet oppijoita vai ajautuvatko oppijat ja opettajat kannattelemaan rakenteita.

Keskustelujen ja lukemisen rooli osana kirjoitusprosessia on tärkeä. Kirjoitusprosessin alkuvaiheessa käytetään runsaasti aikaa yhteisiin keskusteluihin, tapoihin jäsentää niissä esiintyviä teemoja sekä lukemiseen. Etenkin alkuvaiheessa pyritään järjestämään oman tuottamisen näkökulmasta suorituspainetonta aikaa lukemiselle ja muulle aiheeseen tutustumiselle. Ryhmäkeskusteluissa on mahdollista käsitellä niin luettuja sisältöjä kuin lukemisen tapoja. Yleensä prosessin edetessä tarve kirjoittaa omia ajatuksia ja jakaa niitä muiden kanssa herää. Tämä vaatii opiskelun regressiivisen elementin huomioimista tietoisien kognitiivisen, progressiivisen intressin rinnalla. Virallisesti progressiointressillä on kuitenkin jatkuva yliote ja regressio on pannaan julistettu poikkeustila, joka häiritsee virallisen koulun pyrkimyksiä. Tämä estää opiskelijoita havaitsemasta omia ambivalenssejaan ja sitä kautta myös vie mahdollisuuden työstää niitä. Mikäli regressio torjutaan, se ilmenee koulutusinstituutioissa yleensä häiriökäyttäytymisinä tai henkisenä poissaolona. (Ziehe 1991, 133–136.) Kirjoittamisessa regressio ilmenee huomion kiinnittämisenä kaikkeen muuhun kuin oman sanoman välittämiseen lukijoille: ahdistuksena, tekemisen siirtämisenä, kirjoitustyön kokemisenä turhana tai yrityksinä miellyttää kirjoitustehtävän antajaa.

Eräs tutkimisen tapa, jota olemme koulutuksessa hyödyntäneet ja joka on myös osaltaan helpottanut kirjoittamiseen liittyvien prosessien tiedostamista, on eri vaiheessa olevien opiskelijoiden yhteistyö. Esimerkiksi pidemmällä opinnoissaan olevat opiskelijat ovat osana omia opintojaan järjestäneet aloittaville opiskelijoille lukupiiriä, jossa on käsitelty integraatiokoulutuksen työhypoteesina käytettyä neljää erilaista kielen prosessia. Vertaistyöskentelyyn perustuva, kuitenkin ohjattu yhteistyön tapa on osoittautunut hyödylliseksi pitemmällä olevien opiskelijoiden tietojen ja taitojen syventämisessä. Samalla opintojensa alussa olevat opiskelijat näyttävät hyötyvän siitä, että samoja kysymyksiä läpikäyneet opiskelijat auttavat heitä prosessissa alkuun. Tällaisessa prosessissa opiskelijoiden on myös mahdollista havaita oma edistymisensä, jonka “mittaaminen” saattaa muuten olla vaikeaa. Kyse on siis myös jonkinlaisen oppimisen historian muodostumisesta vastakohtana sille, että yksittäisillä kursseilla aloitetaan asiat jatkuvasti alusta.

Omien kokemusten käsittely on tässä kontekstissa ymmärrettävä laajemman viitekehyksen ymmärtämisen lähtökohtana. Tarkoitus ei siis ole korostaa yksilöllisiä kokemuksia sinänsä. Esimerkiksi kirjoittamiseen liittyvä ahdistus näyttää opiskelijoilla liittyvän usein juuri kirjoittamisen välineelliseen arvoon, siihen, että miksi kirjoitan -kysymyksen pohtiminen on jäänyt paitsioon ja kirjoittaminen näyttäytyy ainoastaan mekaanisena suorituksena vailla mieltä. Kirjoittamisen opiskelun näkökulmasta tämän ahdistuksen käsittely ja purkaminen näyttää olevan tarpeellista, jopa välttämätöntä. Lisäksi sen kytkeminen laajempaan yhteiskunnalliseen ja koulutuspoliittiseen kontekstiin auttaa näkemään, ettei ahdistus ole pelkästään yksilöllinen kokemus.

Ehkä yksi tärkeimpiä opiskelutapaan liittyviä oivalluksia onkin se, että etenkin oppivaan kirjoittamiseen liittyy aina elementtejä, joista olemme vain osittain tietoisia. Tämä koskee yhtä lailla kokeneempia kuin aloittelevia kirjoittajia. Kirjoittamisen opettaminen kuvatulla tavalla on sekä oppijan sisäinen että laajemmalle ulottuva prosessi. Disiplinaariset kamppailut ovat siis monen tasoisia, sekä osallistujien sisäisiä että laajempia rakenteellisia. Sisäisesti oppija joutuu arvioimaan omia tapojaan liittyen kirjoittamiseen. Ulkoisesti törmätään kirjoittamisen rooliin ja itsensä ilmaisemisen reunaehtoihin.

## Lopuksi

Kirjoittamiseen liittyvien kurien ja järjestysten tutkiminen on lähtökohtaisesti opiskelujen rakenteeseen kytkeytyvä pitkäkestoinen prosessi. Edellä kuvatut tavat tutkia kirjoittamisen disiplinejä osana opiskelua eivät ole niinkään helposti jaettavia parhaita käytäntöjä tai pedagogisia vinkkejä siinä merkityksessä kuin

niitä usein ajatellaan. Kyse on pikemminkin kielen ja sen tuottamisen yhteisölliseen prosessiin kietoutuvasta tutkivasta opiskelusta.

Rakenteellisten kysymysten tarkastelu koulutuksessa vaatii onnistuakseen ensisijaisesti rakenteellisia ratkaisuja sekä olemassa olevan rakenteen kriittistä analyysia. Tämä on osoittautunut monella tavalla työlääksi. Näin työskennellessä törmätään sekä sisäisiin että ulkoisiin itsestäänselvyyksiin ja joudutaan arvioimaan niiden tarkoituksenmukaisuutta. Oleellinen havainto on, että osa kirjoittamiseen liittyvästä kontrollista tulee oppimistilanteen ulkopuolelta, laajemmista rakenteista.

On myös syytä korostaa, että tässä artikkelissa käsitelty opiskelutapa ei millään tavalla hävitä kirjoittamiseen tai ylipäätään oppimiseen liittyviä disiplinaarisia kamppailuja, eikä se ole tarkoituksenakaan. Opetustapa ei siis lähtökohtaisesti ole ratkaisu koulutuksen ja kirjoittamisen opettamisen ja opiskelun ongelmiin, vaan näiden ongelmien analyysi. Tällaista analyysia tekemään oppinut opettaja osaa tutkia myös luokkahuoneessa esiintyviä kamppailuja.

## Lähteet

- Ball, S. J. (2012). *Global education inc. New policy networks and the neo-liberal imaginary*. London: Routledge.
- Britzman, D. P. 2009. *The very thought of education. Psychoanalysis and the impossible professions*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2003a). *After-education. Anne Freud, Melanie Klein and psychoanalytic histories of learning*. Albany: State University of New York Press.
- Britzman, D. P. (2003b). *Practice makes practice. A critical study of learning to teach. Revised edition*. Albany: State University of New York Press.



- Bromley, P. (2016). Policy and administration as culture: Organizational sociology and cross-national education trends. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 470–489.
- Brunila, K., Onnismaa, J. & Pasanen, H. (2015). *Koko elämä töihin. Koulutus tietokykykapitalismissa*. Tampere: Vastapaino.
- Goodson, I. (2001). *Opetussuunnitelman tekeminen. Esseitä opetussuunnitelman ja oppiaineen sosiaalisesta rakentumisesta*. Suomentanut E. Moore. Aluperäisteos *The making of curriculum, collected Essays vuodelta 1995*. Joensuu University Press.
- Kupiainen, R. (2017). Lukutaidon jälkeen? Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat*. Tampere; Tampere University Press, 205–218.
- Means, A. (2011). Creativity as an educational problematic within biopolitical economy. In M. A. Peters & E. Bulut (Eds.), *Cognitive capitalism, education and digital labor*. New York: Peter Lang Publishing, 211–228.
- Mertala, P. (2017). Näkökulmia monilukutaitoon: opettajuus ja situationaaliset lukutaidot. *Kieli, koulutus ja yhteiskunta*, 9(2). <https://www.kieliverkosto.fi/fi/journals/kieli-koulutus-ja-yhteiskunta-joulukuu-2017/nakokulmia-monilukutaitoon-opettajuus-ja-situationaaliset-lukutaidot> [Luettu 25.5.2018.].
- Mononen, M. (2013). Suorituksesta osaksi oppimisprosessia. Kirjoittaminen integraatiokoulutuksessa. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, & P. Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 169–182.
- Mundy, K., Green, A., Lingard, B. & Verger, A. (2016). Introduction: The globalization of education policy – key approaches and debates. In K. Mundy, A. Green, B. Lingard & A. Verger (Eds.) *The handbook of global education policy*. Chichester, UK; Malden, MA: John Wiley & Sons, 1–20.
- Nikkola, T., Rautiainen, M., Moilanen, P., Räihä, P., & Löppönen, P. 2013. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Teoksessa T. Nikkola, M. Rautiainen, & P. Räihä (toim.), *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino, 145–168.

- Nikkola, T., Rautiainen, M. & Rähkä, P. (toim.) 2013. *Toinen tapa käydä koulua. Kokemuksen, kielen ja tiedon suhde oppimisessa*. Tampere: Vastapaino.
- Nikkola, T. & Tervasmäki T. (prosessissa) Arbitrary management and the lack of resistance among Finnish academics in the era of academic capitalism.
- Olsen, M. & Peters, M. A. (2005). Neoliberalism, higher education and the knowledge economy: from the free market to knowledge capitalism. *Journal of Education Policy*, 20 (3), 313–345.
- Pentikäinen, J., Routarinne, S., Hankala, M., Harjunen, E., Kauppinen, M. & Kulju, P. (2017). Oikeinkirjoituksesta monilukutaitoon: suomalainen kirjoittamisen opetus ennen ja nyt. Teoksessa V. Korhonen, J. Annala & P. Kulju (toim.), *Kehittämisen palat, yhteisöjen salat. Näkökulmia koulu-utukseen ja kasvatukseen*. Tampere University Press, 157–179.
- Peters, M. A. & Bulut, E. (2011). *Cognitive capitalism, education and digital labor*. New York: Peter Lang Publishing.
- POPS (2014). *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet*. Helsinki: Opetushallitus. www: [http://www.oph.fi/download/163777\\_perusopetuksen\\_opetussuunnitelman\\_perusteet\\_2014.pdf](http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf). [Luettu 10.3.2018.]
- Toscano, A. (2011). The limits of autonomy. Cognitive capitalism and university struggles. In M. A. Peters & E. Bulut (Toim.), *Cognitive capitalism, education and digital labor*. New York: Peter Lang Publishing, 259–273.
- Vygotski, L. S. (1982 [1934]). *Ajattelu ja kieli*. Suom. K. Helkama & A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Ziehe, T. (1991). *Uusi nuoris. Epätavanomaisen oppimisen puolustus*. Suom. R. Sironen ja J. Tuormaa. Alkuteksti Thomas Ziehen osuus teoksesta *Plädoyer für ungewöhnliches Lernen* vuodelta 1982. Jyväskylä: Gummerus.

## **Abstract**

### *Disciplinary struggles of learning to write*

*The role of writing is complicated on every level of education from primary school to academic education. Writing is more and more a tool for measuring, evaluation and control. The role of writing in teacher education has a direct impact on the actions of future teachers in schools. In my article, I will investigate the disciplinary struggles of teaching and writing. Discipline is an essential concept in education, both in practice and in theory. As a case study I will examine Critical Integrative Teacher Education (CITE), which is a study model implemented in the early 21st century in University of Jyväskylä. The idea of CITE is to gain profound understanding on group processes and on the integration based on language processes. The role of language in learning is seen as a psychosocial entity. I will illustrate the methods for investigating disciplines and also those disciplinary struggles to which the studying of the structures of academic writing collides. Investigating disciplines is a long-term process connected to the structures of studies, and it is also problematizing the teaching writing and studying writing.*

## **Keywords**

*Critical Integrative Teacher Education (CITE), teacher education, writing*