

KIRJOITTAMINEN – KEINO SUORITTA A VAI OPPIMISEN APUVÄLINE?

- Kirjoitetun kielen asema integraatiohankkeessa ja opettajankoulutuksessa

Mika Mononen

Kasvatustieteen Pro Gradu

Syksy 2007

Opettajankoulutuslaitos

Jyväskylän yliopisto

TIIVISTELMÄ

Mononen, M. 2007. Kirjoittaminen – Keino suorittaa vai oppimisen apuväline? Kirjoitetun kielen asema integraatiohankkeessa ja opettajankoulutuksessa. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Kasvatustieteen pro gradu -tutkielma. s. 96.

Tämän tutkimuksen tavoitteena oli tutkia kirjoittamisen roolia osana yliopisto-opiskelua ja opettajankoulutusta, sekä oppivaa kirjoittamista ja sen opettamista. Aineistona toimi yksi opettajankoulutuslaitoksen opiskelijaryhmä, joka opiskeli pääsääntöisesti OKL:n opetuksesta erillään toimivassa opetus- ja tutkimushankkeessa, josta käytetään nimitystä integraatioryhmä. Hankkeen vaikutukset oppivan kirjoittamisen kehittymiselle olivat myös tutkimuksessa tarkastelun alaisina.

Kirjoittamista pidetään usein itsestäänselvänä opiskelutapana, jonka nähdään automaattisesti kehittävän oppijan ajattelua. Tämä tutkimus kuitenkin osoittaa, että tietäntyyppinen, opiskelijalähtöinen opetus saa aikaan kirjoittamalla oppimista. Jos kirjoittaminen toimii vain kurssien suoritusmuotona tai kontrollikeinona, toimii se tällöin suorittamisen – ei oppimisen – keinona.

Tutkimus suoritettiin yhdistellen käsitteellisiä-teoreettista ja empiiristä tutkimustapaa. Aineistoina toimivat vuoden 2005 integraatioryhmän opiskelijoilta kerätyt tekstit, sekä tutkijan omat kokemukset kirjoittamisesta ja opiskelusta integraatioryhmässä ja laajemmin muualla yliopistossa. Tästä syystä tutkimuksen taustalla vaikuttaa vahvasti tutkijan oma muutos kirjoittajana. Tämä erittäin henkilökohtainen muutosprosessi on oleellinen osa tätä työtä, ja tutkimusta voidaankin pitää tutkijan omana kehityskertomuksena.

Tutkimuksen tuloksina voidaan pitää havaintoja, joiden mukaan kirjoittamisen rooli yliopistossa on vielä nykyäänkin pääsääntöisesti olla suoritus. Toisaalta tutkimus myös osoittaa, kuinka tietäntyyppinen opetus voi saada aikaan kirjoittamisen kehittymisen oppivampaan suuntaan. Ensimmäisessä vaiheessa tämä tarkoittaa opiskelijan kykyä tiedostaa tekemänsä työn merkitys omalle oppimiselleen. Tärkeäksi kirjoittamisen rooliin kehittämisessä nousee se, millaisessa opiskelukulttuurissa opiskelijat opiskelevat ja miten he oppimiseen suhtautuvat. Tutkimuksen päätuloksena voidaan pitää integraatioryhmän positiivista vaikuttavuutta siihen, miten opiskelijat asennoituvat kirjoittamiseen ja opiskeluun.

Asiasanat: oppiva kirjoittaminen, oppiminen kirjoittamalla, kirjoituksen opetus, suorittaminen, yliopistopedagogiikka, integraatiohanke

SISÄLTÖ

1 JOHDANTO	5
2 TUTKIMUKSEN KULKU	8
2.1 Henkilökohtaisesta prosessista tutkimusongelmaksi	8
2.2 Kirjoittaminen opiskelun osana	10
2.3 Kirjoittamisen tutkiminen	11
2.3.1 Miten kirjoittamista on tutkittu?	11
2.3.2 Tutkimusaineisto	13
2.3.3 Omat kokemukseni osana aineistoa	15
2.3.4 Kokemusteni vaikutus tutkimukselle	17
2.3.5 Analyysin teko	18
2.3.6 Tutkimusmetodin perustelu	20
3 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEEN	23
3.1 Oppiva kirjoittaminen	23
3.1.1 Oppiva kirjoittamisen tavoitteet ja edellytykset	23
3.1.2 Oppivan kirjoittamisen suhde muihin teorioihin	25
3.1.3 Mitä kirjoittamalla voi oppia?	27
3.2 Kirjoittaminen kognitiivisena toimintana	30
3.2.1 Kirjoittaminen ja ajattelu	30
3.2.2 Opiskelu kirjoittamalla	31
3.3 Kirjoittaminen itsetutkiskelun keinona	34
3.4 Suorittava kirjoittaminen	36
3.5 Kirjoittaminen ja opetustyö	38
3.6 Tutkimuksen teorian arviointia	41
4 OPISKELIJAT JA KIRJOITTAMINEN	44
4.1 Integraatiohanke ja kirjoittamisen rooli	44
4.2 Suorittaminen opiskelijoiden kokemana	48
4.2.1 Miksi suoritetaan?	48
4.2.2 Kriittömyys osana opiskelukulttuuria	52
4.2.3 Suorittamisen vaikutukset kirjoitettuun kieleen	54
4.3 Opiskelijat ja kirjoittamalla oppiminen	55
4.3.1 Oppiva kirjoittaminen työmuotona	55
4.3.2 Kielen kehitys oppivassa kirjoittamisessa	57
4.3.3 Autonomian merkitys kirjoittamiselle	59
4.4 Tunteet ja kirjoittaminen	62
5 MIKÄ OPISKELIJOISSA ON MUUTTUNUT?	66

<i>5.1 Tekijästä tiedostajaksi</i>	66
<i>5.2 Vastauksia tutkimusongelmiin?</i>	70
<i>5.3 Tuloksista</i>	71
<i>5.4 Tulosten yleistettävyys</i>	73
<i>5.5 Vertailu kokemusten kertomisen keinona</i>	75
6 YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA	77
<i>6.1 Miten oppiminen ja opettaminen ymmärretään yliopistossa?</i>	77
<i>6.2 Kirjoittamisen asema yliopistossa</i>	81
7 LOPETUS	86
LÄHTEET	91

1 JOHDANTO

Kirjoitustaidon opettamista pidetään yleisesti yhtenä koulun tärkeimmistä tehtävistä. Opetussuunnitelmassa kirjoittamisen rooli nähdään oppilaan oman kehityksen kannalta erittäin merkittävänä, ja sen harjoitteluun käytetäänkin koulussa paljon aikaa ja vaivaa. Myös julkisessa keskustelussa korostetaan kirjoitustaidon merkitystä, ja erityisesti sitä, kuinka tärkeää on oppia kirjoittamaan monipuolisesti ja ilmaisemaan itseään kirjoittamalla. Mitä sitten sana ”kirjoitustaito” pitää sisällään? Tarkoittaako se ainoastaan kykyä kirjoittaa puhuttua kieltä näkyväksi mahdollisimman selkeästi ja siististi vai liittyykö siihen jotakin muutakin?

Peruskoulussa kirjoittamisen rooli on hyvin selkeä. Sen avulla oppilas näyttää opettajalleen omaa osaamistaan ja kehitystään vakuuttaakseen tämän omasta oppimisestaan. Tällöin tehtävät, jotka opettaja voi pedagogisessa innostuksessaan nähdä hyvinkin kehittävinä, voivat oppilaan silmin katsottuina olla jotain aivan muuta. Jos oppija joutuu kirjoittaessaan koko ajan miettimään, mitä opettaja tästä tekstistä ajattelee, ei ajattelun tavoitteena ole tällöin oppia, vaan miellyttää opettajaa.

Opintojen edetessä pelkkä siisti käsiala ei enää riitä, vaan tekstin tulee olla johdonmukaista, ajatuksia herättävää ja omaperäistä. Sanaa *pohdinta* käytetään myös runsaasti. Mutta kuka määrittelee omaperäisen ja kenen ajatuksia opiskelijan tulee herättellä? Entä kuka määrittelee oppilaan pohdintojen laadun? Vastaus on luonnollisesti opettaja, joka aivan kuin peruskoulussakin määrittelee viime kädessä sen, miten opiskelijan pitää kirjoittaa ja millaisia mielipiteitä voi esittää. Kirjoittamisen päämäärä ei tällöin muutu mihinkään, vaan *suoritus* korostuu. Onko niin, että koulun tarkoitus on opettaa oppilaansa suoriutumaan erilaisista vaadituista tehtävistä parhaalla mahdollisella tavalla, kuten kirjoittamisen opetuksella näytetään tekevän, vai voisiko myös kirjoittaminen olla aito oppimisen apuväline?

Kerätty aineisto, sekä omat kokemukseni kirjoittamisen oppivasta puolesta liittyvät pääasiassa yliopisto-opintoihin. Tästä syystä työtäni voidaan pitää yliopistopedagogisena. Pysin kuitenkin ottamaan huomioon myös alemmat koulutusasteet, sekä nii-

den erityispiirteet syventäessäni käsityksiäni kirjoittamisesta. Huomioni kiinnittyy erityisesti siihen, kuka määrittelee opinnoissa tehtävien kirjoitustöiden suunnan ja tarkoituksen? Entä miten opiskelijat kokevat oman roolinsa yliopiston opiskelukulttuurissa? Julkisissa yliopisto-opiskelua koskevissa keskusteluissa korostetaan oppijan itsensä entistä aktiivisempaa roolia oman oppimisensa edistäjänä. Toteutuuko tämä kuitenkaan käytännössä ja onko opettaja – opiskelija valta-asetelma edelleen muuttumaton?

Tutkimukseni lähtökohtana ovat omat havaintoni kirjoittamisen kahdesta funktiosta yliopisto-opiskelussa. Niiden perusteella pohdin ja esitän ideani kirjoittamisen jakautumisesta kahteen yleisesti olemassa olevaan, mutta harvoin tiedostettuun tai ainakaan myönnettyyn eri rooliin: suorittavaan kirjoittamiseen, ja kirjoittamiseen, jonka päämääränä on oppiminen. Nimeän jälkimmäisen tässä tekstissä oppivaksi kirjoittamiseksi. Näiden kirjoittamisen eri tapojen olemassaolon pyrin osoittamaan käytössäni olevalla aineistolla.

Idea kirjoittamisen erilaisista funktioista syntyi minulle havainnosta omassa toiminnassani: mistä johtuukaan se, että joitain tekstejä on paljon motivoivampaa ja jo heti alusta alkaen mielenkiintoisempaa alkaa kirjoittamaan kuin toisia? Miksi joskus kirjoittaminen on kuin tervan juontia, kun taas joskus aika menee kuin siivillä ja muu maailma unohtuu? Ja ennen kaikkea, mikä rooli on teksteillä, joita opiskelija tekee vain itseäni varten? Taustalla olevia omia kokemuksia ja ajatuksia omasta prosessistani kirjoittajana olen käsitellyt tarkemmin artikkelissa (Mononen 2007), joka löytyy integraatioryhmän toiminnasta kertovasta kirjasta (Nikkola, Moilanen, Rautiainen & Rähä 2007).

Havaintojeni ja pohdintojeni edistyessä muotoutuivat tämän tutkimuksen tutkimuskysymykset. Pääpiirteissään tutkimusongelmani jakautuvat kahtia. Ensinnäkin minua kiinnostaa mikä kirjoittamisen rooli on yliopistossa ja eroaako se jollain tavalla kirjoitetun kielen asemasta integraatiohankkeessa? Toisaalta minua kiinnostaa yleisemmin oppivan kirjoittamisen syntyminen sekä sen opettaminen. Miksi oppivaa kirjoittamista tarvitaan ja mitä se oppijalle tarjoaa? Entä miten sitä voi opettaa?

Tässä tutkimuksessa pyrin vastaamaan esittämiini tutkimuskysymyksiin peilaamalla kirjoittamisen, oppimisen ja yliopistopedagogiikan teorioita vuoden 2005 integraatioryhmän kokemuksiin integraatiohankkeessa ja yliopisto-opinnoissa. Lisäksi myös omat kokemukseni integraatioryhmässä toimivat aineiston osana. Näiden kokemusten huomioonottaminen on välttämätöntä, sillä juuri omat oppimiskokemukseni ovat saaneet aikaan tämän tutkimuksen syntymisen. Ne myös väistämättä vaikuttavat siihen, miten ja millaisia tulkintoja kirjoittamisesta teen. Omia kokemuksiani ja niiden merkitystä tämän tutkimuksen synnylle olen käsitellyt seuraavassa kappaleessa. Integraatioryhmän opiskelijoilta saadun aineiston osuus korostuu kappaleissa, joissa käsittelen heidän kirjoituksiaan, ja niissä ilmeneviä muutoksia ajattelu- ja toimintatavoissa. Pyrin vertaamaan heidän kokemuksiaan siihen, miten itse olen opiskelun ja ennen kaikkea kirjoittamisen integraatioryhmässä kokenut ja näin etsimään merkkejä oppivasta kirjoittamisesta tai sen alkuvaiheista. Näin toimiessani tavoitteenani on kirjallisen aineiston ja omien kokemusteni avulla osoittaa, että oppivaa kirjoittamista todella on mahdollista oppia ja opettaa.

2 TUTKIMUKSEN KULKU

2.1 Henkilökohtaisesta prosessista tutkimusongelmaksi

Tämä tutkimus on saanut alkunsa itsessäni havaitsemastani muutoksesta kirjoittajana. En ole koskaan ollut kovin innokas kirjoittaja, pikemminkin kirjoittaminen on ollut minulle vastenmielistä. Kirjoitustehtävien tekeminen on tuntunut aina raskaalta ja turhalta työltä, eikä omiin teksteihin palaaminen ole aiemmin käynyt mielessäni. Tämä oli tilanne myös aloittaessani opintojani yliopistossa ja oivallusryhmässä¹.

Kiinnostukseni kirjoittamiseen heräsi, kun huomasin koneellani olevan useita, varsin lyhyitä tekstejä, joista suurin osa käsitteli opiskelua ja opettajaksi tulemistä. Olin purkanut niihin ahdistustani, jonka taustalla oli epävarmuutta omaa ammatinvalintaa ja tulevaisuutta kohtaan. Tekstien syntymisen syynä ei ollut opintotehtävää tai ulkoista pakkoa, vaan olin tehnyt niitä ikään kuin muiden tehtävien lomassa tietokoneen ääressä istuessani. Useat niistä olivat varsin tunnepitoisia, sillä monet niistä olivat saaneet alkunsa kokemastani ristiriidasta tai vääryydestä opinnoissa. Aloin miettimään, mikä tällaisten tekstien merkitys on?

Ensimmäisessä vaiheessa pohdinnoistani seurasi proseminaari. Siinä tutkin omaa muutostani ja pyrin tulkitsemaan syitä siihen, miksi tekstejä on alkanut ilmestyä. Aineistona toimi yliopisto-opintojeni alussa kirjoittamani teksti ”Minä kirjoittajana”. Proseminaarissani keskityin reflektoimaan ja analysoimaan omaa kehitystäni tuon tekstin ja omien kokemusteni avulla. Samalla mielessäni alkoi hahmottua ajatus oppivasta kirjoittamisesta.

Samalla, kun pääsin syvemmälle oppivan kirjoittamisen käsittelyssä, aloin pohtia yleisemmin opinnoissa tehtävien kirjoitusten merkitystä. Mikä kirjoittamisen rooli

¹ Oivallusryhmä on Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa kehitetty vaihtoehtoinen oppimisen malli. Oivallusryhmätyö perustuu elämämaailmaontologiaan ja siinä opiskelevien tavoitteena on oppia erottamaan rituaalinen toistaminen omaan oivallukseen ja ymmärtämiseen perustuvasta oppimisesta. Kyseisen opiskelun yhtenä tarkoituksena on mahdollistaa ristiriitojen käsittelyä ja aitoa keskustelua oppimisen yhteydessä. (Nikkola 2007; Kallas, Nikkola & Rähä 2006.)

on opiskelussa? Mitä sillä haetaan? Mikä kirjoittamisen asema on koulumaailmassa? Omat kokemukseni opintotehtävistä ja niiden avulla tapahtuvasta oppimisesta olivat pääasiassa negatiivisia. Pysin kuitenkin ottamaan etäisyyttä omiin käsityksiini ja ennen kaikkea ennakkoluuloihini, sillä halusin selvittää kokevatko muut opiskelijat asian samoin? Kaiken tämän seurauksena aloin kokea kasvavaa tarvetta saada lisää tietoa, sekä muiden opiskelijoiden näkökulmia, voidakseni käsitellä asiaa syvällisemmin.

Kun olin saanut hahmoteltua ensimmäisen kerran kirjoittamisen jakautumisen oppivaan ja suoritettavaan kirjoittamiseen alkoi proseminaarini olla myös valmis. Olin todennut, että se henkinen tila ja aika, jonka oivallusryhmätyö ja sitä seurannut integraatiohanke² minulle oli antanut, oli edesauttanut omaa kehittymistäni kirjoittajana. Kuitenkin minulle jäi paljon kysymyksiä. Onko kirjoittamisen rooli kouluissa ja yliopistossa vain näyttää mitä opiskelija osaa? Onko kirjoittaminen todella aina vain suorittamista, vai voisiko se olla paljon enemmän? Ja lopuksi, auttaako integraatiohankkeessa tehtävä opiskelu kehittymään kirjoittajana oppivaan suuntaan?

Seuraava askel omassa prosessissani on tämä tutkimus. Tutkimusongelmani on kaksijakoinen. Tämä jako on suoraa seurausta proseminaarissani auki jääneille kysymyksille. Ensinnäkin minua kiinnostaa, mikä kirjoittamisen rooli todella on yliopistossa? Pelkästään omat kokemukseni eivät voi antaa tästä kattavaa kuvaa, ja siksi tarvitsin lisää aineistoa, jonka perusteella arvioida tätä ongelmaa laajemmin. Vaikka keskityinkin tutkimuksessani integraatioryhmän toimintaan, on laajempi katsaus yliopistomaailmaan välttämätön kokonaiskuvan hahmottamiseksi. Tästä syystä en tyydy tutkimaan integraatioryhmäläisten kokemuksia kirjoittamisesta ainoastaan integraatio-opintojen sisällä, vaan haluan perehtyä heidän kirjoittamiskokemuksiinsa myös laajemmin OKL:n opinnoissa.

Toinen osa tutkimusongelmaani on oppivan kirjoittamisen kehittyminen. Auttaako integraatioryhmässä tehtävä opiskelu opiskelijoita kehittymään kirjoittajina? Ja edel-

² Integraatiohanke on oivallusryhmätyön jatkeeksi syntynyt opetuksen kehittämishanke, jossa pyritään ehdyttämään luokanopettajakoulutuksen pirstaleista rakennetta. Tavoitteena on oppimisyhteisö, jossa tuetaan tiedollisen uteliaisuutta ja oivaltamista. Tarkoituksena ei ole tutkia sitä, mikä jo tiedetään, vaan sitä, mitä ei vielä tiedetä. Opiskelun lähtökohtana toimivat tällöin osallistujien omat kokemukset. (Kallas, Nikkola, Rautiainen & Rähä 2007.) Integraatiohankkeesta lisää tämän työn luvussa 4.

leen, jos auttaa, niin miten? Lähtökohtaisesti integraatioryhmän toiminta poikkeaa suuresti perinteistä tavasta opiskella luokanopettajaksi. Tästä syystä en halua, että integraatioryhmästä esittämäni kuva pyrkisi jollain tavalla toimimaan kattavana kuvauksena koko opettajankoulutuslaitoksesta, sillä sitä se ei ole. Tässä tutkimuksessa haluan omaan taustaan peilaten tutkia sitä, onko itsessäni aiemmin tapahtunut muutos kirjoittajana ollut integraatioryhmässä opiskelun ansiota vai seurausta jostain muusta? Jos vastaavaa kehitystä tapahtuu myös muissa integraatioryhmissä opiskelussa, voidaan integraatioryhmää pitää tällöin ainakin osasyynä kirjoittamisen muutokseen myös itsessäni.

Oman kehitysprosessini merkitys nousee vieläkin oleellisemmaksi, kun huomioidaan suuntautumiseni muissa opinnoissa. Kirjoittamista tutkivan opiskelijan voisi helposti luulla opiskelleen äidinkielen opintoja laajemminkin. En ole kuitenkaan opiskellut äidinkieltä tai käynyt kirjoittamisen kursseja, vaan olen kasvatustieteen opintojen ohella tehnyt erikoistumisopinnot tekniseen työhön sekä aineenopettajaopinnot liikuntaan. Kiinnostus kirjoittamista kohtaan on syntynyt nimenomaan integraatioryhmässä tekemiäni kasvatustieteen opintojen tuloksena.

2.2 Kirjoittaminen opiskelun osana

Kirjoittamisen rooli yliopistossa on ollut muuttumaton jo kauan, enkä usko yhden gradututkielman sitä muuttavan. Tavoitteenani ei olekaan luoda yliopiston opiskelukulttuuria mullistavia uusia opetusmenetelmiä, vaan pikemminkin ottaa esille käytössä olevissa menetelmissä piileviä ongelmia. Keskustelua kirjoittamisen, ja muutenkin laitoksesamme tehtävän työn ympärillä on käyty jo jonkin verran opetus-suunnitelmauudistuksen myötä, mutta tämä keskustelu ei vielä riitä. Kovin moni opettaja kokee opiskelijoille annetun omatoimisen opiskelun ajan liian suureksi, vaikka juuri omakohtainen ja opiskelijasta itsestään lähtöisin oleva opiskelu on usein juuri se joka muistetaan. Jokainen opiskelija tuottaa lukuvuoden aikana kymmeniä ellei satoja sivuja tekstiä, mutta tulee harvoin miettineeksi syitä kirjoittamiselleen. Tästä syystä huomion kiinnittäminen kirjoittamiseen ja siihen liittyviin käytänteisiin

on tärkeää, ja toivon tämän työn pääsevän osaksi sitä opiskelijoiden työtä käsittelevää keskustelua, joka laitoksessamme on ollut käynnissä.

En halua tällä työllä väheksyä oikeinkirjoituksen tai selkeän tekstin kirjoittamisen taitoja. On itsestään selvää, kuinka tärkeää on kyetä kommunikoimaan tehokkaasti myös kirjallisesti. Kirjoittaminen on osa kieltä, ja kieli on ennen kaikkea sosiaalisen kanssakäymisen väline (Vygotski 1982, 18). Tämä kanssakäyminen vaatii yhtenäistä kirjallista ilmaisua, jossa pidetään kiinni tietyistä perussäännöistä. Oikeakielisyydellä on oma roolinsa elämässämme, eikä tarkoituksenani ole kiistää tätä tosiasiaa. Kuitenkin sitä, miten suureksi oikeakielisyyden merkitys kouluopetuksessa nostetaan, voidaan miettiä. Oikeakielisyys ei välttämättä kerro mitään siitä, kuinka sivistynyt tai älykäs joku on. Valitettavasti näin kuitenkin usein ajatellaan. Saman asian toteaa – erittäin osuvasti – yhdysvaltalainen Edward Corbett vuonna 1982:

Society may be betraying its misplaced emphasis when it bases its estimates of the worth of a person on one's spelling, grammar and punctuation. But society can and does make some legitimate judgements about the quality of one's mind from the condition of one's writing. (Corbett 1982, 50)

2.3 Kirjoittamisen tutkiminen

2.3.1 Miten kirjoittamista on tutkittu?

Kirjoittamista on tutkittu perinteisesti paljon. Kuitenkin tämä tutkimus on varsinkin Suomessa keskittynyt lähinnä kielellisiin ja tekstin tuottamiseen liittyviin ongelmiin ja niiden selvittämiseen. Ulkomaisissa tutkimuksissa kirjoittamiseen on suhtauduttu avarakatseisemmin, jonka seurauksena kirjoittamisen ja oppimisen välisiä yhteyksiä käsitteleviä tutkimuksia on tehty runsaasti jo 80-luvulla (esim. Bereiter & Scardamalia 1987, Whiteman 1981, Hasselquist 1982). Suomessa kirjoittamisen tutkimus on kuitenkin kohdistettu taitoihin, joita mitataan PISA-tutkimuksessa (ks. Opetushallitus 2006). Edellä mainittu tarkoittaa sitä, että Suomessa on tarkkaan selvitetty, millaista on hyvä tieteellinen teksti ja millainen on paras esseen rakenne. Aihetta käsit-

televiä tutkimuksia on tehty mm. Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksella useita. Tästä huolimatta – tai siitä syystä – ei ole tutkittu sitä, miten kirjoittamista voitaisiin parhaiten käyttää oppimiseen. Osittain tämäntyyppisen tutkimuksen puutteen seurauksena yhä suurempi osa ikäluokista menettää peruskoulun aikana kiinnostuksensa oppimiseen, ja tasoerot varsinkin tyttöjen ja poikien kohdalla kasvavat entisestään (Hakkarainen ym. 2005, 13).

Suomalaisesta kirjoittamisen tutkimuksesta ja sen suuntautumisesta saa kuvan kun tutustuu Suomen äidinkielenopettajainliiton (www.aidinkielenopettajainliitto.fi) tai Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksen julkaisemiin tutkimuksiin ja opinnäytteisiin (www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ks/fennicum/tutkimus). Kirjoittaminen nousee molemmilla foorumeilla suhteellisen näkyvään rooliin kirjallisuuden, runouden tai lukemisen opettamisen kanssa. Kuitenkin kirjoittamista käsittelevät tutkimukset tai teokset keskittyvät käsittelemään kirjoittamista lähinnä kielenhuollon tai eri tasoisten kirjoittajien tekstien arvioinnin näkökulmista. Arviointi vaikuttaa olevan korkeassa asemassa varsinkin äidinkielenopettajainliiton julkaisuissa, sillä yhdistyksen verkkosivuilla esitellyistä julkaisuista kaikki kirjoittamista käsittelevät teokset käsittelivät sitä nimenomaan arvioinnin näkökulmasta.

Jyväskylän yliopiston suomen kielen laitoksella tutkimus on keskittynyt hieman toisin. Viimeisen kymmenen vuoden aikana kirjoittamista suoranaisesti käsitteleviä opinnäytteitä on tehty alle kymmenen. Ne käsittelevät kirjoittamista lähinnä kielenhuollon näkökulmasta, keskittyen sanajärjestykseen tai pilkun oikeaan paikkaan. Koko kymmenen vuoden aikana vain yksi pro gradu-tutkielma (Rantamäki 1999) tutki tuotettua tekstiä sellaisesta näkökulmasta, jossa otetaan huomioon myös se, mitä ei itse tekstissä ole näkyvissä. Kyseinen tutkimus käsittelee kriittisen diskurssianalyysin käyttöä asiatekstien tulkinnessa lukiossa. Itse kirjoittamisprosessia koskevia tutkimuksia ei ollut lainkaan. Suomen kielen laitoksella tämän hetkinen trendi näyttääkin keskittyvän toisesta maasta saapuvien kielenopetukseen. Tämä näkyy kaikilla opinnäytetasoilla pro graduista väitöskirjoihin.

Poikkeavan näkökulman sekä ÄOL:n että suomen kielen laitoksen tutkimuksiin saa Jyväskylän yliopiston soveltavan kielentutkimuksen keskukselta. Siellä kirjoittamisen roolia tutkitaan perinteiseen, koulun äidinkielenopetuksesta lähtöisin olevaan nä-

kemykseen verrattuna hyvinkin erilaisesta näkökulmasta. Erityisesti tekstitaidon (engl. literacy) käsite on noussut vahvaan rooliin määriteltäessä sitä, mikä kielen käytössä ja opetuksessa on tärkeää. Tekstitaidon merkityksestä ovat kirjoittaneet artikkelissaan Luukka ja Leiwo (2004), jotka arvioivat kirjoittamisen asemaa suhteessa opetussuunnitelmaan. Heidän tekstitaidon käsitteensä ei tarkoita samaa, kuin mitä esimerkiksi ymmärretään ylioppilaskirjoitusten tekstitaidolla. Erityisen poikkeavaksi tämän näkemyksen tekee lähtökohta, jonka mukaan kieli on pääsääntöisesti viestinnän ja ihmisten välisen sosiokulttuurisen toiminnan väline, jota tulee lähestyä sen merkityksen, ei ainoastaan ulkoasun perusteella. Kielen rooli on olla funktionaalinen osa sosiaalista kanssakäymistä eikä niinkään sen erillinen osa. Tekstitaito ei tällöin ole yksilöllinen ominaisuus, vaan sosiaalisesti rakentunut kommunikaatioväline, jota yksilöt käyttävät. Ajatusmaailma sivuaa hyvinkin läheltä oppivan kirjoittamisen näkökulmaa, joskin oppivassa kirjoittamisessa on kyse ennen kaikkea kognitiivisesta prosessista, kun taas tekstitaidot suuntautuvat pääasiassa sosiokulttuuriselle puolelle. Kuitenkin jo näkökulmaero perinteiseen näkemykseen äidinkielen ja kirjoittamisen asemasta on niin merkittävä, että se ansaitsee tulla tässä yhteydessä mainituksi. (Luukka & Leiwo 2004.)

2.3.2 Tutkimusaineisto

Tutkimusaineistoni koostuu vuonna 2005 aloittaneen integraatioryhmän opiskelijoiden syksyinä 2005 ja 2006 kirjoittamista teksteistä. Ensimmäinen näistä on muodoltaan esseetyyppinen otsikkoaine: ”Minä kirjoittajana”. Toinen osa aineistosta puolestaan koostuu opiskelijoiden vastauksista kysymyksiin (LIITE 1), joita kävin esittämässä heille marraskuussa 2006. Ryhmässä on 13 opiskelijaa, jotka kaikki aloittivat opintonsa opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 2005. Aineisto ei ole kirjoitetulta osuudelta laajuudeltaan kovin suuri, sillä tekstejä on yhteensä 26. Laadullisessa tutkimuksessa ei kuitenkaan ole tärkeää aineiston määrä, vaan sen laatu suhteessa tutkittavaan asiaan (Eskola & Suoranta 1999, 18). Tämä kriteeri taas toteutuu tutkimukseni hyvin, sillä koko kaksivuotiskaudelle osallistuva ryhmä toimii aineistonani ja heidän kokemuksensa ja kehittymisensä opiskelijoina ovat juuri niitä asioita, joita tutkin. Oppivan kirjoittamisen tutkiminen jossain toisessa ryhmässä olisi saattanut olla myös mahdollista, mutta yksi tutkimukseni tavoitteista on selvittää, onko juuri

integraatioryhmä ja siellä tapahtuva opiskelu se asia, joka saa oppivan kirjoittamisen kehittymään. Integraatioryhmän toiminnan tavoitteena on kehittää siinä opiskelevien taitoja ja ymmärrystä, ja auttaa heitä kehittymään kohti opettajan ammattia. Kirjoittaminen, ja yleisesti kielen näkeminen oppimisen kannalta funktionaalisesti, on yksi niistä keinoista, jolla tähän tavoitteeseen pyritään (Kallas & Nikkola 2003), joten sen tutkiminen juuri tässä ryhmässä tulee näin perusteltua.

Tässä työssä lainauksia opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä löytyy luvuista neljä, viisi ja kuusi. Kaikki nimet on muutettu peitenimiksi, ja jokaisen viittauksen perässä on merkintä 05 tai 06 tekstin kirjoittamisen ajankohdan mukaan. Merkintä 05 tarkoittaa siis syksyä 2005 ja 06 syksyä 2006. Joissakin kohdin tulkintani perustuu asian pidempään käsittelyyn tekstissä ja olen nostanut esimerkiksi katkelman, jossa ajatus kiteytyy. Katkelman taustalla olevan asian käsittelyn käyttäminen kokonaisuudessaan esimerkkinä ei näissä tapauksissa olisi viisasta, sillä asian kiteyttäminen lyhyeen lainaukseen ja sitä selventäviin omiin kommentteihini ei katkaise muuta tekstiä yhtä paljon. Omat tarkentavat tai tekstinpätjän taustaa selvittävät kommenttini aineistosta otettuihin otteisiin olen merkinnyt *kursiivilla*.

Aineistosta nousee esiin yksi luotettavuuden kannalta ongelmallinen puoli, joka on kerättyjen aineistojen erilaisuus. Vuoden 2005 aineisto koostuu essee-tyyppisistä teksteistä, joissa opiskelijat itse päättivät, mitä omasta kirjoittamisestaan kertoivat ja mihin kiinnittivät huomiota. Esseiden pituus vaihteli yhdestä neljään sivuun, ja kaikkiaan niitä tuli 13. Vuoden 2006 aineisto taas koostuu neljästä opiskelijoille esitetystä kysymyksestä, jotka väistämättä vaikuttavat myös vastausten laatuun. Vastausten pituudet vaihtelivat paljon, mutta kaikkiaan vastausten määrä ei muuttunut vuoden 2005 vastaavasta (n=13). Esitettyjen kysymysten erilaisuudesta johtuen aineistojen välinen vertailu ei ole täysin aukotonta. Syy tähän on inhimillinen. Oma tutkimuksellinen ajatteluni ja tutkimuskysymysten asettelu oli vielä 2005 syksyllä vasta alkutekijöissään. Halusin kuitenkin jollain tavalla kartoittaa opiskelijoiden alkukäsityksiä kirjoittamisen alueella ja paras keino tehdä se oli pyytää opiskelijoita kertomaan yleisistä kokemuksistaan kirjoittamisesta siihenastisissa opinnoissaan. Tästä syystä myös kerätty aineisto on laaja-alaisempaa ja vähemmän validia omaa tutkimustani ajatellen. Kuitenkin tämä aineisto auttoi minua lopullisen tutkimusasettelun teossa ja

jo seuraavalla aineistonkeruukerralla osasin kysyä paremmin niitä asioita joista halusin tietoa.

Pelkän tutkijan ja aineiston välisen suhteen arvioinnin lisäksi on tärkeää muistaa myös tutkijan ja tutkittavien välistä suhdetta. Tätä mieltä on erityisesti Mäkelä (1990), joka muistuttaa, että on tärkeää arvioida aineiston kerääjän ja kohderyhmän välistä suhdetta. Vuorovaikutus tutkijan ja ryhmän välillä voi vaikuttaa siihen, miten ja millaisia tulkintoja tutkija myöhemmin tekee. (Mäkelä 1990, 42 – 43.) Tässä tutkimuksessa tutkijan ja ryhmän välinen suhde ei tule olemaan ongelma, sillä kommunikaatio, jonka avulla aineisto on kerätty, on ollut yksipuolisia tutkijan kirjoituspyyntöjä ryhmäläisille.

Toinen tutkijan ja tutkimusryhmän välistä kommunikaatiota vähentävä tekijä on se, että kohderyhmä on aloittanut opintonsa kolme vuotta itseni jälkeen. Tästä johtuen en juuri tunne ryhmäläisiä opintojen kautta, vaikkakin olen muutamaa heistä törmännyt opiskelijoiden yhteisissä virkistystapahtumissa. Tilanne olisi toinen jos tutkisin esimerkiksi itseni kanssa samaan aikaan aloittaneiden opiskelua. Tästä syystä voin pitää itseäni ulkopuolisena varsinaisesta ryhmästä, eikä minulla opiskelijoiden tasolla ole minkäänlaisia tutkimukseen vaikuttavia siteitä.

Tarkemmin varsinaisesta ryhmän toiminnasta ja siellä tapahtuneista keskusteluista olen saanut tietoa Tiina Nikkolalta ja Pentti Moilaselta, sekä opinnäyteseminaareissa kuulemistani keskusteluista ryhmän toiminnasta. Hankkimani tiedot ovat perustuneet lähinnä siihen, milloin, miten ja missä kontekstissa kirjoittamista opinnoissa on käsitelty.

2.3.3 Omat kokemukseni osana aineistoa

Toinen osa aineistoa ovat omat kokemukseni ja jo proseminaarissani käsittelemäni oma muutokseni kirjoittajana. Olen itse ollut osa samankaltaista ryhmää, jota nyt tutkin. Omat kokemukseni ja muutokseni näkyvät tavassani käsitellä opiskelijoilta keräämääni aineistoa, sillä proseminaarini auttoi minua rakentamaan ja hahmottamaan niitä asioita, joita oppivaan kirjoittamiseen kuuluu. Tämän työn yhtenä tarkoi-

tuksena onkin edesauttaa minua hahmottamaan oppivaa kirjoittamista laajemmin osana integraatiohankkeen opintoja. Koska käytän omia kokemuksiani ryhmäläisenä ja opettajankoulutuslaitoksen opiskelijana osana työni empiiristä osuutta, lienee perusteltua kertoa tarkemmin omista taustoistani ja suhteistani kirjoittamiseen ja opiskeluun.

En ole koskaan ollut kirjoittajana erityisen aktiivinen tai innokas. En ole pitänyt päiväkirjaa, kirjoitellut huvikseni tarinoita tai muutenkaan mitään kauppalistoja kummempaa. En siis ennen yliopisto-opintojeni alkua. Peruskoulussa ja lukiossa olin aina hyvää keskitasoa, sillä osasin tuottaa koulumaailmaan sopivaa, perusrakenteeltaan toimivaa tekstiä. Kielellisesti tekstini ei ole koskaan ollut tasoltaan hyvää, sillä kielihuollolliset asiat eivät ole koskaan minua kiinnostaneet. Koulussa juuri oikeakielisyys oli aina tärkeää, ja muistan tuskailleeni käsialani kanssa, joka ei opettajia liiemmin miellyttänyt. Kirjoittaminen olikin minulle aina pikemminkin vastenmielistä kuin mukavaa, ja erilaisten tehtävien teko olikin usein viime hetken työn tulosta.

Aloitin opinnot Jyväskylän yliopiston opettajankoulutuslaitoksessa syksyllä 2002. Pääsin opiskelemaan suoraan lukion jälkeen, joten minulla ei ollut opintoja aloittaesani kokemuksia koulumaailmasta muuten kuin oppilaan roolissa. Ensimmäisenä vuonna osallistuin tuolloin vielä Oivallusryhmä-nimellä tunnettuun ryhmään, josta seuraavana vuonna muodostui ensimmäinen integraatioryhmä. Oivallusryhmässä opinnot keskittyivät lähinnä kasvatustieteen perusopintoihin, eikä niihin vielä tuolloin liittynyt integraatiohankkeen tavoin kasvatustieteen ulkopuolisia opintoja. Ajatus kirjoittamisen tutkimisesta ja muutenkin kirjoittamiseen liittyvästä problematiikasta on saanut alkunsa toisena opiskeluvuoteni opiskellessani integraatioryhmässä, aikana jolloin aloin tekemään proseminaarityötäni. Tutkin proseminaarityössäni omaa kirjoittamistani ja sen muutosta Oivallusryhmän ja integraatiohankkeen myötä. Loppuosassa tutkimusta en enää erota näitä kahta toisistaan, vaan puhun ainoastaan integraatioryhmästä. Tulin siihen tulokseen, että kokemukseni erilaisesta opiskelusta olivat saaneet aikaan muuttumiseni kirjoittajana. Tämän seurauksena jatkoin asian tutkimista, ja tämä työ on sen viimeisin vaihe. Tämän tutkimuksen yhtenä tavoitteena voidaankin pitää proseminaarissani saamien tulosten testaamista laajemmalla kohderyhmällä. En usko tämän tutkimuksen lopettavan kirjoittamiseen liittyvää poh-

dintaa, joka minua on jo niin usean vuoden ajan seurannut, mutta toivon sen auttavan minua selvittämään omaa ajattelua ja käsityksiäni muille.

2.3.4 Kokemukseni vaikutus tutkimukselle

Koska oma historiani on erittäin läheinen integraatioryhmään ja sen toimintaan, ei se voi olla vaikuttamatta havaintoihini ja tulkintoihini, joita siitä teen. Täydellisen objektiivisuuden tavoittelun sijaan myönnänkin avoimesti tämän työn olevan oman subjektiivisuuteni kyllästävä, mutta toivon sen siitä huolimatta olevan täyttä asiaa. Jos ajatellaan pidemmälle objektiivisuutta, sen tavoittaminen on tuskin edes mahdollista, sillä oma kokemusmaailmani ja ymmärrykseni tutkittavasti asiasta eivät voi olla vaikuttamatta tulkintoihini tekstistä ja sen tarkoituseristä (ks. Eskola & Suoranta 1999, 19).

Laadullinen tutkimus on aina osittain tutkijan omaa subjektiivista tulkintaa, eikä siinä ole tavoitteena universaalien tiedon hankinta. Pyrin luonnollisesti itse ajattelemaan asioita mahdollisimman monesta eri näkökulmasta, mutta omat kokemukseni eivät voi olla vaikuttamatta siihen mitä näen ja miten sen ymmärrän (ks. Kallas ym. 2006). Oma opiskeluni integraatioryhmässä ei voi olla näkymättä omassa ajattelussani ja havainnoissani, joita ryhmän toiminnasta teen. Se, että katson asioita ns. sisäpiiriläisen silmin, ei kuitenkaan välttämättä ole ainoastaan huono asia. Kokemukseni auttavat minua myös kiinnittämään huomiota sellaisiin asioihin, jotka ryhmän toiminnan kannalta ovat oleellisia.

Koska kirjoittamiseen liittyvä problematiikka on vaivannut minua kauan, olen myös kiinnittänyt siitä käytävään julkiseen keskusteluun paljon huomiota. Lisäksi monet vapaa-ajallani käymät keskustelut opiskelukavereideni kanssa ovat käsitelleet kirjoittamista. Kommentit vain kieliasuun kohdistuvasta graduohjauksesta tai sivumäärillä arvioitavista opintotehtävistä ovat kiinnostaneet minua jo kauan. Näistä syistä näkökulmani ja ajatukseni kirjoittamisesta eivät rajoitu ainoastaan yliopistoon tai vieläkin suppeammin integraatioryhmään, vaan pyrin huomiomaan kirjoittamiseen liittyvät asiat mahdollisimman kokonaisvaltaisesti. Luonnollisestikin tutkimukseni luonne ei salli minun käsitellä aivan jokaista näkökulmaa, mutta on hyvä muistaa, että havain-

toihini ja niistä seuranneisiin tulkintoihin vaikuttavat myös tutkimuksessa mainitsematta jääneet asiat. Kuitenkin näen oman läheisen suhteeni tutkimaani asiaan pikemminkin positiivisena kuin negatiivisena, sillä varsinkin tutkimuksen tekemisessä tarvittavan motivaation hakeminen ei tästä syystä ole ollut vaikeaa.

Otettaessa huomioon omat kokemukseni ja käymäni keskustelut integraatioryhmässä opiskelleiden ja opettaneiden kanssa, on käytössäni laaja valikoima mielipiteitä ja näkökulmia ryhmässä tapahtuneeseen toimintaan. Näiden näkökulmien pohjalta kirjoittamista olisi ollut mahdollista pohtia vielä monesta muustakin näkökulmasta, mutta olen valinnut tähän työhön mielestäni oppivan kirjoittamisen kannalta keskeisimmät asiat. Työni ei ole kokonaisvaltainen kuvaus siitä, miten kirjoittamista käytetään yliopistossa tai integraatiohankkeessa, vaan se pyrkii olemaan kuvaus siitä, miten kirjoittamista käytetään oppimiseen ja opiskelemiseen, sekä miten sitä voisi kehittää.

2.3.5 Analyysin teko

Tapaani käsitellä opiskelijoiden kirjoituksia voidaan ainakin periaatteessa pitää diskurssianalyttisenä³, sillä suuri osa tekemistäni tulkinnoista on peräisin opiskelijoiden kirjoittamista teksteistä. Näitä tekstejä olen tulkinnut suhteessa siihen kulttuuriin, jossa opiskelijat ovat (ks. Jokinen, Juhila & Suoninen 1999). En kuitenkaan tukeudu tässä työssä ainoastaan diskurssianalyysin keinoihin, vaan pyrin laajentamaan näkökulmaani myös nähtävissä olevien tekstien taakse, siihen elämismaailmaan, jossa opiskelijat toimivat.

Jokisen ym. (1999) mukaan diskurssianalyysin perusajatuksena on tutkia kielen käyttöä ja siinä ilmeneviä vivahteita. Näkökulmina ovat kulttuurisuus, kommunikatiivisuus ja merkitykset. Näiden avulla pyritään rakentamaan kuva tutkittavan sosiaalisen todellisuuden rakentumisesta. (Jokinen, Juhila & Suoninen 1999.) Tässä tutkimuksessa ei ole kuitenkaan tarkoitus tarkastella kirjoittamisen sosiaalista puolta.

³ Erilaisten diskurssianalyysien kirjo on todellisuudessa laajempi, kuin mitä tässä tutkimuksessa käsittelemäni kielellisen diskurssianalyysin näkökulma antaa ymmärtää (ks. esim. Eskola & Suoranta 1999). Kuitenkin työni perustana on kieli ja sen tutkiminen, joten Jokisen ym. (1999; 2004) näkökulman käyttö on siten perusteltua.

Oppiva kirjoittaminen on yksilön henkilökohtainen, sisäinen ajatusprosessi, jonka tutkiminen ei ole mahdollista ainoastaan kirjoitettua tekstiä analysoimalla. Diskursianalyysi keskittyy kieleen, sen vivahteisiin ja usein myös vuorovaikutukseen (Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004) ja vaikka kirjoitetun kielen tuottaminen on tämän tutkimuksen olennainen osa, ei itse kielen tutkiminen ole kuitenkaan tässä tapauksessa tarkoituksenmukaista.

Aineiston kirjallista osaa tarkastellessani pyrin etsimään siitä tosiasioita, faktoja, joiden perusteella arvioin tutkimani ilmiön todellisuutta ja käyttötarkoituksia. Tällaista tutkimustapaa Alasuutari (1993, 72) kuvaa fakthanäkökulmaksi. Siinä aineistoa tarkastellaan siltä kannalta, ”missä määrin ja millaisia tosia väitteitä siinä esitetään ulkopuolisesta todellisuudesta”. Oleellisena osana siihen kuuluu myös tarkka lähdekriittikki (Alasuutari 1993, 72 – 77). Opiskelijoiden tekstejä käsitellessäni pyrin siis etsimään kirjoittamista koskevaa, todellista tietoa, joka vahvistaisi omia kokemuksiani kirjoittamisen oppimista edistävästä luonteesta. Etsin teksteistä erityisesti viittauksia oppivaan ja suorittavaan kirjoittamiseen, sekä syitä niiden olemassaoloon. Tekstejä lukiessani pidin mielessäni, että tekstit ovat opiskelijoiden omia kokemuksia heidän omasta oppimisestaan, joten niihin tulee suhtautua varauksella. Luonnollisesti myös muut kirjoittamista koskevat huomiot kiinnostivat minua, mutta kaikkien näkökulmien sijaan keskityin niihin, jotka ovat osa tai ainakin sivuavat oppimista ja opiskelua kirjoittamalla. Kirjallisesta aineistosta saatujen näkökulmien ja ajatusten pohjalta jatkoin aiheeni käsittelyä syvemmälle; tuoden mukaan omia näkemyksiäni höystettynä asiaankuuluvalla kirjallisuudella.

Edellä kertamani tarkoittaa käytännössä sitä, että löydettyäni teksteistä merkkejä siitä, miten opiskelijat ovat kirjoittamista käyttäneet, pyrin ensi vaiheessa sitomaan nämä eri käyttötarkoitukset johonkin kontekstiin. Yksinkertaisimmillaan tämä tarkoitti opiskelijoiden kirjoituksissa jakoa integraatioryhmä – muu OKL tai suorittava kirjoittaminen – oppiva kirjoittaminen; sen mukaan mihin opiskelijat kirjoittamisen tai tehtävän liittivät. Jako ei tapahtunut etsimällä ainoastaan tiettyjä sanamuotoja, lauserakenteita tai yksittäisiä kommentteja, vaikka niistäkin toki oli usein apua, vaan vaati opiskelijoiden tekstien kokonaiskuvan hahmottamista ja tavallaan niiden taakse näkemistä. Tätä kautta minun oli mahdollista luokitella opiskeilijoiden toimintaa laajempiin kirjoittamista ja opiskelua koskeviin kokonaisuuksiin.

Toisaalta pyrin tekstejä analysoidessani syventämään tekemiäni havaintoja vertaamalla niitä omiin kokemuksiini ja käsityksiini kirjoittamisen oppivasta ja suorittavasta puolesta. Erittäin harva opiskelijoista kuvaa varsinkaan oppivaa kirjoittamista puhumalla siitä suoraan, mutta heidän teksteissään ja kertomassaan on olemassa vihjeitä, joiden ymmärrän liittyvän oppivaan kirjoittamiseen. Tämänäyttävyydessä tutkimuksessa nämä vihjeet eivät voi olla yksittäisiä sanoja tai lauseita, joista suoraan voisi sanoa niiden ilmentävän oppimista tai suorittamista, vaan joudun tulkitsemaan opiskelijoiden kertomaa suhteessa siihen opiskeluympäristöön, johon he kulloinkin viittaavat. Samalla, kun etsin jokaisen opiskelijan teksteistä merkkejä kirjoittamisen eri käyttötavoista, saan myös kuvan niiden laajuudesta ja vaikuttavuudesta opiskelijoiden ajattelussa. Yksi tavoitteeni onkin tutkia, miten laajasti oppivaa kirjoittamista integraatioryhmän sisällä ilmenee – jos sitä yleensä ilmenee – sekä etsiä syitä sen esiintymiselle.

Lopuksi pyrin vielä etsimään teksteistä myös muita kirjoittamiseen liittyviä ilmiöitä. Näin saan laajennettua tutkimustani tuomalla siihen myös opiskelijoilta lähtöisin olevia näkökulmia. Jos jäisin kiinni pelkästään omiin näkemyksiini ja kokemuksiini kirjoittamisesta, ei tämä tutkimus silloin palvelisi tarkoitustaan; esittää kirjoittamisen rooli yliopistossa ja integraatioryhmässä. Joitakin näistä näkökulmista, kuten tunteiden merkitys kirjoittamiseen, olen liittänyt myös osaksi tätä tutkimusta, mutta osan, kuten kirjoittaminen itseilmaisukeinona, olen jättänyt pois. Valintojeni taustalla ovat olleet ennen kaikkea omat kokemukseni ja käsitykseni siitä, miten kirjoittaminen liittyy ennen kaikkea ajattelun eli kognitiivisen toiminnan kehittämiseen, ei niinkään tunteiden käsittelyyn tai selventämiseen.

2.3.6 Tutkimusmetodin perustelu

Hirsjärven ym. (2004, 152) mukaan laadullisessa tutkimuksessa tavoitteena on pyrkiä kuvaamaan todellista elämää, oikeita ilmiöitä, jotka ovat laadullisen tutkimuksen lähtökohta. Näitä periaatteita olen tavoitellut myös tässä tutkimuksessa. Pyrin käsittelemään kirjoittamista teoreettisesti ja filosofisesti pohtien, ja hakemaan tälle pohdinnalle empiiristä tukea keräämästäni aineistosta. Tutkimukseni empiria ei ole pe-

räisin ainoastaan keräämästäni aineistosta, vaan myös omista kokemuksistani integraatioryhmässä ja sitä seuranneista kokemuksistani integraatioryhmän tutkijana. Teksti, jota tuotan on siis oman subjektiivisuuteni värittämää. Mäkelän (1990, 45 – 46) mukaan tämä ei kuitenkaan tuota ongelmia tutkimuksen laadun suhteen, kunhan vain tutkija muistaa analysoida omaa suhdettaan tutkimukseen. Hirsjärvi ym. (2004) puolestaan muistuttavat, että kvalitatiivinen tutkimus on yksi subjektiivinen näkemys tutkittavaan asiaan, ainakin jos sitä verrataan perinteiseen käsityksen tutkimuksen objektiivisuudesta.

Vaikka kirjoittamisen tutkimus perinteisesti on ollut erilaisten diskurssianalyysien tekoa, en kokenut diskurssianalyysin olevan itselleni mielekäs tai tutkimuksellisesti paras metodi. Koen, että pelkkä diskurssianalyysi olisi jättänyt asiani käsittelyn pelkäksi torsoksi. Diskurssianalyysimäinen keskittyminen tekstiin, eikä ihmisiin tekstin takana (ks. Jokinen, Juhila ja Suoninen 2004), ei olisi mahdollistanut opiskelijoiden ympäristön ja opiskeluhistorian huomioonottamista, joka on kokonaiskuvan kannalta erittäin oleellista. Samaten pelkkä diskurssianalyysiin tukeutuminen ei olisi mahdollistanut omien kokemusteni laajaa käyttöä, joka omasta mielestäni tuo tarpeellista perspektiiviä tutkimuksen aineiston käsittelyyn. Myöskään vuorovaikutuksen tutkiminen ei ole tässä tutkimuksessa perustellusti mahdollista, vaikka oppiva kirjoittaminen voidaan joissakin tilanteissa nähdä vuoropuheluna tekstin ja sen kirjoittajan välillä.

Oppiva kirjoittaminen on jotain muuta kuin pelkkä konkreettisesti nähtävissä olevaa tekstiä. Siinä ei ole kyse ainoastaan kirjoittamisesta, vaan kirjoittajan omasta ajattelusta. Tästä syystä pelkkä empiirinen lähestymistapa on mahdoton. Siksi pyrin lähestymään oppivaa kirjoittamista empirian lisäksi filosofisesti pohtien. Näin tehdäkseen sovellan tutkimuksessani Puolimatkan (1995) kriittisen kasvatuksen tutkimukseen esittämää metodologiaa. Hänen mukaansa kasvatuksen tutkimusta voidaan tehdä kahta painotukseltaan erilaista strategiaa käyttämällä. Toinen näistä on empiriaan, eli kokemukseen pohjautuva tapa ja toinen teoreettis-käsitteellinen, eli ajattelemalla tutkimisen tapa. Empiirinen tutkimusote pyrkii selittämään tutkimusongelmia nojautuen käytössä olevaan empiiriseen tutkimusaineistoon. Sen avulla voidaan kuvata, selittää ja ymmärtää kasvatusta. Teoreettis-käsitteellinen lähestymistapa on taas tämän vastakohta, sillä siinä väitteiden pätevyyttä arvioidaan loogisilla, kielellisillä ja

semanttisilla välineillä, ilman empiirisiä tosiasioita. Puolimatkan mukaan kumpikaan näistä ei yksin riitä kuvaamaan koko kasvatustodellisuutta, vasta niiden molempien käyttö yhdessä voi todella kuvata kasvatusta riittäväällä tavalla. (Puolimatka 1995, 16 – 18.)

Puolimatkan esittelemä kriittisen kasvatuksen tutkimusmetodi sopii periaatteiltaan hyvin oppivan kirjoittamisen tutkimukseen. Empiria tuo mukaan tutkimukselle tärkeää käytännönläheisyyttä ja filosofisella otteella on pohdinnoissa mahdollista päästä syvemmälle kuin ainoastaan aineistoa tarkastelemalla. Tutkimuksessani pyrin yhdistämään molemmat puolet ja niitä soveltamalla käsittelemään integraatioryhmän opiskeluissa tapahtuvaa kirjoittamista empiirisesti, aineistoon ja omaan taustaanin nojaten, sekä teoreettis-käsitteellisesti, hakien tukea integraatiohankkeen ja yleisemmin kirjoittamisen taustalla olevista teorioista. Näitä kahta metodologiaa pyrin yhdistämään vuoropuhelumaisesti, siten että ne tukevat ja täydentävät toisiaan sitä vaativien asioiden selittämisessä ja ymmärtämisessä. Toimin tällä tavalla, koska oppiva kirjoittaminen, aivan kuten kasvatus, menee näkyvässä olevan tekstin ja toiminnan ohi, eikä sen todellinen ymmärrys tai hahmottaminen ole mahdollista ilman teoreettis-käsitteellistä otetta. Empiria on tästäkin huolimatta tärkeässä roolissa työssäni, sillä ilman opiskelijoiden aitoja kokemuksia ja kertomuksia niistä, ei minulla olisi riittävästä yhteyttä ryhmän toiminnan arkeen, johon kirjoittaminen oleellisena osana kuuluu.

Koen, että käyttämäni metodologia on tässä tutkimuksessa toiminut hyvin. Metodi ei saa olla tutkimusta tehdessä liian määräävässä roolissa, sillä sen tarkoitus on pikemmin edesauttaa tutkimuksen etenemistä, kuin rajoittaa sitä. Olenkin ottanut näkökulmia ja työtapoja sieltä mistä olen niitä parhaiten kokenut saavani. Tutkimusotteeni ei ole missään vaiheessa orjallisesti seurannut jotain tiettyä metodologiaa. Tästä syystä onkin perusteltua sanoa etten ole käyttänyt metodeja perinteisellä tavalla, vaan pikemminkin itselleni soveltaen. Tämä on laadullisessa tutkimuksessa kuitenkin aivan normaalia. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004, 156) tiivistävät asian seuraavasti:

Kvalitatiivista tutkimusta voidaan verrata väripalettiin. Jokainen tutkija tekee oman tutkimuksensa ja sekoittaa värit omalla, ainutlaatuisella tavallaan.

3 NÄKÖKULMIA KIRJOITTAMISEEN

3.1 *Oppiva kirjoittaminen*

3.1.1 *Oppiva kirjoittamisen tavoitteet ja edellytykset*

Oppivan kirjoittamisen perusideana on, että sen avulla oppija muuttaa omia tietorakenteitaan muokkaamalla niitä konkreettissa ja näkyvässä muodossa. Kun puhutaan tiedon käsittelystä, on tärkeää muistaa, että tieto itsessään on aina kulttuurisidonnaisista, ja että jokaisella meistä on tiedostamattomia asenteita ja tunteita käsittelemämme asioita kohtaan. Oppivan kirjoittamisen yksi tavoite on tuoda näitä tiedostamattomia arvoja ja asenteita tiedostetuiksi, jotta yksilö kykenee käsittelemään niitä. Emotionaaliset kokemukset ja asenteet voivat olla samalla tavalla jäsentymättömiä ja irrallisia kuin tietorakenteetkin, mutta niiden käsittely mahdollistuu vasta kun yksilö kykenee ne tiedostamaan.

Alkunsa oppiva kirjoittaminen saa tilasta, jossa päässä olevasta tiedosta ei ole oikeastaan mitään hyötyä, sillä se on jäsentymätöntä ja irrallaan olevaa. Tämä tieto ei enää voi kehittyä vain ajattelemalla, sillä ihmisen mielessä voi tapahtua vain rajoitettu määrä tiedonkäsittelyä (Hakkarainen ym. 2005). Siksi onkin tärkeää saada tieto jollain tavalla näkyväksi ja käsin kosketeltavaksi, jotta sitä voidaan kehittää eteenpäin ajattelemalla. Oman käsitykseni ja kokemukseni perusteella puhtaimmillaan oppivaa kirjoittamista ilmenee eri töiden suunnitteluvaiheessa, kun oppija alkaa kirjaamaan ylös omia ajatuksiaan hänen mieltään vaivaavasta aiheesta ja edelleen kehittää omia käsityksiään käsittelemästään aiheesta. Tällöin kirjoittaminen toimii oppimisen välineenä, jonka avulla oppija kehittää ajatteluaan (Hakkarainen ym. 2000 124 – 129).

Oppivan kirjoittamisen toteutumiseksi ei ole tärkeää, miten harjaantunut tekstintuottaja kirjoittaja on, sillä siinä tekstin tieteellisyydellä, laadulla tai ulkoisella ilmaisulla ei ole merkitystä. Tekstin tavoite ei ole viihdyttää, olla helposti luettavaa tai kohottaa kirjoittajan statusta tiedeyhteisössä, vaan tukea kirjoittajan ajatusprosessia ja edistää

kulloinkin käsiteltävän asian ymmärtämistä (Hasselquist 1982, 16). Tekstin edistymisen tai sen laadun parantuminen ei ole seurausta kirjoittajan taidoista tai halusta parantaa tekstin sisältöä tai ymmärrettävyyttä, vaan se on merkki ajattelun etenemisestä ja kehitymisestä.

Tärkeää oppivan kirjoittamisen mahdollistumisessa on oppijan itsensä halu oppia ja kehittää omaa ajatteluaan. Jos kirjoittamisen lähtökohta ja tavoitteet muuttuvat ulkoisista sisäisiksi, vaikuttaa se myös tekstin tarkoitukseen. Opettajankoulutuksen kannalta asia on merkittävä kysyttäessä, miten opiskelijat, tulevat opettajat, voivat opettaa oppilaitaan ajattelemaan kirjoittaessaan, jos he eivät itse ole siihen koskaan oppineet? Ikä ei ole este tai edellytys oppivalle kirjoittamiselle, sillä heti, kun lapsi on oppinut kirjoittamiseen vaadittavat mekaaniset perustaidot, on hänellä käytössään myös samat tiedon prosessoinnin tasot kuin aikuisellakin. Ne saattavat kuitenkin olla vielä varsin kehittymättömiä ja rakenteeltaan erilaisia (Gregg & Steinberg 1980, 79). Pilkkusääntöjä ja kielioppia voi opettaa kuka tahansa, mutta ajattelu ja sen kehittäminen ovatkin jo toinen asia. Jotta kirjoittamista voitaisiin opettaa ja kehittää kirjoittajaa itseään opettavaan suuntaan, tulisi kirjoittamisen opetuksen keskittyä entistä enemmän asioiden avoimeen esilletuontiin ja rohkeaan ymmällään oloon (Kallas ym. 2002).

Oppivan kirjoittamisen tehtävänä on oppijan oman arvioinnin mahdollistaminen, oppimisen tehostaminen, vuorovaikutustaitojen edistäminen sekä analyyttisen ja luovan ajattelun kehittäminen. Jotta näin tapahtuisi, kirjoittaminen ei voi olla vain tekstin tuottamista, vaan oppimista ja ajattelua kehittävä prosessi, joka on yhteydessä älyn kehitykseen (Hakkarainen ym. 2005). Opettajankoulutuksessa on jo pitkään puhuttu edellä mainittujen taitojen kehittämisen puolesta, mutta käytännön tasolla muutos on vielä pahasti kesken. Sanat eivät ole muuttuneet teoiksi, vaan vielä nykyäänkin kirjoittamisen päätehtävä peruskoulussa, ja valitettavan usein myös korkeammilla koulutustasoilla on ilmoittaa opettajalle mitä oppilas tai opiskelija osaa. Tämä käsitys vahvistuu entisestään käymällä läpi tätä tutkimusta varten kerättyä aineistoa, josta voi yksiselitteisesti huomata opiskelijoiden kontrolloivaksi kokeman työn suuren määrän.

3.1.2 Oppivan kirjoittamisen suhde muihin teorioihin

Mikään uusi asia oppiva kirjoittaminen ei sinänsä ole. Hakkaraisen ym. (2005) mukaan kirjoittamisen avulla oppiminen on menetelmä, joka on Suomessakin tiedetty pitkään, joskin se on jäänyt vähälle huomiolle. Joissakin maissa, kuten Yhdysvalloissa, käytiin jo 70- ja 80-luvuilla akateemista keskustelua kirjoittamisen roolista oppimisprosessissa ja sen tukena (ks. Hasselquist 1982, s. 35). Nelsonin (2001) mukaan 70-80-luvuilla on ollut olemassa jopa ns. writing-to-learn- liike, joka pyrki edistämään kirjoittamisen käyttöä oppimisen tukena. Yksi liikkeen aikaansaannoksia oli Isossa-Britanniassa toiminut Schools Council Writing Across the Curriculum – projekti, jonka avulla kirjoittamisen rooli oppimisessa huomioitiin paremmin sikäläisessä opetussuunnitelmatyössä. (Nelson 2001.) Ajatus, jota tutkimuksessani pääasiassa käsittelen, ei ole siis millään tavalla uusi. Asiaa on tutkittu ja siihen on ollut vihkiytyneenä varsinkin ulkomailla suuri joukko tutkijoita. Kuitenkin tämän tyyppistä tutkimusta on tehty Suomessa vähän, sillä kirjoittamiseen kohdistuneilla tutkimuksilla on ollut taipumuksena arvioida lähinnä valmista tekstiä, sen laatua ja siihen johtaneita tekijöitä.

Jos verrataan oppivaa kirjoittamista paljon pinnalla olleeseen prosessikirjoittamiseen, on niillä tiettyjä yhtäläisyyksiä, mutta myös eroja. Prosessikirjoittaminen on oppijalähtöinen ja kehittelyn kautta etenevä toimintamalli (Hakkarainen ym. 2005), aivan kuten oppiva kirjoittaminenkin. Erona oppivaan kirjoittamiseen prosessikirjoittamisella on sen tavoitteet. Oppivan kirjoittamisen tavoitteena on puhtaasti oppijan ajattelun ja ymmärryksen kehittäminen, toisin sanoen se painottuu itse prosessiin. Prosessikirjoittaminen painottuu lopussa prosessin tulokseen eli tuotokseen; sen laatuun, luettavuuteen ja sisältöön. Samalla toki oppija kehittyy kirjoittajana ja ehkä oppii kirjoittamastaan, mutta tavoitteet painottuvat ja myös suuntautuvat eri tavalla kuin oppivassa kirjoittamisessa. Tuotospainottuneisuus, joka on myös nykyisen koulutusjärjestelmän tavanomaisimpia ongelmia, on myös prosessikirjoittamisen suurin ongelma. Oppivaa kirjoittamista voi toki ilmetä myös osana prosessikirjoittamista. Työn suunnittelu ja alkuvaiheen luonnostelut voivat olla laadullisesti hyvinkin lähellä oppivan kirjoittamisen tasoa, mutta se mahdollistuu vain opiskelijaa itseään kiinnostavissa aiheissa. Kuitenkin prosessikirjoittaminen on lopulta aivan eri asia kuin oppiva

kirjoittaminen; prosessikirjoittamista voidaan pitää enemmänkin kirjoittamisen prosessina, kun taas oppiva kirjoittaminen on ennen kaikkea ajatteluprosessi. Kirjoittamista opettavan opettajan tulisikin tarkkaan miettiä, kumpi todella on oppimisen kannalta tärkeämpää, työ, sen tekeminen ja sen päättävä tuotos, vai siihen johtanut ajatusprosessi?

Oppivan kirjoittamisen kanssa hyvin lähelle samanlaisesta kokemuksesta kertovat kirjassaan Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005), jotka viittaavat edelleen Csikszentmihalyihin. He käsittelevät kirjoittamisen tuottamaa, oppimiseen olennaisesti liittyvää virtauskokemusta (*flow*). Siinä kirjoittajan ajantaju katoaa, työskentely tuntuu helpolta ja teksti suorastaan lentää eteenpäin. Virtauskokemuksen saavuttaminen vaatii näin aina paljon työtä, taustatietoa ja asiantuntemusta voidakseen tapahtua. Sen saakin usein aikaan tila, jossa kirjoittaja joutuu työskentelemään omien taitojensa ylärajoilla, mutta kokee kuitenkin olevansa pätevä tehtävän tekemiseen. Jos kyseessä on oppimistehtävä, niin silloin sen asettamat haasteet ovat tasapainossa opiskelijan oman taito- ja osaamistason kanssa. Tällöin kirjoittaminen ja ajattelu ovat vaivatonta, ja tuottavat suurta mielihyvää. Mahdollinen epävarmuus tai muut normaalitilassa vaikuttavat kirjoittamisen esteet poistuvat, ja kirjoittaja ikään kuin on yhtä tekstin kanssa. Virtaus johtaa ihmisen kasvuun ja oppimiseen, sekä kehittää hänen toimintaansa, sillä seuraavalla kerralla hänen on jälleen parannettava omaa toimintaansa saavuttaakseen virtauksen. Jokainen virtauskokemus pakottaa näin yksilön ylittämään itsensä yhä uudelleen ja uudelleen. Virtauskokemuksesta saatavat palkkiot eivät olekaan ainoastaan ulkoisia, vaan myös oppijan itsensä kokemia hyvinolontunteita onnistumisesta ja oppimisesta. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 193 – 198.)

Oppivassa kirjoittamisessa on myös parhaimmillaan mahdollista saavuttaa edellä kuvattu virtauskokemus. Itse asiassa se on usein oppivan kirjoittamisen onnistumisen edellytys. Virtaustila muistuttaakin erittäin paljon oppivaa kirjoittamista, sillä itse työskentely ja ajattelun tasot ovat hyvin samanlaisia. Oppiva kirjoittaminen on kuitenkin täysin oppijalähtöinen tapa kirjoittaa, eikä sen aloittaminen voi saada alkuaan muualta kuin oppijasta itsestään. Virtaustilan saavuttaminen vaatii sen teorian mukaan jotakin tiettyä tavoitetta, jota kohti kirjoittamisella pyritään. Virtauskirjoittamisen taustalla on siis ajatus tietyistä tekstin tasosta tai muodosta, johon kirjoittamisella

pyritään. Tämä tavoite voi olla tehtävä, artikkeli tai tutkimus, mutta kuitenkin sen taustalla on jokin tuotos. Oppiva kirjoittaminen ei vaadi muuta kuin yksilön tarpeen kirjoittaa, selvittää omia ajatuksiaan. Oppivasta kirjoittamisesta voi joskus muodostua tuotos, jos yksilö niin päättää, mutta siinä vaiheessa prosessi muuttuu jo joksikin muuksi, eikä ole enää oppivaa kirjoittamista. Kaikkein suurin ero oppivassa kirjoittamisessa virtaustilassa kirjoittamiseen on siinä, että oppiva kirjoittaminen saa alkunsa oppijan olotilasta, tunteesta, että jokin asia kaipaa selvitystä. Tällöin ei ole tarpeen hakea taustatietoa tai viittauksia asiasta kirjoittamiseen, vaan käytössä olevana materiaalina on oma ajattelu. Myöhemmin, jos ongelma ei kirjoittamalla selviä, voi oppija kokea tarpeelliseksi keskustella tai lukea asiasta lisää, mutta nimenomaan niin, että ensin selvitetään se, mitä omassa päässä on, ja sitten luetaan. Virtauskirjoittamisessa hankitaan ensin laaja tietomäärä, jota sitten sovelletaan halutulla tavalla.

Virtaustila on varmasti hieno asia, ja uskonpa itsekkin siihen joskus päässeeni. Sen erottaminen oppivasta kirjoittamisesta ei ole helppoa, eikä sen tarvitsekaan olla. Jos kirjoittaminen saa aikaan hyvinolontunteen ja kokemuksia omasta kyvykkyydestä, niin sen taustatermillä ei ole mitään väliä. Kirjoittamisen ongelma on usein juuri siinä, että siitä saatava hyöty ja hyvät kokemukset jäävät työhön nähden pieniksi. Kun kirjoitetaan oppivasti tai sitten virtaustilassa, hyvinolontunne ylittää kirjoittamiseen käytetyn vaivan ja saa aikaan lisää oppijalähtöistä kirjoittamista.

3.1.3 Mitä kirjoittamalla voi oppia?

Nykyään on muodikasta puhua elinikäisestä oppimisesta, vaikkakin usein itse käsite ja sen merkitys jää perustelematta. Oppiminen on rankkaa työtä, joka on toki usein myös palkitsevaa. Harva jaksaa olla kiinnostunut kaikesta ympärillään tapahtuvasta, mutta miksi näin tarvitsisikaan olla? Koulun kannalta tämä asettaa oppimisen aivan uuteen valoon. Koska harva vielä peruskouluvaiheessa tietää omaa suuntautumistaan työelämässä, on vaikea tietää, mitä tietoja ja taitoja kukin tarvitsee. Perinteisesti tämä ongelma on koulussa ratkaistu opettamalla kaikesta vähän, menemättä missään syvälliseen ajatteluun ja asioiden pohtimiseen. Tämä ei kuitenkaan enää riitä. Nyt ja tulevaisuudessa koulun tärkein tehtävä on kannustaa ja opastaa oppilaita löytämään oppimiseen liittyvä riemu ja halu kehittää itseään, sekä keinot, joilla kohdata näihin

tavoitteisiin liittyvät haasteet (Hakkarainen ym. 2005). Oppimisen taidot nousevat koko ajan kasvavassa informaatiotulvassa yhä merkittävämpään rooliin, eikä kaiken opettaminen tai oppiminen ole enää mahdollista. Laaja-alaisuuden aika alkaa väistämättä olla ohi, ja erikoistuminen on päivän sana. Pitkälle vietyinä erikoistuminen taas tarkoittaa kykyä pohtia ja käsitellä asioita syvällisesti ja eri näkökulmat huomioiden. Tällöin opiskelu on aivan jotakin muuta kuin miksi se on perinteisesti ymmärretty.

Puhuessani oppimisesta, en tarkoita perinteistä, koulussa pääasiassa tapahtuvaa ”oppimista” eli tiedon siirtämistä ja omaksumista sellaisenaan. Tieto ja oppiminen ovat kompleksisia, jokaiselle oppijalle yksilöllisiä asioita, joita ei voi opettaa tai oppia kaavamaisesti. Perinteinen, tietoa tallentava oppiminen luo elotonta ja kontekstidonnaista tietoa, jonka käyttäminen ja soveltaminen eri elämäntilanteissa on vaikeaa. Se on seurausta koulun tavasta opettaa teoriaa väittäminä ja kaavioina, joita painetaan mieleen tiettyjen ongelmien kohtaamista varten (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 1999, 89 – 91).

Tässä tutkimuksessa oppiminen tarkoittaa merkitysten ja käsitteiden perusteellista muutosta ja kehittymistä, sekä edelleen näiden muodostamien uusien kokonaisuuksien luomista. Tällöin oppiminen ei ole eri asioiden nimeämistä, vaan se on merkitysten antoa eri asioille. Merkityksen antaminen taas tarkoittaa subjektiivista tulkintaa ja ymmärrystä opitusta asiasta (Mezirow 1995). Ajatus pohjautuu konstruktivismiin siinä mielessä, että yksilön oma tiedon rakentaminen nousee suureen rooliin. Oppimisella on kuitenkin aina myös sosiaalinen puolensa, eli se miten asioita opitaan ymmärtämään, riippuu siitä sosiaalisesta ympäristöstä, jossa oppiminen tapahtuu. Merkitysten antoa oppimisen yhteydessä käsittelevät myös Hakkarainen, Lonka ja Lipponen (2005). Heidän käsityksensä muistin rakenteesta perustuu Mezirowin kaltaiselle ajattelulle merkityksistä. Kun tällaista oppimisen näkökulmaa verrataan muistin rakenteeseen, muuttuu myös sen rakenne pelkästä tiedon varastosta merkitysten verkostoksi, josta eri tilanteissa aktivoidaan ja käytetään eri osia. Käsitteet eivät ole itse tieto, vaan ne ovat solmukohtia, joiden avulla aktivoidaan niitä muistin osa-alueita – eli merkitysrakenteita – joita kussakin eteen tulevassa ongelmassa tarvitaan. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 29.)

Toinen, hieman merkityksenannosta eroava tapa ymmärtää oppiminen, on käsitteenmuodostus. Siinä korostetaan kielen osuutta oppimisessa ja älyllisessä toiminnassa. Käsitteistä oppimisesta käsitteenmuutoksena on saanut alkunsa Vygotskilta. Hänen mukaansa kielen prosessien avulla tapahtuva oppiminen tarkoittaa juuri käsitteiden muuttumista ja yhdistymistä. Kaiken tämän perustana on käsitys kielestä funktionaalisenä välineenä, joka ohjaa käsitteenmuodostusprosessia. Käsitteenmuodostus itsessään ei ole mikään yksittäisen älyllisen prosessin aikaansaamaa, vaan se vaatii monien eri tekijöiden panosta. Siksi käsitteenmuutos onkin oma erityislaatuinen prosessi, jota ei voi täysin selittää erilaisilla älyllisillä perustoiminnoilla. (Vygotski 1982, 117 – 118.)

Kun oppimista ajatellaan merkityksenantona tai käsitteenmuodostusprosessina nähdään se aivan eri valossa kuin mitä perinteisesti. Se on paljon enemmän. Oppivan kirjoittamisen seurauksena tapahtuva oppiminen on juuri merkitysten antoa, käsitteiden rakentamista ja selkeyttämistä, sekä niiden yhdistämistä. Se voi tarkoittaa omien tunteiden ja kokemusten nimeämistä ja tulkitsemistä tai sitten jonkin teoreettisen ongelman kehittelyä omaan ajatteluun sopivalla tavalla. Tavoitteena on kuitenkin oppijan oman ymmärryksen kehittäminen, ei uusien nimien opettelu.

Käsittämäni Mezirowin ja Vygotskin teorit oppimisesta ovat tässä tulleet esiin varsin suppeasti, sillä he molemmat käsittelevät myös oppimisen sosiaalista ja affektiivista puolta. Heidän koko teorioidensa esittely ei kuitenkaan ole tämän tutkimuksen kannalta oleellista, sillä tarkoituksena on keskittyä nimenomaan oppimisen kognitiiviseen puoleen. Myöhemmin tulen vielä palaamaan oppimisen affektiiviseen puoleen, sillä aineiston avulla huomasin, että niin on pakko tehdä, mutta tutkimuksen pääteoria on kuitenkin koko ajan painottunut oppimisen kognitiiviseen puoleen.

3.2 Kirjoittaminen kognitiivisena toimintana

3.2.1 Kirjoittaminen ja ajattelu

Kirjoittaminen ajatteluprosessina on monimutkainen ja vaikeasti lähestyttävä asia. Sitä tulkittaessa täytyy ottaa huomioon monia eri asioita, liittyen kirjoittajaan, hänen aiempaan kokemukseensa ja tilanteeseen, jossa itse kirjoitustyö tapahtuu.

Kirjoittamalla oppiminen on kognitiivista toimintaa, jonka tavoitteet ja merkitys kirjoittajalle vaihtelevat tehtävästä työstä riippuen. Tästä syystä oppivan kirjoittamisen liittäminen jonkin yleisemmän kasvatustieteen suuntauksen alle on vaikeaa. Jos kuitenkin halutaan lokeroida oppiva kirjoittaminen johonkin kasvatusteoreettiseen suuntaukseen, kutsuisin sitä kognitiivis-radikaaliksi konstruktivismiksi. Enkenberg (2004) kuvaa näitä molempia suuntauksia ja niiden eroja seuraavasti: Kognitiivisessa konstruktivismissa oppiminen on kohdatun ristiriidan selvittämisen tulos. Kognitiivisen konfliktin selvittäminen tuottaa uuden ymmärryksen oppimisen kohteesta ja seurauksena oppimista. Radikaali konstruktivismi sen sijaan määrittelee oppimisen yksilön oman kokemusmaailman uudelleenorganisoidumisenä. (Enkenberg 2004.) Oppivassa kirjoittamisessa on kyse näistä molemmista. Siinä kohdataan ristiriitoja ja selvitetään niitä käyttäen kirjoittamista ongelman selvittämiseen ja uusien skeemojen muodostamiseen. Tällöin yksilön kokemusmaailma myös väistämättä uudelleenorganisoiduu.

Yliopisto-opiskelijoiden älykkyyttä ja ajattelun taitoja pidetään usein itsestänselvyytenä ilman kunnollista perustelua. Tämän tutkimuksen yksi lähtökohdista on, että ajattelun kehittäminen ja myös siihen opettaminen ovat vielä yliopistossakin tärkeässä roolissa. Jos opiskelijalla oletetaan olevan jo hyvät ajattelun taidot opiskelemaan saapuessaan, niin mikä olisi tällöin opiskelun merkitys? Jos jo pelkkää pääsyä yliopistoon pidetään itseisarvona älykkyydelle, muuttuu opiskelun merkitys – joka normaalisti lienee oppiminen ja yksilöllisen kehittyminen – pelkäksi rituaaliseksi suorittamiseksi (ks. Rähä & Nikkola 2007). Eeva Kallio (2007) on artikkelissaan kirjoittanut, että noin kaksi kolmasosaa opiskelijoista on kykeneväisiä yksinkertaisimpaan kausaaliseen ajatteluun, jota pidetään joissain yhteyksissä kognitiivisten

opiskelutaitojen ja yliopistotason opiskelun edellytyksenä. Kuitenkaan hänen mukaansa kausaalinen ajattelu ei ole vielä se taso, jolle opiskelijan tulee ymmärryksessään pyrkiä. (Kallio 2007.) Harhaluulo, jonka mukaan yliopistoon opiskelemaan päässyt olisi keskimääräistä kypsempi ajattelussaan, tulee siis kyseenalaiseksi. Ajattelun taidot, niiden kehittäminen ja myös niiden opettaminen tulevat olemaan osa opettajaopiskelijan ja myöhemmin opettajan ammattitaitoa. Opiskelijalle tämä tarkoittaa sitä, että asenne opiskelua ja sen merkitystä kohtaan on oltava tietynlainen. Jos kuvitellaan opettajuuden olevan synnynnäistä tai pelkkä persoonaan liittyvä ominaisuus, ollaan pahasti hakoteillä.

Kokonaisuudessaan kirjoittamiseen liittyviä näkökulmia on monia ja kirjoittamisen käyttö tiedollisten ongelmien ratkaisuun on vain yksi monista. Keskeinen kysymys kuitenkin kuuluu, mihin kirjoittamisella lopulta pyritään? Vastaus on tietenkin tilannekohtainen, mutta olisi kuitenkin muistettava, että kirjoittamista voi todellakin käyttää myös muuhun kuin tiedonsiirtoon. Tässä tutkimuksessa kirjoittaminen pyritään näkemään keinona ajattelun taitojen kehittämiseen. Ajattelun taidoista kirjoittaa enemmän Eeva Kallio, jonka mukaan luulo yliopisto-opiskelijoiden valmiista kyvystä ajatella ei pidä paikkaansa, vaan juuri ajattelun taitojen kehittäminen olisi opiskelun yksi suurimpia haasteita (Kallio 2007). Pyrin tässä tutkimuksessa tutkimaan, miten suuri opetuksen merkitys on kirjoittamisen käytölle ja edelleen ajattelun kehittymiselle. Opettajan kapea-alainen näkemys kirjoittamisesta voi pahimmillaan tappaa innostuksen ja ilon joita kirjoittamiseen parhaimmillaan liitetään; tästä on todisteita myös tämän tutkimuksen aineistossa.

3.2.2 Opiskelu kirjoittamalla

Kirjoittamisen asema eri opintoasteilla on perinteisesti ollut kaikkea muuta kuin ajattelemaan ja oppimaan ohjaava (ks. Kallas ym. 2002). Kirjoittamalla on kerrottu opettajille ja muille oppilaille mitä oppilas aiheena olevasta asiasta tietää, ja miten kuuliaisesti hän on kirjoittamistilanteeseen valmistautunut. Osaamisen näyttäminen on ollut tärkeämpää kuin se, mitä oppimisprosessissa on opittu. Oppimisen kannalta kirjoittamisen rooli on näin ollen jäänyt yhdentekeväksi; se mitä päässä on jossain vai-

heessa pyörinyt, on jäänyt hajanaiseksi ilman suurempien kokonaisuuksien ymmärtämistä.

Yliopisto-opiskelun, ja varsinkin luokanopettajakoulutuksen kannalta kirjoittamisen opetukseen, sen rooliin ja sen erilaisen käytön vaikutusten ymmärtämiseen tulisi panostaa enemmän. Kallaksen, Nikkolan ja Rautiaisen (2007) mukaan juuri opettajien tulee tutkia miten koulun eri toiminnot vaikuttavat eri asioiden oppimiseen, eikä jättää sitä oppilaiden ratkaistavaksi. Ihminen oppii sitä mitä tekee, ja jos oppilaiden tekeminen koulussa on selviytymistä, he oppivat kyllä selviytymään koulusta monilla eri tavoilla. He eivät kuitenkaan opi sitä, mikä oikeasti on tarpeen. Tämän seurauksena syntyy näennäistä kommunikaatiota, jonka osa myöhemmin esittelemäni suoritettava kirjoittaminen on. (Kallas, Nikkola & Rautiainen 2007).

Yliopistopedagogiikkaa käsittelevissä teoksissa todetaan järjestelmällisesti kirjoittamisen olevan konstruktivistista toimintaa (mm. Poikela & Öystilä 2003; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003; Aaltola & Suortamo 1995). Kirjoittamisen tarkoituksen yliopistossa tulisi siis olla oppijan omia tietorakenteita kehittävää ja ajatuksia herättävää toimintaa. Toisaalta kirjoittaminen nähdään myös osana opettajan ammattitaitoa ja oman tieteenalansa asiantuntijuutta (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, 296).

Opetussuunnitelmatasolla kirjoittaminen kuvataan monipuolisena, oppilaan ajattelua ja henkistä kehitystä tukevana toimintana, jonka päämääränä on kehittää oppilaiden kykyä kommunikoida toisten ihmisten kanssa omien tekstien avulla. Myös kokemuksellisuutta ja prosessin merkitystä korostetaan vahvasti (Opetushallitus 2004). Jokainen nykykoulua ja sen toimintaa tunteva ja kriittisesti arvioiva kuitenkin tietää, että tämä toteutuu käytännössä todella harvoin. Kun tarkastellaan koulupäivää kirjoittamisen näkökulmasta, kuinka paljon koulussa tapahtuvasta kirjoittamisesta todella on tavoitteiden mukaista? Suuri osa koulussa tapahtuvasta kirjoittamisesta on jonkin asian jäljentämistä tai nimeämistä. Oppilailla on useissa eri oppiaineissa työkirja, jonka viivoille he jäljentävät kirjoista ”tietoa”. Perinteisempiä vihkojakin toki käytetään, mutta yleensä ainoastaan opettajan määrittelemien ”ydinkohtien” kirjoittamiseen. Missä välissä oppilas itse tuottaa tietoa tai käsittelee sitä omin sanoin? Onko se edes mahdollista, jos suurin osa ajasta kuitenkin kopioidaan jonkun toisen ajatuksia? En väitä, etteikö myös nykykoulussa olisi mahdollista oikeasti oppia kirjoit-

tamaan ja oppia kirjoittamalla, mutta voiko se tapahtua ainoastaan oppiaineen nimeltä äidinkieli sisällä? Voisiko asian nähdä siten, että äidinkieli ja kirjoittaminen eivät ole asioita joita opitaan ainoastaan *äidinkielen tunnilla*, vaan niitä opitaan aina kun kieltä käytetään? Kallaksen, Nikkolan ja Rautiaisen (2007) mukaan ihminen oppii sitä mitä tekee, ja jos kirjoittaminen pääsääntöisesti keskittyy kopiaimiseen, niin hän oppii kopiaimaan. Aivan kuten hän oppii koulussa suorittamaan, istumaan hiljaa ja olemaan ajattelematta. (Kallas, Nikkola & Rautiainen 2007.)

Hyvä esimerkki siitä, miten kirjoittamisen ja äidinkielen asema tällä hetkellä nähdään opettajankoulutuksessa, saadaan Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksessa toimitetusta teoksesta. Siinä suomen kielen lehtori Erkki Savolainen (2004), joka on tutkinut Savonlinnan opettajankoulutuslaitoksen opiskelijoiden kirjoituksia, kirjoittaa opettajaopiskelijoiden käsityksistä kirjoittamisesta. Hän kiinnittää artikkelissaan huomion – yllättäen – kielioppivirheisiin ja tekstin rakenteeseen, ja vasta niiden jälkeen kirjoittajan mielipiteisiin ja hänen luomiinsa yhteyksiin asioiden välillä. Vaikkakin tutkimuksessa käytetty kirjoitettu teksti oli osa kielenhuollon kurssia, on ihmeellistä miten edelleen tekstiä arvioitaessa huomio edelleen kiinnittyy pääsääntöisesti tekstin ulkoiseen laatuun ja sen oikeakielisyyteen. Välillä tuntuu, että koko artikkeli on Savolaisen puheenvuoro äidinkielen opetuksen puolesta. Hän syyttää kaikista äidinkielessä ilmenevistä ongelmista tuntikehystä tai määrärahojen puutetta näkemättä lainkaan vikaa siinä, miten äidinkieltä kouluissa opetetaan. Tuntuu uskomattomalta, että jos äidinkielen opettajat todella haluavat oppilaidensa kirjoittavan hyvää tekstiä, he pyrkivät siihen harjoittamalla oikeinkirjoitusta ja kielioppia. Eikö monipuolinen, oppilaista itsestään lähtevä kirjoittelu sopisi tekstin laadulliseen parantamiseen huomattavasti paremmin? Voisiko liian paljon muutoseikkoihin panostava äidinkielenopetus olla yksi syy siihen, että kyseisestä oppiaineesta ei juuri pidetä? Savolaisen mukaan äidinkieltä ja kirjoittamista vihaavia on opiskelijoista vain viidesosa. Hän ei kuitenkaan lainkaan huomioi oman tutkimuksensa kohderyhmää, joka koostuu hyvin koulussa menestymään tottuneista luokanopettajaopiskelijoista. Tässä valossa tuo viidesosakin kuulostaa varsin suurelta määrältä. (Savolainen 2004.)

3.3 Kirjoittaminen itsetutkiskelun keinona

Käytän tutkimuksessani paljon sanaa reflektio, sekä sen eri vivahteita kuten itsensä tutkiskelu ja oman toiminnan pohtiminen. Siksi on ehkä tarpeen selvittää, mitä tässä tutkimuksessa ymmärrän reflektoinnilla ja ennen kaikkea miten liitän sen kirjoittamiseen. Aivan tarkkoja toistensa vastineita nämä asiat eivät toki ole, mutta riittävän lähellä voidakseni käsitellä asiaa reflektio -käsitteen alla.

Reflektoinnista ovat kirjoittaneet useat eri tutkijat ja termiä on kehitelty moneenkin eri suuntaan. Perimmäinen merkitys on kuitenkin itsensä tutkiskelu, *peilaaminen*. Mezirow (1995, 8) määrittelee reflektion seuraavasti:

Reflektiolla ymmärrämme omien uskomusten oikeutuksen tutkimista ennen kaikkea toiminnan suuntaamiseksi ja ongelmanratkaisussa käytettävien strategioiden ja menettelytapojen toimivuuden uudelleenarvioimiseksi.

Mezirowin kuvaus korostaa reflektion avulla tapahtuvaa oman toiminnan muutosta ja sen ongelmanratkaisukeskeisyyttä. Reflektoidessa siis tutkitaan ennen kaikkea omia uskomuksia, ongelmia ja niistä seurannutta toimintaa. Reflektion avulla on siis mahdollista oikaista omista uskomuksista mahdollisesti olevia vääristymiä ja niiden pohjalta tekemiämme vääriä ratkaisuja. Uskomustemme taustalla taas piilevät omat ennako-oletuksemme, joiden pohtimisesta Mezirow käyttää termiä *kriittinen reflektio*.

Ojasen (2000) mukaan yhtä ainoaa oikeaa ja yleisesti hyväksyttyä reflektion määrittelyä ei ole tällä hetkellä olemassa. Se johtuu käsitteen moniulotteisuudesta ja eri käyttötavoista. Vaarana on, että termiä käytetään liian laajasti ja kaikki ajattelu ymmärretään reflektoinniksi. (Ojanen 2000, 73 – 75.) Tämä mielessä pitäen oma käsitykseni reflektoinnista ei erottele kriittistä reflektointia ”tavallisesta”. Reflektoidessa pohditaan, analysoidaan ja edelleen arvioidaan omaa toimintaa, sen seurauksia, sekä taustoja. Käsitän reflektoinnin siis kaikeksi oman toiminnan taustalla olevien asioiden kriittiseksi käsittelyksi. Se, että tiedostaa ja ymmärtää jonkin asian olemassaolon ei siis ole vielä reflektointia. Vasta siinä vaiheessa, kun tätä asiaa aletaan analysoida eri näkökulmista, prosessi muuttuu reflektoinniksi.

Opiskelun kannalta reflektoinnin tärkeys korostuu erityisesti oppimaan oppimisen taidoissa. Kehittyäkseen oppijana, yksilön tulee kyetä kriittisesti arvioimaan omia opiskelumetodejaan, sekä valintojaan, joita on tehnyt. Tässä(kin) asiassa tyytyväisyys on oppimisen loppu. Jos oman toiminnan pohtiminen ja kehittäminen ei enää tunnu mielekkäältä, tarkoittaa se reflektoinnin ja oman oppimisen arvioinnin ja kehittämisen loppua. Kuitenkin, mitä enemmän oppimaan oppimiseen tutustuu, sitä varmemmaksi kehittyy uskomus siitä, että oppimaan oppiminen on jatkuva prosessi, jonka tulee jatkua niin kauan kuin yksilö haluaa ja kokee tarpeelliseksi kehittää itseään.

Opettajuutta ja työssä jaksamista ajatellen reflektiolla on myös erittäin suuri rooli. Jos opettaja ei ole kykeneväinen analysoimaan luokan tapahtumia kriittisesti myös omalta kantiltaan, jäävät ongelmien etsimisen alueeksi ainoastaan oppilaat. Kallaksen ym. (2007) mukaan nykyaikaisen opettajan tulee olla kykeneväinen ymmärtämään koulun ongelmia, ei ainoastaan hallitsemaan niitä. Perinteisestihän koulussa itessään ei ole ongelmia, ainoastaan oppilaissa ja heidän kontrolloimisessaan. Integraatioryhmässä pyritään puuttumaan juuri tähän ongelmaan lisäämällä opiskelijoiden kykeneväisyyttä opettajan työn ongelmien kohtaamiseen. (Kallas ym. 2007.)

Ammatillisen kehittymisen kannalta reflektoinnin rooli on suuri. Sitä jopa pidetään ammatillisen kasvun *keskeisenä* elementtinä (Ojanen 2000, 82). Tästä syystä on tärkeää, että myös reflektoinnin taitoa harjoitellaan. Pelkkä asioiden pyörittely ja kertaaminen ei auta. Omista virheistä tai onnistumisen kokemuksista pitää kyetä myös oppimaan ja kehittymään. Kirjoittamalla omia kokemuksia ja tapahtumia muistiin on mahdollista palata ja seurata omaa kehityshistoriaa laajemmin kuin pelkkään omaan muistiin tukeutuen. Vaikka vanhat tekstit saattavat joskus tuntua suorastaan naurettavilta tai naiiveilta (*katso vain niitä ensimmäisen opiskeluvuoden tekstejä tässä välissä*), on niiden perusteella kuitenkin mahdollista verrata nykytilaa menneeseen. Tapahtuneen muutoksen havaitseminen ei tässäkään tilassa vielä riitä, vaan muutoksen syitä on aina pyrittävä etsimään ja kriittisesti arvioimaan.

Reflektoinnin suhde oppivaan kirjoittamiseen on tiivis. Itse asiassa reflektointi on osa oppivaa kirjoittamista, ja sen mahdollistumista. Samaten oppiva kirjoittaminen

voi olla osa reflektointia; tapa käsitellä huomattua ongelmaa. Oppiva kirjoittaminen vaatii onnistuakseen oppijalta itsetuntemusta ja kykyä käsitellä hallussaan olevia tietoja kriittisesti. Kirjoittaminen ja reflektointi tuleekin nähdä vuorovaikutteisesti, keskusteluna itsensä kanssa. Kirjoittamisen mukaantulo reflektointiin mahdollistaa entistä laajempien ongelmia käsittelyn ja hallinnan. Jos asioita pyörittelee ainoastaan päähän sisällä, ne saattavat mennä entistä pahemmin sekaisin. Ulkoistamalla asiaan liittyvät osatekijät ja niiden väliset suhteet, voi ajattelu jälleen kehittyä.

3.4 Suorittava kirjoittaminen

Yksinkertaisimmillaan kuvattuna suorittava kirjoittaminen on sellaista kirjoittamista, jolla kirjoittaja ei hae omakohtaista oppimistulosta tai muuten tietoisesti kehittää kognitiivisia valmiuksiaan. Suorittavan kirjoittamisen päämääränä on puhtaasti kulloinkin työn alla olevan koulu- tai opintotehtävän valmistaminen opettajaa tai ohjaajaa miellyttävään muotoon, ja sen valmistumisen mukana saatavien opintosuoritusten saaminen. Se kirjoitetaan ensisijaisesti jollekin muulle kuin itselle tai omalle ryhmälle ja sen päämääränä on tuottaa jonkin tietyn kaavan mukainen teksti, kuten tenttivastaus tai essee (Lonka & Lonka 1991, 47).

Opintotehtävän tarkoituksella ja sen laadulla on suuri vaikutus suorittavan kirjoittamisen, aivan kuten oppivan kirjoittamisenkin, syntymiseen. Jos oppija kokee tehtävän merkityksettömäksi tai ei ymmärrä sitä, on erittäin todennäköistä, että hän alkaa sitä suorittamaan. Kukaan yliopisto-opiskelijoistakaan voi tuskin väittää ymmärtäneensä kaikkien opintojensa aikana tekemiensä tehtävien tarkoituksen, vaikka niistä kunnialla olisi selvinnytkin. Omalla kohdallani hyvä esimerkki on ylioppilaskirjoitusten reaalikoe, jossa sain komeita pisteitä tekemällä useita fysiikan tehtäviä. Menestyin, koska osasin ulkoa tehtäviin liittyvät kaavat, niiden käytön, ja kirjassa olleet määritelmät. Todellisuudessa en kuitenkaan ymmärtänyt, mitä paperille kirjoitin ja laskin. Aivan samalla tavalla koulussa kirjoitetaan, käytetään ja ennen kaikkea opetellaan ulkoa eri asioiden nimiä kuitenkin ymmärtämättä, mitä oikeastaan ollaan tekemässä. Kirjoittamisen rooli on toistaa, ei kehittää ajattelemista. Ulkoisesti on mahdotonta määrittää tarkalleen, millaiset tehtävät laukaisevat oppijassa suorituksen, sil-

lä myös hyviä ja oikeasti oppijaa varten suunniteltuja tehtäviä suoritetaan, enemmän tai vähemmän pätevistä syistä laiskuudesta sairauteen vedoten.

Toinen näkökulma suorittavan kirjoittamisen olemassaoloon ja syntymiseen voi löytyä tarkastelemalla opettajankoulutuslaitoksen opiskelukulttuuria. Voiko olla niin, että opiskelijoiden ennako-oletus tehtävistä on, että niiden tarkoitus ei ole olla muuta kuin sarja suorituksia? Julkisesti puhutaan oman oppimisen edistämisestä niin opettajien kuin opiskelijoidenkin suulla, mutta määrääkö laitoksen opiskelukulttuuri tehtävät siitä huolimatta jo ennalta suorituksiksi? Tällöin kyse ei olisikaan tehtävien laadusta, vaan siitä, millainen asenne tehtävien tekemiseen otetaan. Jos opiskelijoiden asenne opiskelemaan tullessa on hakea vain virallinen pätevyys tai ”paperit”, niin mitä muuta opiskelulta voi odottaa, kuin jonoa suorituksia? Nikkola ja Räihä (2006) ovat artikkelissaan tarttuneet tähän ongelmaan. Heidän mukaansa monille opettajaopiskelijoille opinnot ovat pelkkä rituaali matkalla opettajan työhön. Syiksi tälle he esittävät mm. opiskelua edeltävän opettajana toimimisen tuoman epärealistisen itsevarmuuden ja vääristyneen kuvan opettajan ammatista. (Nikkola & Räihä 2006.)

Bereiterin ja Scardamalia käyttävät suorittavan kirjoittamisen sijaan samasta asiasta nimeä tiedon kertomiseen tähtäävä kirjoittaminen. He toteavat, että meillä kaikilla on omakohtaista kokemusta kouluajoilta jolloin emme osanneet aina välttämättä vastata kokeissa olleisiin kysymyksiin. Kuitenkin aina vastasimme jokaiseen kysymykseen edes jotain aiheeseen liittyvää, toivoen saavamme edes muutaman pisteen, aivan kuten usein lopulta kävikin. Samalla tavalla myös nykyoppilaat tuottavat tietoa, joka liittyy aiheeseen, ja johon on vaikuttanut kysymyksen muoto. Tällöin vastauksella on ikään kuin genren kautta sopivuus kysymykseen, samoin kuin aiheen. Mutta tällöin vastaus ei vastaa kysymykseen, vaan kertoo, mitä vastaaja tietää aihepiiristä yleensä. (Bereiter & Scardamalia, 1987.) Tilanne on sama, kuin Postmanin ja Weingartnerin esille tuomissa ”Arvaa mitä ajattelen?” – kysymyksissä. Kirjoittamisen roolina on kertoa opettajalle, että oppilas osaa arvata mitä opettaja ajattelee. Syynä tällaisten vastausten olemassaoloon on kysymysten laatu. Kysymykset eivät pyrikään haastamaan vastaajan kykyä kehitellä ja soveltaa tietoa, vaan yksinkertaisesti saada selville eri asioiden nimiä tai yksityiskohtia. Tämä taas tekee opettajan aseman helpommaksi ja paremmin hallittavaksi. (Postman & Weingartner 1970, 32 – 35.)

Suorittavaa kirjoittamista käytetään kaikilla opintoasteilla. Se on yleistä perusopetuksesta aina yliopistoon saakka, eikä ainakaan omissa opinnoissani ole huomannut riippuvuutta sen ilmenemisen ja opintoasteen välillä. Bereiter ja Scardamalia olivat omassa tutkimuksessaan huomanneet, että tietoa kertova kirjoittaminen vähentyisi opiskelijan kognitiivisten taitojen kehittyessä, mutta pelkkä kognitiivinen kehitys ei oman kokemukseni mukaan suorittamista poista, vaan se vaatii myös oikeanlaisia opintotehtäviä ja sisäistä motivaatiota. Tästä syystä en voi myöskään uskoa, että opiskelu yliopistossa automaattisesti kehittää opiskelijan oppivan kirjoittamisen taitoa. Sen sijaan oppivan kirjoittamisen oppiminen yliopistossa saattaa olla jopa aiempaa vaikeampaa, sillä 12 – 15 vuoden kouluputken suorittamisen jälkeen voi olla vaikeaa poisoppia jo moneen kertaan toimivaksi todettu suorittamisen malli.

3.5 Kirjoittaminen ja opetustyö

Kirjoittamista pidetään erityisesti yliopistotasolla yhtenä tärkeänä osana opettajan tai tutkijan ammattitaitoa. Siihen liittyvät voimakkaasti myös asiantuntijuuden käsite sekä reflektointi. Reflektoinnin ja kirjoittamisen yhteyksiä olen käsitellyt erillisessä kappaleessa, sillä niiden välinen yhteys on vieläkin merkittävämpi. Tässä yhteydessä pyrin käsittelemään kirjoittamista asiantuntijuuden ja opettajuuden kannalta eli millaisia kirjoittamisen käyttäjiä ja opettajia yliopiston tulisi tuottaa. Asiantuntijuuden liittäminen tähän työhön tuntuu tärkeältä jo senkin takia, että asiantuntijaksi oppiminen on yksi opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelman (Jyväskylän yliopisto 2005) tavoitteista.

Perinteisesti asiantuntijuus on käsitetty yksilön omana voimavarana, joka on stabiili ja muista riippumaton ominaisuus (esim. Launis & Engeström 1999, Murtonen 2004). Se on käsittänyt lähinnä oman alan tiedon hallussapitoa ja vuosien työssäolon tuomaa kokemusta. Asiantuntijuuden käsite on kuitenkin koko ajan muuttumassa voimakkaasti toisenlaiseen suuntaan. Tiedon ja sen määrän omaamisen sijaan asiantuntijuus vaatii nykyään entistä enemmän sosiaalisia ja kognitiivisia taitoja tiedon soveltamiseen ja kehittämiseen. Työelämä tulee vaatimaan kykyä itseohjautuvuu-

teen, tiimityöskentelyyn ja ongelmanratkaisuun (Hakkarainen ym. 2005, 68). Pelkkä kokemus ei myöskään takaa asiantuntijuutta, sillä nykyisen käsityksen mukaan asiantuntijuus on jatkuvaa itsensä ja henkilön itsensä omaamien tietojen ja taitojen kehittämistä. Paikoilleen jäävä ikään kuin putoaa asiantuntijuuden junasta (ks. Launis & Engeström 1999).

Uudistunut käsitys asiantuntijuudesta käsittää myös vastuun omasta ammatillisesta kehityksestä (ks. Uski 2006, 20). Valmistuvilla opiskelijoilla tulisi olla työkaluja, joiden avulla he voivat kehittyä työssään myös jatkossa. Valmistuminen ei tarkoita sitä, että ei tarvitse enää muuttua tai kehittyä. Siksi onkin tärkeää, että opiskelijoilla on jo opiskeluvaiheessa mahdollisuus ottaa vastuu omasta oppimisestaan ja sen kehittamisestä (Uski 2006). Integraatioryhmässä on pyritty puuttumaan juuri opiskelijoiden passiiviseen rooliin toiminnan objektina, siksi vastuunottaminen ja muutos toiminnan subjektiksi on yksi keskeisimpiä tavoitteita (Kallas, Nikkola & Rähä 2006).

Edellä mainitut uuteen asiantuntijuuteen liittyvät näkökulmat asettavat haasteita erityisesti opettajan ammattitaidolle, sillä myös opettajan ammattitaito koostuu tänä päivänä yhä laajenevasta kentästä erilaisia taitoja. Pelkkä kasvatustieteen tai opettavien aineiden perinteinen asiantuntijuus ei enää riitä. Ongelmanratkaisu, suunnittelu ja sosiaalinen toiminta lienevät näistä ”uusista” taidoista keskeisimpiä, joskaan eivät ainoita. Kirjoittamista voidaan ajatella yhdeksi näitä taitoja edistäväksi taidoksi. Tynjälän (2001, 38 – 39) mukaan kokemusten luoman hiljaisen tiedon muuttaminen teoreettiseksi, näkyväksi tekstiksi on tärkeä osa oman ammattitaidon kehittämisprosessia. Monissa ammateissa korkeasta ammattitaidosta suuri osa on hiljaista tietoa, jonka muuttaminen näkyväksi kehittää ja auttaa pohtimaan omaa toimintaa ja siinä kehittymistä. Opettajankoulutuslaitoksen kannalta tämä tarkoittaa esimerkiksi harjoitteluraporttien käyttöä tämän tiedon ulostuontiin. Kokemukset ja ennakkoluulot, joita harjoittelut saavat aikaan, eivät kehity minnekään, jos niitä ei työestetä ja niiden merkitystä ei mietitä. Tekstin avulla reflektointi ja oman toiminnan analysointi on todettu tehokkaasti ajattelua kehittäväksi toiminnaksi useissa eri tutkimuksissa (Tynjälä 2001, 38).

Kirjoittamisen rooli ammattitaidon kehittämisessä on kiistaton, mutta miten opettaa nykypäivänä valmistuva luokanopettaja oppilaitaan kirjoittamaan? Onko hänellä siihen muuta mallia, kuin miten häntä itseäänkin on opetettu? Kopiointia, toistoa, harjoittelua, väliin ehkä jotain tunnelmaa keventävää. Oppilaat kirjoittavat kuten opettaja haluaa, eivätkä rohkene sanoa miltä itsestä tuntuu. Vika ei kuitenkaan ole ainoastaan opiskelijassa, vaan myös hänen opinnoissaan. Tällä hetkellä luokanopettajan opintoihin ei Jyväskylän yliopistossa kuulu ainuttakaan kurssia, jolla kirjoittamisen opetusta käsiteltäisiin oppimisen näkökulmasta. Näin ollen kirjoittamisen perinteistä roolia ei kyseenalaisteta missään vaiheessa opintoja. Tämän seurauksena kirjoittamisen rooli peruskoulun alimmilta luokilta yliopistotasolle ei juuri muutu. Sillä näytetään mitä osataan. Jos opettajaopiskelija ei missään vaiheessa saa kokemusta kirjoittamisen toisenlaisesta käyttötavasta, niin mistä hän sen sitten oppii?

Silkelän (1996) mukaan luokanopettajaopiskelijoilla on jo opiskelemaan tullessaan tietty kuva siitä, mitä opettaminen ja opettajuus on. Tämä kuva ei kuitenkaan usein vastaa totuutta, mutta opettajuuden rakentamisen tulee lähteä liikkeelle opiskelijalla jo olemassa olevasta kokemusmaailmasta. Tämä kokemusmaailma ei voi olla vaikuttamatta siihen, millä tavalla opiskelija suodattaa opiskeluaikana oppimansa asiat. Heidän omat kokemuksensa ovatkin heidän subjektiivisen kasvatusteorian perusta. Tästä syystä onkin tärkeää, että opiskelijoita ohjataan analysoimaan heille itselleen merkittäviä oppimiskokemuksia. Näiden oppimiskokemusta avulla opiskelijat voivat oppia tuntemaan paremmin itseään ja tiedostamaan omaa toimintaansa. (Silkelä 1996.) Silkelän kertomista syistä on perusteltua käsitellä myös kirjoittamista ja siihen liittyviä ongelmia osana opettajaopintoja, sillä jos kirjoittamista ei tulla jatkossakaan käsittelemään muutoin kuin uuden käsialan opetteluun verran, jäävät voimaan seminaarin aikaiset käsitykset kirjoittamisesta osana koulutyötä.

Kun mietitään, kuinka suuri osa oppilaan tai opiskelijan päivittäisestä työmäärästä on kirjoittamista, tuntuu oudolta miten vähän kirjoittamiseen itse asiassa keskitytään luokanopettajan opinnoissa. Miksi kirjoittamista ei käsitellä osana opettajaopintoja? Onko tämä seurausta siitä, että itse työn käsittelyä ei ole? Työ vain on, sitä tehdään eikä siihen puututa tai siitä valiteta. Entä mikä on kaiken tämän taustalla? Onko niin, että tällaiseen kulttuuriin on opittu jo peruskoulussa, eikä siihen enää yliopistossa haluta tai osata puuttua? Kirjoittamisen kannalta olisi tärkeää edes havahtua siihen to-

dellisuuteen, että suurin osa tällä hetkellä kouluissa tehtävästä kirjoitustyöstä on mekaanista kopiointia, jonka tavoitteena voi aivan hyvin olla luokan hiljaisena pitäminen kuin kauniin käsialan harjoittaminen. Kognitiivinen prosessi se ei ainakaan näyttäisi olevan, eikä se siksi koskaan muutu, jos tulevien opettajien ammattitaito kirjoittamisen suhteen rajoittuu siihen, miten kauniisti hän osaa kirjoittaa kaunokirjoitusta ja jaotella tekstiä kappaleiksi.

Tähän asti kirjoittamisen oppimista edistävää vaikutusta on pidetty itsestäänselvyytenä. Oppiva kirjoittaminen ei kuitenkaan synny itsestään, vaan se vaatii ohjausta ja käytännön neuvoja toteutuakseen. Voisiko oppivan kirjoittamisen – eli kriittisen itsetutkiskelun ja asioiden syvällisen pohtimisen – opettaminen olla osa tulevan opettajan ammattitaitoa ja todellista asiantuntijuutta? Itse ainakin toivon niin. Jos minulle ei olisi koskaan sanottu, että kirjoittaa voi vain itselleen, tätä tutkimusta tuskin olisi olemassa. Luonnollisesti myös oikeinkirjoituksen opettaminen on tärkeää, mutta oikeinkirjoitus ja oikea kirjoittaminen ovat aivan eri asioita, ja se jokaisen opettajan tulisi todella ymmärtää.

3.6 Tutkimuksen teorian arviointia

Käytössä olleiden aineiston ja teorian välistä yhteyttä tarkasteltaessa on huomattava, että tutkimuksen teoreettinen viitekehys oli aineistonkeruuvaiheessa jo pääosiltaan valittuna. Teorian valinnan perustana oli tuolloin proseminaarityöni, jossa käsittelin samoja asioita puhtaasti omaan kokemukseeni pohjautuen. Oppiminen ja suorittaminen ovat siksi olleet tärkeimmässä roolissa sekä valitessani teoriakirjallisuutta, että tehdessäni havaintoja aineistosta. Tästä huolimatta olen pyrkinyt käsittelemään myös näiden ulkopuolelle meneviä asioita, kuten asiantuntijuutta ja tunteita, joskin varsinkin tunteet ovat oleellinen osa myös oppimista. Ne ovat tulleet mukaan tutkimukseeni aineiston perusteella, sillä ne nousivat opiskelijoiden vastauksissa merkittävään rooliin.

Tässä tutkimuksessa tarvittavaa suoranaisesti oppivaa kirjoittamista tai sen peruskäsitteitä käsittelevää tutkimustietoa tai kirjallisuutta on olemassa valitettavan vähän.

Syy tähän on, että kirjoittamisen tutkimus on perinteisesti keskittynyt pääasiassa tuotosten tutkimukseen, jotka taas oppivan kirjoittamisen kannalta ovat vähemmän merkittäviä. Tästä syystä kirjoittaminen on liitetty monissa paikoin sille outoihin konteksteihin. Suurin osa käytetystä teoriasta ei suoranaisesti käsittelekään kirjoittamista. Toisaalta oppivassa kirjoittamisessa ei ole pääasiassa kyse kirjoittamisesta, vaan oppimisen ajatusprosesseista, joten siihen liittyvä teoria onkin tutkimuksen kannalta soveltuvampaa.

Tutkimuksessa käytetty teoria on pyritty valitsemaan siten, että se käsittelee kirjoittamista tutkimuksen peruslähtökohtien kautta. Oppiminen ja kirjoittaminen ovat tässä avainasemassa. Vaikka suorittava kirjoittaminen ja oppimiskulttuuri nousevat myös vahvasti esiin, on niiden tarkoitus pikemminkin antaa vertailupohjaa ja kontrastia oppivalle kirjoittamiselle. Suorittamiseen ehkä turhankin vahvasti liittyvä negatiivinen sävy on peräisin juuri tästä vertailusta.

Edellä mainituista syistä on erittäin vaikea määritellä tutkimukselle yhtä erityistä pääteoriaa. Jonkinlaisena punaisena lankana voitaneen pitää Vygotskilta (1982) alkunsa saanutta ajatusta kielestä ajattelun välineenä, jota on edelleen sovellettu integraatiohankkeen taustateoriaan. Sen lisäksi merkittävässä roolissa on ollut Hakkaraisen, Longan ja Lipposen tutkivan oppimisen teoria, joka korostaa yksilön omaa aktiivisuutta oppimisprosessissa, sekä kirjoittamisen käyttöä oman ajattelun tukena. Pääosin heiltä on lähtöisin myös tutkiva ote kirjoittamiseen ja oppimiseen. (esim. Hakkarainen ym. 1999, 2005) Hakkaraisen, Longan ja Lipposen käsitysten taustat ovat kaikki yhdistettävissä Vygotskin teorioihin kielestä ja ajattelusta käsitteellisenä muutoksena. Juuri Vygotskin käsitteellinen muutos oli avainasemassa muodostaessani tämän tutkimuksen oppimiskäsityksellistä teoriapohjaa, sillä juuri hänen teoriansa oppimisesta käsitteellisenä muutoksena sopii parhaiten omaan teoriaani oppivan kirjoittamisen seurauksena syntyvästä oppimisesta.

Tutkimus keskittyy siihen, millainen on kirjoittamisen rooli yliopistomaailmassa ja erityisesti integraatioryhmässä. Lisäksi tavoitteena on etsiä niitä tapoja, joilla kirjoittaminen voidaan nähdä opettavana kokemuksena. Näille näkökulmille on pyritty hakemaan kontrastia ottamalla mukaan näkemyksiä, joissa kirjoittaminen nähdään mekaanisena tuottamisena. Vertailun avulla olen halunnut selvittää sitä eroa, mikä op-

pivalla ja suorittavalla kirjoittamisella käytännössä on. Lisäksi olen halunnut tuoda teoriavalinnoillani paremmin esiin sen tosiasian, että viimekädessä kyse ei ole kirjoittamisesta, vaan siitä, millainen oppimiskäsitys kummankin kirjoittamistyylin takana piilee.

4 OPISKELIJAT JA KIRJOITTAMINEN

4.1 Integraatiohanke ja kirjoittamisen rooli

Koko integraatiohankkeen kehityksen ja taustalla olevan teorian avaaminen ei tämän tutkimuksen kannalta ole tarpeellista. Ryhmän toimintaa esitellään monissa julkaisuissa, sekä pro gradu-tutkielmissa, joten integraatiohankkeen toiminnasta enemmän kiinnostuneille on jo olemassa laajoja kuvauksia ryhmän toiminnasta (ks. esim. Mäki & Ristiniemi 2007; Mäensivu 2006; Kallas, Nikkola & Räihä 2006). Useisiin näistä julkaisuihin on viitattu myös tässä työssä. Seuraavassa kuitenkin muutamia, tämän työn kannalta oleellisia näkökulmia, joita integraatioryhmän toimintaan kuuluu.

Integraatiohankkeen tavoitteena on luoda oppimisyhteisö, joka haastaa ja pyrkii etsimään vaihtoehtoja koulun rutiineihin ja niistä seuraaviin ongelmiin, joita perinteisessä opetuksessa on koettu olevan. Opiskelun lähtökohtana eivät ole oppiaineet ja niiden sisältöjen opettelu, vaan osallistujien omat kokemukset. Oppimiseen pyritään tukemalla tiedollista uteliaisuutta ja oivaltamista. (Kallas ym. 2007.)

Integraatiohankkeen teoreettisena perustana on käsitys kielestä psykologisena ja sosiaalisena, siis oppimisen kannalta funktionaalina, ei lingvistisenä, siis muodollisena, entiteettinä (Kallas & Nikkola 2003). Kirjoitetun kielen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittaminen toimii ensisijaisesti ryhmän jäsenten omana oppimis- ja kommunikaatiovälineenä, eikä sitä ole tarkoitus käyttää erilaisten tuotosten ja opinnäytteiden tekoon. Kirjoittaminen vaatii aina todellisen, oppijasta lähtöisin olevan tarpeen, eikä siihen tästä syystä saa tulla pakotteita auktoriteettien suunnalta. Tavoitteena on integroida oppiaineita kielen prosessin tasolla, siten että kielelliset tavoitteet yhdistetään tiedonkäsittelyprosesseihin (Kallas & Nikkola, 2003). Oppivassa kirjoittamisessa on kyse juuri tiedonkäsittelystä, sekä sen soveltamisesta. Siinä oppija kehittää omia tietorakenteitaan omia tarkoituksperiinsä sopiviksi ja sitten kehittyä omalla alallaan. Tiedon ulkoaopetteluun sijaan hän soveltaa hankkimaansa tietoa omaan tarpeeseensa ja näin muuttuu tiedon vastaanottajasta tiedon prosessoijaksi.

Integraatiohankkeen toimintälähtökohtana on, että vältetään näennäistä työtä, ja uskalletaan myöntää ajattelu opiskeluksi ja työnteoksi. Pyrkimyksenä on, että opiskelija itse suunnittelee työtapojaan, sekä keinot, joilla saavuttaa oppimistavoitteet. Tämä tarkoitti käytännössä sitä, että ne kirjoitustehtävät, joita opiskelijat tekivät, olivat tarkkaan harkittuja ja opiskelijoiden ja opettajien kesken keskusteltuja. Näin myös yksilölliselle kirjoittamiselle jää enemmän aikaa (Kallas ym. 2002). Tämä tuotti alkuvaiheessa vaikeuksia opiskelijoille, jotka olivat tottuneet tarkasti määrättyihin ja säädelyihin tehtäviin. Tämä käy ilmi Ainon vuoden 2005 tekstissä. Hänen kommentistaan on luettavissa myös se oleellinen asia, että paitsi itse tehtävän teko, myös sen mahdollinen arviointi tuotti päänvaivaa, sillä suorittaminen on huomattavasti vaikeampaa, kun itse määrittät sen mikä on tehtävässä tärkeää.

Tänä syksynä, kun aloitin yliopisto-opintoni, olin jälleen hieman ”hukassa”, kun en tiennyt mitä pitäisi kirjoittaa ja miten...En osannut luottaa siihen, että tuotokseni on valmis, kun olen saanut paperille kaiken, mitä ajattelin sanoa. (Aino, 05)

Koska opiskelijoilla oli takanaan 12 vuoden putki koulumaailmassa, jossa kirjoittamista säädeltiin vuosi vuodelta tarkemmin ja tarkemmin, oli outoa joutua tilanteeseen, jossa sisältö olikin yhtäkkiä ulkoasua tärkeämpää. Kukaan ei sanonut mistä aiheista ja millaisella otteella tekstiä pitää tuottaa, vaan yksinkertaisesti sait itse päättää mitä kerroit ja mitä jätit kertomatta. Kukaan ei myöskään valvo, mitä tai miten opiskelet. Voiko tällainen äkillinen muutos autonomian suuntaan tapahtua ilman ongelmia? Jos opiskelija on aikaisemmin tottunut siihen, että opintojen tekeminen tapahtuu vain pakosta, voi olla vaikeaa sopeutua tilanteeseen, jossa itse vastaat siitä, miten opiskelet. Omasta kokemuksestani voin sanoa, että äkillinen vapaus voi olla opintojen etenemisen kannalta jopa vaarallista, sillä opiskeluun panostamiseni väheni alkuvaiheessa huomattavasti siihen liittyvien pakkojen poistuttua. En siis suorittanut lähelläkään normaalia määrää opintoviikkoja ensimmäisenä vuonna, ja suuri osa materiaaleista joita minun olisi pitänyt lukea, jäi käsittelemättä. Tästä huolimatta koen tärkeäksi, että kohtasin ja käsitteelin oman suoritusmotivaationi, vaikka se tarkoitti opintojeni etenemisen viivästyistä. Ilman oman motivaationi pohtimista en varmasti olisi saanut yhtä paljoa irti opinnoistani, kuin mitä nyt koen saaneeni, eikä orientaationi opettajan ammattiin olisi lainkaan samanlainen.

Toisaalta integraatioryhmän yhtenä toiminnan tavoitteena on ”olla rohkeasti ymmällään”. Tämä tarkoittaa sitä, että Aionin kertoma ”hukassa” olo on ollut tavoitteiden mukaista. Ryhmän toiminta-ajatuksena on, että asioita ei oteta itsestäänselvyytensä, vaan omaa toimintaa suunnitellaan ja kehitetään jatkuvasti. Jos opiskelijoille annetaan kaikki valmiina, jäävät ajattelu ja ymmällään olo puuttumaan, eikä todellista kehitystä voi tapahtua. Oppiminen, joka ymmärretään käsitteellisenä muutoksena ja merkitysrakenteiden kehittymisenä, vaatii onnistuakseen aidon tarpeen oppimiselle, ja juuri siihen ymmällään olon tavoittelulla pyritään. Tästä näkökulmasta voidaankin miettiä, mikä todella on tärkeää opiskelijan omalle oppimiselle opintojen alkuvaiheessa? Se että saa vastuuta, jota ei välttämättä aluksi opi käsittelemään, mutta joka on oppimisen todellinen edellytys, vai opetussuunnitelmaan kirjattujen teosten kahlominen tentit mielessä? Jos vastuuta ei jo alkuvaiheessa opintoja aleta siirtää opiskelijalle itselleen opettajien toimesta, niin harva siihen itsekään pyrkii. Itse koen hyväksi, että minulle annettiin mahdollisuus vaikuttaa omaan tekemiseeni varhaisessa vaiheessa, sillä ilman kokemusta omasta autonomiasta tuskin olisin koskaan kiinnostunut kasvatustieteestä niin paljoa, että tekisin tätä tutkimusta.

Käytännössä integraatioryhmässä toteutettava käsitys työstä tarkoittaa opiskelijoiden kannalta sitä, että kirjoittaminen on heistä itsestään kiinni. Kukaan ei käske kirjoittamaan, vaan vastuu omasta opiskelusta on opiskelijalla itsellään. Kirjoittamisesta on ryhmän opinnoissa keskusteltu, ja sen rooli on tehty kaikille selväksi. Tästä syystä moni on myös oppinut käyttämään kirjoittamista oppimisensa tukena. Pakon poistuttua on omalle ajattelulle jäänyt tilaa, joka edelleen antaa tuntee oman oppimisen itsehallinnosta. Nekin tehtävät, joiden osana on kirjallinen tuotos, koetaan omalle oppimiselle hyödyllisiksi, sillä jokainen saa itse päättää miten kirjoittamistyön tekee. Seuraavista esimerkeistä käy ilmi millaisissa tehtävissä ja millä tavalla opiskelijat itse ovat kokeneet kirjoittamisen auttavan heidän oppimistaan:

Integraatio-opiskelujen merkeissä kirjoittaminen ei ole niinkään teknistä, vaan olen kirjoittanut melko paljonkin omia ajatuksiani ylös. Harjoittelun lähestyessä kirjoittamisella on ollut melko suurikin rooli ajatusten jäsentäjänä. Emma, 06

Valmistaudun esim. ryhmäistuntoihin yms. integraatio-opiskeluihin kokoamalla heränneitä ajatuksia ja tunteita. Näitä sitten jatkan pitemmällä aikavälillä, vieden ajatuksia eteenpäin. Ella, 06

Integraatiohankkeen puolelta historian tehtävä, harjoitteluun liittyvä materiaali sekä omat vapaaehtoiset kirjoitustyöt. Olenkin huomannut että nykyään kirjoitan mielelläni ajatuksiani ylös eikä kirjoitusprosessiin lähteminen ole niin vaikeaa...Edelleen pidän enemmän vapaasta kirjoittamisesta, jolloin keskityn enemmän sisältöön ja ajatuksieni saamiseen paperille, kuin muotoseikkoihin. Elias, 06 (*Elias luetlee omaa oppimistaan tukeviksi kokemuksiinsa tehtäviä ja tapoja kirjoittaa*)

Kun aika kului ja opiskelijoiden ymmärrys oman oppimisen siirtymisestä omalle vastuulle vahvistui, alkoi myös tehtäviä ja niiden kautta tekstiä syntyä. Edellä olleet esimerkit vahvistavat tätä käsitystä. Lähtökohtaisesti tällainen kirjoittaminen poikkeaa varsin paljon muusta Opettajankoulutuslaitoksessa tehtävästä kirjoitustyöstä, sillä normaali tapa on, että opettaja jakaa tehtävät ja ilmoittaa samalla palautuspäivän. Oppijan itsensä ottaminen mukaan päätöksentekoprosessiin vaikuttaa positiivisesti oppijan motivaatioon ja asenteeseen tehtävää kohtaan. Työn tekeminen itselle, omien tarkoitusperien pohjalta, on aina mielekkäämpää kuin työn tekeminen auktoriteetille (Postman & Weingartner 1970, 61).

Kirjoitustöiden muuttuminen oppijälähtöisiksi saa aikaan yhden konkreetin keinon, jolla kirjoittamisen avulla tapahtuvaa ajattelua voidaan saada aikaan. Ulkoisten määräysten poistuminen antaa kirjoittajalle aikaa ja motivaatiota toimia aivan eri tavalla kuin tiukasti määriteltyä tekstiä tehdessä. Tärkeimmiksi tulevat oppijan itsensä asettamat sisäiset ja laadulliset tavoitteet. Samalla oppijan itsensä kokemus prosessin arvostuksesta suhteessa tuotokseen. Tämä taas mahdollistaa tietoa kehittävä ja muokkaavan otteen käytön tehtävää tehdessä. Kirjoittaminen muuttuu tuotoksen tuottamisesta itsearviointiin ja itselle tehtävän työn välineeksi, jolloin sen jatkuminen on kiinni ainoastaan oppijasta itsestään. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että jokin asia on kirjoitettu pään sisästä näkyvään muotoon, mutta se ei kuitenkaan tarkoita asian loppuun käsittelyä, vaan pikemminkin tarjoaa mahdollisuuden päästä eteenpäin. Asia siirtyy päästä paperille, kehittyy ja muuttuu vuorovaikutteiseksi kirjoittajan kanssa. Kirjoittamista voi siis osittain sanoa tavaksi keskustella itsensä kanssa. Tuo keskustelu, aivan kuten normaali verbaalinenkin, on joskus hedelmällistä, joskus ei.

4.2 Suorittaminen opiskelijoiden kokemana

4.2.1 Miksi suoritetaan?

Opiskelijoiden teksteissä mainitaan useissa eri kohdissa suorittaminen ja opettajalle näyttäminen. Suorittamisen tapa on kuitenkin kaikilla hieman erilainen. Joku saattaa tehtävää suorittaessaan tehdä sen huolimattomasti ja vähällä vaivalla, kun taas toinen tekee saman tehtävän tarkkaan mieltien, mitä opettaja tehtävällään haluaa. Silmiinpistävä on kuitenkin suoritusten määrä. Tekstien perusteella voisi hyvin saada sellaisen kuvan, että suurin osa opiskelijoiden tuottamasta tekstistä on rituaalista kirjoittamista, joka liitetään pikemminkin näyttämisen-, ei oppimiskulttuuriin (ks. Kallas, Nikkola & Rähä 2006).

Opiskelijat nimeävät suorittamalla tekemänsä kirjoitustehtävät pakkokirjoituksiksi. Pakkokirjoittaminen ei ehkä ole oikea sana kuvaamaan opiskelijoiden kokemuksia, mutta koska niin moni heistä kyseistä sanaa käyttää, niin käytettäköön sitä myös tässä. Opiskelijoiden kuvaamat pakkokirjoitukset ovat usein tehtäviä, joihin opiskelijoilla ei ole ollut tai he eivät ainakaan koe olleen mitään mahdollisuutta vaikuttaa. He eivät välttämättä ymmärrä, mitä tehtävällä haetaan, tai vaikka ymmärtäisivätkin, he eivät koe siitä olevan itselleen mitään merkitystä. Näiden tehtävien suuri määrä on juuri se ongelma, joka opiskelijoiden teksteissä nousee esiin. Opiskelijat kokevat, että pieniä irrallisia kirjoitustehtäviä täytyy tehdä joka suuntaan, ilman, että niitä sen kummemmin perustellaan. Osittain tästä syystä opintotehtäviä on montaa eri tasoa, niin hyviä kuin huonojakin. Opiskelijoiden teksteissä kuitenkin korostuvat heidän huonoiksi kokemansa tehtävät. He tuntevat usein, että opettajat itsekkin tietävät tehtävien olevan pelkkää ajanhukkaa, mutta silti teettävät niitä. Yliopistopedagogisissa teoksissa puhutaan pyrkimyksestä holistisuuteen ja laajojen kokonaisuuksien hallintaan, mutta lienee selvää, että pienillä, tarkkaan eritellyillä tehtävillä tähän ei tulla pääsemään.

Monet opiskelijoista olivat integraatio-opiskelun aikana havahtuneet siihen todellisuuteen, että suurin osa tehtävistä kirjoitustöistä ei palvele niinkään oppimista, vaan kontrollia ja kurinpitoa. Näihin tehtäviin he viittaavat useissa eri kohdissa. Yksi

opiskelija koko ryhmästä totesi suoritusten olevan vain helppoja, muut suhtautuivat niihin erittäin negatiivisesti. Puhuessaan suorituksista ja pakkokirjoittamisesta, he viittaavat poikkeuksetta integraatiohankkeen ulkopuolisiin tehtäviin, kuten Emman ja Venlan pohdinnoista käy ilmi:

On ikävää, että kirjoittamista rajoittavat tarkat rajoitukset sekä aiheet, jotka joku muu on määritellyt. Tähän olen törmännyt etenkin integraationhankkeen ulkopuolisissa opinnoissa. Emma, 06

Muissa opinnoissa kirjallisia tehtäviä on vaihtelevalla menestyksellä ja paljon. Suurin osa on pelkkää suorittamista. Venla, 06

Integraatiohankkeessa tehtäväasiaa on pyritty lähestymään toisin. Opiskelijoiden kertoman mukaan integraatio-opinnoissa annettavat tehtävät ovat laajoja ja ne yhdistelevät eri kokonaisuuksia. Muissa opinnoissa taas tilanne koetaan päinvastaiseksi. Pienten suoritusten määrä suhteessa siihen, mihin opiskelijat ovat integraatioryhmässä tottuneet, onkin saanut jotkut heistä miettimään asiaa laajemmassa kontekstissa, eli koko koulumaailmassa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Kirjoittamista käytetään koulussa yhtenä suurimmista kontrolloinnin keinoista, korviketoimintana, jolla saadaan oppilaat hiljaisiksi. Sara, 06

Muuta palautetta en saanut (kirjoitustehtävästä), eikä tehtyä tehtävää uudestaan, mutta suoritettu oli. Kysyn vaan, että mikä järki, mikä idea. Laitan raukat kirjoittamaan, kun en muuta keksi. Veeti, 05 (Veeti viittaa lukionopettajaansa)

Opettajille on esitelty näyttävä paketti, jonka avulla olen pyrkinyt todistamaan osaamiseni. Nämä tuotokset liittyvät läheisesti koulun näyttämisen kulttuuriin. Vaikka kouluun kirjoittava aine olisi ollutkin hyvin henkilökohtainen, jätin siitä epämiellyttäviksi kokemani asiat pois, jotta opettaja ei saisi tietää minusta negatiivisia juttuja. Toisaalta kirjoittamistani koulussa ohjasivat myös olettamukseni opettajan toiveista ja mielipiteistä. Ella, 05 (Ella viittaa yläasteenopettajaansa)

Integraatio-opiskelun yhtenä peruslähtökohtana pidetty oppimisen kannalta epäoleellisen työn poistaminen on tästä näkökulmasta katsoen iskostunut opiskelijoiden mieliin. He käsittävät, että tehtävällä työllä tulisi olla jokin oikea, mielellään heitä itseään hyödyttävä, tarkoitus. Opiskelijat ovat päässeet ohi ”tehdään koska ainahan näin on tehty” – vaiheesta, ja alkavat pikkuhiljaa ymmärtää koulussa toimivien rutiinien taustoja ja syitä. He ovat oppineet myös kritisoimaan opetusta, jota heille annetaan,

joskin tämä kritiikki on vielä tässä vaiheessa varsin jäsentymätöntä ja keskittyy ongelma-kohtien esiintuomiseen. Koulussa kirjoittaminen on, kuten opiskelijat sen toteavat, valitettavan usein keino, jolla oppilaita kontrolloidaan, palkitaan tai rangaistaan. Toki kirjoittaminen toimii tällöinkin välineenä, mutta ei oppimisen, vaan vallan.

Pakollisiksi koetut tehtävät saavat järjestelmällisesti aikaan suorittamista, joka taas ei aktivoi opiskelijoiden ajattelua pintatasoa syvempää. Vygotski (1982, 98) ei laske tällaista tekemistä ajatteluksi lainkaan. Tehdyllä työllä ei näin myöskään koeta olevan sen suurempaa merkitystä. Tämän seurauksena asiat joita on ehkä opittukin, unohtuvat helposti. Jos opintotehtävät nähdään vain jonkin asian siirtämisenä opiskelijan tietoisuuteen, on vähintäänkin kyseenalaista väittää niiden olevan opiskelijan omaa ajattelua ja omien kokemusten käyttöä aktivoivia. Jos tekstiltä haetaan jotain tiettyä, oikeaa vastausta, lienee mahdotonta olettaa sen saavan aikaan muuta kuin tuohon vastaukseen pyrkimistä. Usein tällaisten tehtävien yhteydessä kuitenkin kuulee puhuttavan oppijan oman ajattelun aktivoimisesta. Onko siis niin, että yleisesti vallalla olevan oppimiskäsityksen mukaan kirjoittaminen itsessään olisi kehittävää? Niinkin asian voi näiden tulosten valossa ymmärtää.

Ulkoisen motivaatio on luonnollinen osa opiskelua ja opintojen edistämistä, jos ei muuten, niin ainakin opintotuen muodossa. Ulkoista motivaatiota on monenlaista. Opiskelijan arkeen kuuluu monia velvollisuuksia, joita voidaan pitää ulkoisen motiivoinnin keinoina. Kuitenkin sen määrää ja vaikutusta ei tule liioitella. Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Kaivola (2003) käsittelevät artikkelissaan motivaation merkitystä yliopisto-opiskelulle. He viittaavat useisiin muihin tutkimuksiin ja ovat sitä mieltä, että optimaalisin motivaation suhde opiskelussa on sopiva määrä ulkoista ja sisäistä motivaatiota. Jos ulkoinen motivaatio korostuu, oppimisesta tulee pintapuolista, ja syväoppiminen jää suoritukselle toisarvoiseksi. Jos taas kaikki on kiinni opiskelijasta itsestään, voi toiminnan tehokkuus kärsiä. (Lindblom-Ylänne, Nevgi ja Kaivola 2003.)

Mistä sitten johtuu opettajien tarve kirjoittamisen käyttöön kontrollikeinona? Opettajan näkökulmasta on tietenkin helppo puolustautua sillä, että kirjoittaminen on konkreettinen keino saada selville opiskelijoiden oppimista ja tekemistä. Jos ei ole tekstiä,

niin mitä sitten arvioidaan? Onko kaikkea kuitenkin pakko aina arvioida? Arviointi on osa opettajan työtä, mutta välillä sen merkitys vaikuttaa ylikorostuneelta. Onko arviointi itsessään muuttunut toiminnan tavoitteeksi? Opintotehtävien tarkoitus on opettaa jostakin aiheesta oleellista tietoa, ei ilmoittaa opettajalle tietoa siitä, mitä teoksia opiskelija on tehtävää tehdessään lukenut ja mihin viitannut. Onko nyt vain niin, että kirjoitustehtävän antaminen on opettajalle helpoin tie täyttää opiskelijoiden oman työn osuus, joka OKL:n uudistuneessa opetussuunnitelmassa (Jyväskylän yliopisto 2005) mainitaan. Ajattelun myöntäminen opiskeluksi on edelleen monille opettajille ja opiskelijoille ylivoimaista, ainakin jos siitä ei ole esittää mitään konkreettia todistetta. Vasta konkreettinen kirjallinen työ todella myönnetään työksi. Onko ongelmana tällöin luottamuksen puute? Eivätkö opettajat luota opiskelijoiden omaan haluun oppia, vaan ottavat heidän oppimisensa omalle vastuulleen? Eikö juuri vastuun siirtäminen pois opiskelijalta toimi tällöin oppimisen esteenä? Jos oppiminen on jonkun muun kuin opiskelijan itsensä vastuulla, jää prosessi helposti vajaaksi. Käsitteellinen muutos vaatii oppijan itsensä aktiivista työtä ja keskittymistä (Vygotski 1982), eikä tuota työtä voi tehdä hänen puolestaan kukaan muu.

Pääsyynä lähes kaikkiin opiskelijoiden mainitsemiin, suorittamiseen johtaviin ongelmiin näyttäisi olevan opetuksesta vastaavien opettajien oppimiskäsitys, ja siitä seuraava opintotehtävien suunnittelu. Tällä hetkellä se näyttää lepäävän usein ainoastaan yhden opettajan vastuulla, joka sitten tekee kuten parhaaksi näkee. Tehtävien huolellinen suunnittelu ja kriittinen arviointi kollegoiden kanssa puuttuu. Vähäinen yhteistyö opettajien kesken taas voi olla seurausta siitä, että opettajankoulutuksessa ei ole vielä tähänkään päivään mennessä selvitetty yhteistä linjaa opettajan ydinosaamisesta (ks. Nikkola & Rähä 2007). Koska yhteistä linjaa ei ole, jäävät kurssit helposti eri opettajien näkemysten mukaisiksi pintaraapaisuiksi, joiden avulla syvällisen ajattelun kehittyminen voi olla vaikeaa. Yhtenäinen linja auttaisi myös opiskelijaa hahmottamaan tulevaa ammattiaan.

Vaikka tässä kappaleessa kertomani suorittamisen eri syyt liittyvät lähinnä integraatiohankkeen ulkopuolisiin opintoihin, niin tarkoitukseni ei ole todistaa, että integraatiohankkeen toiminta poistaisi suorittamista, sillä näin ei ole. Mäensivu (2006) on tutkinut pro gradu-tutkielmassaan suorittamista ja työn välttelyä integraatiohankkeessa. Hänen mukaansa myös integraatiohankkeessa pyritään näyttämään ja vältte-

lemään oppimista, keinot vain poikkeavat hieman siitä, mihin on totuttu. (Mäensivu 2006) Myös integraatiohankkeen sisällä on siis olemassa samat opiskelua koskevat ongelmat, vaikkakin ne ilmenevät hieman eri tavoin. Tässä kappaleessa käsitellyn kohteena ollut aineisto on peräisin integraatioryhmässä opiskelleilta opiskelijoilta, joten on ymmärrettävää, että he mieluummin liittävät kritiikkinsä ja ”pahana” pitämänsä suorittamisensa muihin opintoihin.

4.2.2 Kritiikittömyys osana opiskelukulttuuria

Olen tähän asti puhunut suorittamisesta hyvin negatiivisen sävyyn. On kuitenkin olemassa näkemyksiä, joiden mukaan ihmisellä on luonnostaan taipumusta passiivisuuteen (esim. Uski 2006, 22). Näin ajateltuna suorittamista voidaankin pitää ihmisen luonnollisen passiivisuuden seurauksena. Passiivisuudesta taas seuraa helpouden tavoittelua ja pyrkimysten suuntaamista siten, että vaadittuun tehtävään käytetään mahdollisimman vähän vaivaa. Onkin olemassa suuri määrä opiskelijoita, jotka eivät halua vaivata päätään liikaa. Mitä helpompi tehtävä, sen parempi. Passiivisuuden yleisyys liittyy vahvasti siihen sosiaaliseen kontekstiin, jossa opiskelija on. Jos oppimisyhteisössä passiivisuus tai toisin sanoen kritiikittömyys on tavallinen tapa kohdata vastaantulevat haasteet, niin myös toimitaan.

Integraatioryhmän toiminnan kannalta ajatus ihmisen passiivisuudesta on mielenkiintoinen. Uskin esittämän ajatus ihmisen luonnollisesta passiivisuudesta on ristiriidassa integraatiohankkeen perusajatuksen kanssa, jonka mukaan opiskelija nähdään aktiivisena toimijana, joka ottaa vastuuta oppimisestaan (Kallas, Nikkola & Rähä 2006). Jos itseni täytyisi kuvata OKL:n riviopiskelijan ominaisuuksia jollekulle asiaa tuntemattomalle, passiivisuus tulisi kieltämättä mieleeni. Herkästi myös ajattelisin asian olevan ihmisestä itsestään kiinni. Mutta onko passiivisuus todella sisäsyntyistä vai onko se jonkin seurausta? Opettajankoulutuslaitoksen opiskelijat ovat tunnollisia ja suoriutumisen näkökulmasta katsottuna hyviä opiskelijoita, mutta aktiivisiksi ajattelijoiksi ja asioiden kyseenalaistajiksi en heitä kuivaisi. Kun opiskelija on oman koulutuksensa päätteeksi päässyt yliopistoon ja opettajankoulutukseen, on hän siihen mennessä omaksunut koulun toimintakulttuurin ja vieläpä menestynyt siinä. Passiivisuus on ollut hyve, ei pahe. Näin siis ainakin jos ajatellaan aktiivisuutta muunakin

kuin viittaamisena opettajan kysymyksiin. Voisiko asiaa ajatella niin, että ihminen ei välttämättä olekaan luonnostaan passiivinen, vaan nykyisellä koulutusjärjestelmällä on siihen ohjaava vaikutus?

Mitä passiivisuudesta voi seurata opiskelijalle? Ainakin aineiston perusteella opiskelijat tuntevat jäävänsä päätöksenteon ulkopuolelle, mutta toisaalta eivät kuitenkaan tee asialle mitään. Tästä seuraa tilanne, jossa tehtävät annetaan ”ylhäältä” ilman sen kummempia selityksiä, mutta niihin liittyviä vaatimuksia riittää. Opiskelijat eivät uskalla kritisoida opettajan toimintaa, koska silloin he menettävät oman sosiaalisen suojamuurinsa. Kaiken tämän seurauksena opiskelijat eivät saa näistä tehtävistä opintoviikkoja enempää irti, joten näyttäminen ja suorittaminen voivat alkaa. Opettajan ja opiskelijan välinen suhde muuttuu tästä näkökulmasta katsottuna puhtaaksi teeskentelyksi (Kallas, Nikkola & Räihä 2006).

Viime aikoina opettajankoulutusta on kritisoitu voimakkaasti sen passivoittavasta vaikutuksesta. Samaten sinne hakeutuvat opiskelijat näyttävät olevan sosiaalisen suojautumisen ja suoriutumisen mestareita (ks. Nikkola 2006). Opiskelijat toimivat passiivisina tiedon vastaanottajina, ja pyrkivät selviämään koulutuksesta mahdollisimman vähin konfliktein. Yksi osa konfliktien välttämistä on näyttämiskulttuuri, jonka mukaisesti opiskelijat näyttävät opettajalle omaa tietämystään ja tiedon omaksumistaan. Näyttämiskulttuuri nousee tutkimusaineistossa selvästi esiin. Tekstit, joissa kerrotaan opettajalle luotavasta illuusiosta kertovat samalla myös sen, että koulussa opitaan hyväksymään opettajan valta määritellä, mitä asioita ja miten oppilaiden tulee oppia. Vaikka käyttämäni esimerkki on peruskoulun puolelta, ei tilanne OKL:ssa ole oman kokemukseni perusteella lainkaan erilainen. Eri opetusmenetelmät nähdään myös opettajankoulutuksessa vain erilaisina keinoina siirtää opettajien käsitykset oppimisesta ja opettamisesta opiskelijoille.

Opettajankoulutuksen kannalta on mielenkiintoista ajatella, miksi siihen liittyy vahva opiskelijoiden passiivisuuden kulttuuri. Asiaa ovat käsitelleet muun muassa Aaltonen ja Sumelles (2006), joiden mukaan opiskelijoiden passiivisuus yhteisten asioiden käsittelyä kohtaan on yksi opettajankoulutuksen suurimpia haasteita. Passiivisuuden seurauksena valmistuvista opettajista tulee tunnollisia, yhteiskunnalliseen keskusteluun kantaa ottamattomia puurtajia, jotka tekevät kuuliaisesti kaikki heille asetetut

tehtävät. Kritiikkiä ei esitetä, koska konsensuksen ylläpitäminen on heille tärkeämpää. Onko tämä kuitenkin sellainen opettajan malli, joka on kykeneväinen ottamaan vastaan nykyajan asettamat haasteet opettajan työssä? Vai tulisiko opettajien olla aktiivisia oman ympäristönsä kehittäjiä, jotka innostavat myös oppilaansa ottamaan osaa julkiseen keskusteluun? Aktiivisuuteen ja omien mielipiteiden julkituontiin voi myös oppia, mutta se tuskin on mahdollista kulttuurissa, jossa toimintaa johdetaan ylhäältä kenenkään sitä kyseenalaistamatta.

Yksi keino, jonka voidaan ajatella vaikuttavan suorittamista vähentävästi, onkin opiskelijan itsensä aktivointi. Integraatiohankkeessa perinteiseen opettaja-opiskelija asetelmaan on pyritty vaikuttamaan lähestymällä asiaa eri näkökulmasta. Vastuu oppimisesta on opiskelijalla itsellään, ja ohjaajien osa on olla käytettävänä voimavarana opiskelijan omalle opiskelulle (Kallas & Nikkola 2003). Tällöin opiskelijalla on luonnostaan aktiivinen rooli työn tekoon, ja ajatukset saattavat pyöriä opiskeluun liittyvissä asioissa, vaikka niin ei edes haluaisi.

4.2.3 Suorittamisen vaikutukset kirjoitettuun kieleen

Pahimmillaan suorittava kirjoittaminen tuottaa jopa kielen laatuun vaikuttavia vakavia ongelmia. Jos suorituksella on esimerkiksi pituusraja, saa se opiskelijoissa aikaan uskomatonta kekseliäisyyttä sen suhteen, kuinka lyhyestä ja tyhjistä tekstistä saadaan pitkä ja näyttävä. Asiasta on joitakin havaintoja keräämässäni aineistossa, mutta ennen kaikkea asia on noussut usein esiin keskustellessani kirjoittamisesta muilla eri laitoksilla opiskelevien tuttuja ja ystäviä kanssa. Tämä kertoo siitä, että ongelma ei koskisi vain OKL:ta, vaan koko yliopistoa. Tekstin pidentämiseen on monia keinoja, kuten fontin koon muuttaminen, rivivälin suurentaminen ja kirjasintyyppin vaihtaminen. Jos tehtävä on riittävän yksinkertainen, tämä jo usein riittää. Jos tehtävä on pidempi, vaaditaan jo kehittyneempää suoritustekniikkaa. Yksi tapa ovat täytesanat, joilla voi jatkaa monia lauseita ja saada niistä pitkiä ilman, että itse lauseen sisältö muuttuu. Toinen toimivaksi todettu keino on toisto. Samaa asiaa voi toistaa hieman eri sanoin useita eri kertoja, ja jos ei muuten niin kirjoittaa kokoavan kappaleen mielivaltaiseen paikkaan kun siltä tuntuu. Listaa voisi jatkaa vielä pidempäänkin, ja

varmasti on olemassa sellaisia tekstinpidennyskeinoja, joita en itse tunne, mutta tärkeintä on kuitenkin huomata, että niitä on ja pohtia syitä niiden olemassaoloon.

Erityisen pahaksi tekstin keinotekoinen muuntelu johtaa silloin, kun se muuttuu tiedostamattomaksi osaksi opiskelijan kirjoitustyyliä. Tästä tyylistä voi seurata myöhemmin ongelmia esimerkiksi opinnäytetyövaiheessa. Tähän ovat törmänneet myös monet opiskelijatoverini. Jos tällaista kirjoittamista oppii yliopistossa, niin jotakin on varmasti vialla. Millaista kieltä tällainen kirjoittaminen sitten tuottaa? Onko tuloksena tekstejä, joita ei voi lukea vaikka haluaisi, sillä niissä ei ole mitään järkeä? Epäjohdonmukaisuuksia, töksähtelyä ja täytesanoja lisätään tekstiin ainoastaan siksi, että saavutettaisiin tehtävän pituusrajoitus. Ainahan ei tarvita edes pituusrajoitusta, sillä opiskelijoiden keskuudessa on olemassa hiljaista tietoa myös siitä, kenelle kannattaa kirjoittaa milläkin tavalla. Joillekin opettajille pituus voi olla arviointikriteeri jo itsessään, ja tällöin täytesanoilla ei hypätä pituutta, vaan kalastellaan arvosanoja. Miksi suomalaisten kirjoitustaidosta siis pitäisi olla huolissaan ja ovatko ongelmien taustalla todella äidinkielen opetuksen määrä vai laatu?

4.3 Opiskelijat ja kirjoittamalla oppiminen

4.3.1 Oppiva kirjoittaminen työmuotona

Integraatioryhmän toiminta-ajatuksessa ei puhuta kirjoittamisesta erillisenä työmuotona, vaan siinä se käsitetään yhdeksi työn osa-alueeksi. Edellä jo kuvattiinkin kielen asemaa ennen kaikkea funktionaalisenä osana tehtävää työtä. Erittelyä oppivan tai suorittavan kirjoittamisen välillä ei siis tehdä. Kuitenkin näyttää siltä, että opiskelijat ovat oppineet liittämään oppimisen ja suorittamisen erittäin vahvasti juuri kirjoittamiseen. Tämä on täysin ymmärrettävää, sillä kirjoittaminen on ehkä konkreettisin opiskelijan työn muoto.

Vaikka opiskelijoiden kertoman perusteella työn käsite vaikuttaisi olevan hyvin hallussa, näin ei ole ollut koko ryhmän olemassaolon ajan. Mäki ja Ristiniemi (2007) tutkivat omassa tutkimuksessaan ryhmän työtä ja toimintaa, ja havaitsivat työn käsit-

teen olleen ryhmän alkuvaiheessa epäselvä ja määrittelemätön. Työ ymmärrettiin monilla eri tavoin, josta seurasi ristiriitoja ja ongelmia ryhmän toiminnalle. Työn käsite alkoikin hahmottua opiskelijoille vasta ryhmän toiminnassa tapahtuneen konfliktin jälkeen. Konfliktin seurauksena opiskelijat joutuivat aktiivisesti kehittämään ja arvioimaan omaa työskentelyään ja miettimään sen tavoitteita. (Mäki & Ristiniemi 2007.)

Mäen ja Ristiniemen havaitsemat ongelmat työn käsitteen ymmärtämisessä ja siitä seurannut konflikti voivat olla osasyynä siihen, miten opiskelijoiden käsitykset työn tekemisestä ovat heidän opintojensa aikana muuttuneet. Ongelmien ilmenemisen jälkeen opiskelijat ovat joutuneet työstämään omaa työtään ja sen merkitystä, sekä selvittämään itselleen mitä työ todella on. Alkuvaiheessa ilmenneet ongelmat ovatkin voineet toimia opettavana kokemuksena, jonka seurauksena opiskelijoiden käsityksen työstä ovat kehittyneet sellaiselle tasolle, että niiden käsittely ja erittely ovat mahdollisia. Edelleen tämä muutos on voinut edesauttaa oppivan ja suorittavan kirjoittamisen eroja.

Tapahtunut muutos ymmärryksessä näkyy selvimmin tehtävälstoissa, joissa jokainen opiskelijoista kertoo miksi mitäkin tehtävää on tehnyt. Raja oppimisen ja suorittamisen välillä on selvä. Osittain tämän jaottelun seurauksena suurin osa opiskelijoista kertoi vastauksissaan käyttävänsä kirjoittamista oppimisen apuvälineenä. Jokaisella heistä oli kuitenkin hieman erilainen käsitys siitä, mitä se tarkoitti. Opiskelijoiden kuvaukset oppivasta kirjoittamisesta vaihtelivat aina yksinkertaisten muistiinpanojen tekemisestä todellisiin kirjoittamista ja ajattelua yhdistäviin prosesseihin. Vastausten perusteella näyttääkin siltä, että opiskelijat ovat ymmärtäneet kirjoittamisen merkityksen ja siitä mahdollisesti saatavan avun integraatio-opintojensa aikana, mutta eivät vielä täysin tiedä, miten ja missä tilanteissa sitä käyttää. Epävarmuus omasta kirjoittamalla oppimisen taidosta tuli esiin useissa eri vastauksissa. Tästä kertovat myös seuraavat esimerkit:

Minulla on jonkin verran kokemusta kirjoittamisesta ajattelemisen välineenä, mutta metodin siirtäminen opiskeluun on kesken. Eetu, 06

Kirjoittamista omien ajatusten työstön apuna en osaa käyttää vieläkään. Aada, 06

On jotenkin tajunnut kirjoittamisen hyödyllisyyden ja sitä kautta motivaatio on kasvanut. Elias, 06 (*Elias ei kuitenkaan koe vielä osaavansa kirjoittaa oppivasti*)

Syytä siihen, miksi kirjoittamisen käyttö opiskelun tukemiseen on monelle vielä niin vaikeaa, ei ole helppo selvittää, mutta luultavasti kysymys on yksinkertaisesti tottumattomuudesta. Kallaksen, Nikkolan ja Rautiaisen (2007) mukaan ihminen oppii sitä mitä tekee, ja jos kahdentoista kouluvuoden ajan kirjoittamisen rooli ei ole muuttunut suorittamisesta muuhun suuntaan, on vaikea kuvitella sen muuttuvan yhden erilaisen opintovuoden aikana. Tärkeää on kuitenkin se, että vaikka kirjoittamisen käyttö ei olekaan vielä välttämättä sisäistynyt, ovat opiskelijat kuitenkin huomanneet sen mahdollisuudet oman oppimisen edistämiseen.

4.3.2 Kielen kehitys oppivassa kirjoittamisessa

Integraatioryhmässä kielen laadullista ja muodollista puolta lähestytään perinteiseen verrattuna päinvastaisesta näkökulmasta. Tieteellisen ajattelun kannalta relevantti käsitteellinen kieli kehittyy opiskelijoiden omien tieteellisten prosessien harjoittelun kautta. Äidinkielen ja kirjoittamisen muodolliset tavoitteet muutetaan osaksi tiedonkäsittelyprosesseja, ja niiden arviointi tapahtuu näiden prosessien hallinnan kautta. Alusta alkaen aiheen sisältö – eli tiedonhallintaprosessi – on kielen muodollista puolta tärkeämpää. Muodollinen puoli kehittyy samalla, kun opiskelijan ajattelu ja tietorakenteet muuttuvat käsitteellisemmiksi ja tieteellisemmiksi. Tämä johtuu siitä, että tiedon rakenne jäljittelee sen hankintaprosessin luonnetta. (Kallas ym. 2007; Vygotski 1982.)

Aluksi oppiva kirjoittaminen tai siihen kiinni pääseminen voi olla vaikeaa, kuten opiskelijoiden teksteistään hyvin selviää. Tämä johtuu osittain siitä, että Kallaksen ym. mainitsemat tiedonhankintaprosessit ovat myös kehittymättömiä. Luonnollisesti myöskään opiskelijoiden taito kirjoittaa itselleen ei ole kovin korkea, koska kirjoittaminen omista lähtökohdista saattaa tuntua ”normaalien” rajoitusten puuttuessa oudolta. Opiskelijasta saattaa tuntua vaikealta kirjoittaa yhtään mitään, tai vaikka kirjoitusta syntyisikin, ei siitä välttämättä saa aluksi mitään irti. Kuitenkin jos itse kir-

joittaminen auttaa, sillä samalla opiskelijan omat tietorakenteet kehittyvät. Olen mo-
neen otteeseen toistellut, ettei teksti ole oppivassa kirjoittamisessa tärkeintä. Tärkein-
tä on saada itsensä kokonaan keskittymään omiin ajatuksiinsa ja niiden muokkaami-
seen. Syntynyt teksti ja se mitä pään sisällä on tapahtunut eivät välttämättä tarkoita
samaa. Kirjoittaminen itsessään on se prosessin osa, joka merkitsee, ei siitä syntynyt
teksti.

Jos opiskelija on tottunut tuottamaan ulkoisesti ymmärrettävää tekstiä jollekin, kuten
kaikki yliopisto-opiskelijat ovat varmasti tottuneet, voi sekalaisen ja päämäärättömän
tekstin, jollaista oppivalla kirjoittamisella usein varsinkin alkuvaiheessa syntyy, tuot-
taminen tuntua hölmöltä tai turhulta. Sen mieltäminen työksi on varmasti aivan yhtä
vaikeaa opiskelijalle kuin opettajallekin. Tästä syystä sitä on vaikeaa myöskään sitoa
mihinkään tiettyyn tekstityyppiin. Kaikkein luonnollisimmin oppivaa kirjoittamista
syntyy, kun muodolliset asiat tai tavoitteet unohdetaan, ja annetaan vain ajatusten
virrata paperille. Ajatuksenvirrasta kirjoitettu teksti taas on harvoin johdonmukaista
tai selkeää. Onkin luonnollista ajatella, että hölmöltä ja turhulta tuntuvan tekemisen
jatkaminen ei kannata. Siksi on tärkeää, että kirjoittamisen oppivasta puolesta kes-
kusteltaisiin myös opetuksessa.

Ohjaajaajan rooli oppivan kirjoittamisen opettamisessa on aktivoita ajattelua, jossa
pohditaan kirjoittamisen merkitystä pintatasoa syvällisemmin. Tekstityypillä tai
muilla muodollisilla asioilla ei ole tässä prosessissa merkitystä, vaan tärkeimmäksi
nousee se, mitä on tekstin ”takana” ja mitä on tapahtunut itse tekstiä tehtäessä. Oh-
jaajan on autettava opiskelijaa kyseenalaistamaan oma tekemisensä ja todella miet-
timään, mikä merkitys tällaisilla teksteillä voi olla. Kysymysten esittäminen nousee
tässä merkittävään rooliin. Miksi teksti on hajanaista tai vaikeaa lukea? Selkenivätkö
ajatukset, ratkesiko jokin mieltä painanut ongelma? Onko mahdollista, että kirjoitta-
misprosessissa syntyi jotain muutakin kuin vain tekstiä? Vastausten löytyminen
kaikkiin kysymyksiin tuskin tapahtuisi hetkessä, eikä niin ole välttämätöntä tapah-
tuakaan. Ohjaajan rooli on osoittaa, että myös alkuvaiheessa tuotetulla ja jopa høl-
möltäkin tuntuvalla tekstillä on oma roolinsa oppimisprosessissa. Jo se, että pysähtyy
ajattelemaan asiaa, jota on aiemmin pitänyt itsestäänselvyytenä, voi merkitä paljon.
Voisiko tässä tilanteessa opiskelijan kehittymisen kannalta tärkeintä ollakin oppia

ymmärtämään, että teksti ei ole tie ongelman ratkaisuun, vaan ajattelu joka tekstiä tuottaessa tapahtuu?

4.3.3 *Autonomian merkitys kirjoittamiselle*

Aineistosta nousee selkeästi esille, miten suureen rooliin tunne kirjoittamisen lähtemisestä itsestä nousee. Lähes kaikki, jotka kertovat käyttävänsä kirjoittamista oman oppimisensa hyväksi, lisäävät vielä kirjoittamisen lähtevän heistä itsestään. Opiskelijan kokemus omasta määräysvallastaan koetaan tärkeäksi jo oman autonomiankin takia (Uski 2006). Oppiminen ja halu kehittyä on tällöin opiskelijasta itsestään lähtöisin. Kokemus omasta autonomiasta ja sen merkityksestä nousee esille myös opiskelijoiden vastauksissa, kuten seuraavat esimerkit osoittavat:

Olen huomannut nauttivani kirjoittamisesta sillin, kun se lähtee itsestä, kun sen voi toteuttaa niin kuin haluaa, eikä tarvitse miettiä mitä muut siltä odottavat. Veeti, 06

Itselle kirjoittamisella tarkoitan sitä, että prosessoin omia ajatuksiani ja tunteitani vapaasti kirjoittamalla... Ella, 06 (*Ella kertoo aiemmin positiivisesta suhtautumisestaan itselle kirjoittamiseen*)

Itselle kirjoittaminen on mitä konkreettisinkin omaa oppimista edistävä työn muoto. Sitä voisi verrata Vygotskin kertomaan, lapsen sisäistä puhetta edeltävään ulkoiseen puheeseen, jossa asioita käsitellään ensin ulkoisesti, jotta ne voidaan myöhemmin sisäistää (Vygotski 1982, 94 – 99). Kirjoittaminen toimii keinona tuoda asia käsiteltäväksi, konkreettiseksi. Kirjoittaminen on myös näkyvää, osittain fyysistä toimintaa, joka on ajattelua helpompi myöntää työksi. Lisäksi kun kirjoittaja itse tietää, että tekstiä ei välttämättä tule koskaan lukemaan kukaan hänen itsensä lisäksi, muuttaa se luonnettaan. Siitä ei tule opettajan tai oppilaan tekstiä, vaan kirjoittajan itsensä näköistä. Se käsittelee niitä asioita, jotka kirjoittajalle itselleen ovat tärkeitä ja niistä näkökulmista, jotka kirjoittajasta sillä hetkellä tuntuvat oikeilta ja tarkoituksenmukaisilta. Itselle kirjoittamista voi olla montaa eri tasoa, enkä välttämättä laske kaikkia niistä oppivan kirjoittamisen joukkoon. Eri tapoja kirjoittaa ja työskennellä on yhtä monta kuin on opiskelijaakin, eikä tarkkojen jakojen tekeminen ole tässä suhteessa oleellista. Oppivaan kirjoittamiseen kuuluu, että sen avulla voidaan prosessoida mitä

tahansa ajattelua vaativaa ongelmaa, oli kyse sitten tunteista tai tiedosta. Tunteiden suhteen kirjoittaminen on luonnollisesti henkilökohtaisempaa, ja siten joillekin vaikeampaa.

Opiskelijat kertovat useita kertoja, miten vaikeaa kirjoittaminen välillä on. Siihen on olemassa monia syitä, mutta käsiteltäessä oppivaa kirjoittamista on muistettava, että vaikka kirjoittamisen rooli on muuttunut suorituksesta oppivaan suuntaan, se ei missään nimessä tee kirjoittamisesta helpompaa, vaan päinvastoin, kuten Eetun kommentti osoittaa:

Kirjoittaminen tuntuu ajattelun alkaessa vaikealta ja ehkä raskaalta. Eetu, 06

Toisaalta kirjoittamisen vaikeuden taustalla voivat olla myös aiemmat kielteiset kokemukset kirjoittamisesta. Kun opiskelijan aiemmat kokemukset ovat olleet negatiivisia, voivat ne vaikeuttaa oppivan kirjoittamisen oppimista huolimatta siitä, miten hyvin opiskelija ymmärtää kirjoittamisesta saatavat edut. Jos kirjoittaminen koetaan jo lähtötilanteessa epämiellyttäväksi, ei uuden kirjoittamistavan opettelu ole kovin helppoa. Tästä hyvä esimerkki on Aleks:

...taas työväline ajatusten selkeyttämiseksi esim. projekteissa aiheen rajauksen apuna. Mielelläni en edelleenkään kirjoita, mutta olen kokenut sen välttämättömäksi oman oppimisen ja opiskelun kannalta. Aleks, 06 (*Aleks kertoo aiemmin ettei kouluaikoinaan pitänyt kirjoittamisesta*)

Oppivassa kirjoittamisessa kirjoittamisen rooli muuttuu tietoa kertovasta tietoa kehittäväksi (vrt. Bereiter & Scardamalia 1987). Tästä syystä kirjoittaminen voi usein olla jopa vaikeampaa, mutta kuitenkin sen tekeminen tuo tullessaan hyvinolontunteen, joka taas on seurausta oppimiskokemuksesta. Oppijalle merkityksettömän, jo tuttua asiaa toistavan tekstin kirjoittaminen on tunnetusti helppoa (Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003, Bereiter & Scardamalia, 1987). Tilanne kääntyy pääläelleen, kun asia, josta pitää kertoa, ei ole tuttu ja turvallinen. Tällöin käsiteltävä asia vaatii suurta ajatustyötä kehittyäkseen ja hahmottuakseen käytettävään muotoon. Käsittelin jo aiemmin (*Kirjoittaminen ja opetustyö*) muuttunutta tiedonkäsitystä, ja sitä miten se haastaa oppimisen ja opettamisen, sekä käsitykset opettajan ammattitaidosta eri kouluasteilla. Oppivasta kirjoittamisesta voisi tulla yksi tärkeimmistä tietoa kehittävästä, ny-

kyäikäistä ammattitaitoa edistävästä työmuodoista, sillä siinä oppija aktiivisesti haastaa ja kehittää omia tietorakenteitaan, ymmärrystään ja edelleen yksilöllisiä tietojaan. Näin on siksi, että oppivassa kirjoittamisessa tieto nähdään yksilön subjektiivisena kokemuksena, joka on aina riippuvainen hänen hankkimistaan tiedoista ja kokemuksista. Tieto ei siis ole vain eri asioiden nimiä ja niiden välisiä yhteyksiä, vaan eri asioiden *merkityksiä* (ks. Mezirow 1999 vrt. Vygotski 1982). Oppivassa kirjoittamisessa on siis kyse merkitysten luomisesta kirjoittamisen avulla. Johonkin asiaan liittyvät hajanaiset tiedot kootaan tekstin avulla, mutta kuitenkin lopulta pään sisällä uudeksi, oppijan itsensä näköiseksi merkitykseksi, jonka muoto riippuu siitä, mitä eri tietoja ja kokemuksia oppijalla käsittelemästään asiasta on ollut käytössään. Samalla tieto kehittyy yhdistyessään oppijan vanhoihin tietorakenteisiin. Kaikki tämä ei luonnollisestikaan voi tapahtua hetkessä, sillä ajattelu vaatii aikaa, vaikka oppiminen itsessään saattaakin tapahtua sykäyksittäin. Hyvinä esimerkkeinä merkitysrakenteiden kehittymisestä ja oppivasta kirjoittamisesta toimivat seuraavat opiskelijoiden kommentit kirjoittamisesta:

...kirjoittaminen tuntuu usein ajatuksenvirralla ja kirjoittaminen on vain jonkinlainen väline merkata ajatukset muistiin. Tuolloin tuntuu yleensä, että itse kirjoittaminen on suhteellisen helppoa, mutta ajatukset usein vielä epäselviä. Emilia, 06

Ehkä tärkein pointti minkä olen opiskelujeni aikana huomannut kirjoittamisesta on se, että sen avulla voi oikeasti päästä eteenpäin ajattelun ja itsensä ymmärtämisessä. Monet vaikeat aiheet, joista ei voi puhua, voivat selkeytyä kirjoittamisen avulla. Parasta on se, että sen avulla voi oikeasti purkaa pahaa oloa ja ymmärtämättömyyttä. Ella, 06

Itselle kirjoittamisella tarkoitan sitä, että prosessoin omia ajatuksiani ja tunteitani vapaasti kirjoittamalla eli harrastan jonkin sortista itseilmaisua kirjoittamisen avulla. Ella, 06

Itseilmaisun sotkeminen oppivaan kirjoittamiseen on luonnollista, sillä olotila joka siitä seuraa voi helposti muistuttaa taiteellisesta ilmaisusta saatavaa hyvinolontunnetta (vrt. flow s. 27 – 28). Itseilmaisullisessa kirjoittamisessa on kuitenkin se piirre, että jo sana itsessään sisältää tarpeen jonkin asian ilmaisemisesta muille. Omia ajatuksia ja tunteita kerrotaan muille itseilmaisullisella kirjoittamisella. Itseilmaisua voidaan kirjoitusprosessin kannalta verrata prosessikirjoittamiseen, joissa

molemmissa tavoitteena on *tuotos*. Tietenkin myös itse luomisprosessi on tekijälle itselleen tärkeä, mutta tuotos nousee siitä huolimatta tärkeään rooliin.

Aineiston perusteella opiskelijat käyttävät kirjoittamista oppimiseen monin eri tavoin riippuen siitä, mitä he sillä tavoittelevat. Yhteistä näille käyttötavoille on se, että kirjoittaminen toimii ajattelun apuvälineenä. Kieli, oli se sitten puhuttua tai kirjoitettua, voi siis toimia ajattelun välineenä kehityttyään tietyllä, ajattelua tukevalle tasolle (Vygotski 1982, 104). Toiset ovat tässä kehityksessä pidemmällä kuin toiset, eivätkä kaikki tule koskaan kokemaan kirjoittamista omalle oppimiselleen oleellisena keinona. Tämän havainnon avulla tuntuu perustellulta väittää, että integraatioryhmässä tehtävä työ edesauttaa opiskelijoiden valmiuksia kohdata kirjoittaminen uudella, oppijalähtöisemmällä tavalla. Tärkeää tässä kehityksessä on kielen rooli oppimisessa ja ajattelussa. Ennen kaikkea oman tekemisen ja kielen merkityksen parempi tiedostaminen näyttäisi johtavan kirjoittamisen muuntumiseen oppivaan suuntaan.

4.4 Tunteet ja kirjoittaminen

Hieman yllättäen opiskelijoiden teksteissä tunteiden merkitys kirjoittamisessa nousee tärkeään rooliin. Opiskelijat kuvaavat miltä kirjoittaminen milloinkin tuntuu, ja arvottavat tekemistään erittäin vahvasti juuri näiden tunteiden perusteella. Kirjoittaminen vaikuttaa herättävän monia vahvoja tunteita; helpotuksesta ja nautinnosta aina ahdistukseen saakka. Näyttääkin siltä, että juuri tunne usein määrittää sen, muuttuuko kirjoittaminen oppivaan ja suorittavaan suuntaan. Toisaalta tutkimalla ihmisen älyllistä toimintaa on todistettu, että kognitioilla ja emootioilla on vahva vuorovaikutteinen side, eikä niitä siksi ole mielekästä käsitellä liian yksipuolisesti (ks. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen, 2005). Jos oppimista tarkasteltaisiin vain tiedollisista näkökulmista, jäisi kokonaisuus siis pahasti vajaaksi.

Myös Vygotski (1982) korostaa tunteiden merkitystä älyllisen toiminnan rinnalla. Hänen mielestään tunteiden tunne-tahto-puolen irrottaminen mielemme älyllisestä puolesta on psykologian perinteisimpiä paheita. Siinä ajattelu irtautuu elävästä elämästä, eikä ole enää kykenevää vaikuttamaan ihmiseen elämään tai käyttäytymiseen.

Vygotski myös korostaa tunteiden merkitystä osana merkitysten luomista, sillä hänen mukaansa jokaiseen ajatukseen sisältyy muokatussa muodossa ihmisen tässä ideassa ilmenevä affektiivinen suhde todellisuuteen. (Vygotski 1982, 21-22.)

Opiskelijoiden kirjoituksissa on paljon merkkejä sekä negatiivisista, että positiivisista tunteista, joita kirjoittaminen on heissä herättänyt. Usein negatiivisiksi koetut tehtävät ovat opiskelijoiden mukaan sellaisia, että he eivät itse ymmärrä mitä tehtävällä haetaan tai eivät koe niiden olevan oleellisia. Positiiviset kokemukset kirjoittamisesta taas liitetään kaikkein eniten itsestä lähtöisin oleviin teksteihin, joita ei ole välttämättä sidottu mihinkään kursseihin ainakaan virallisella tasolla. Kaikissa tapauksissa tehtävien tekeminen kuitenkin tuntuu joltakin. Aina tätä tunnetta ei osata liittää tai eritellä juuri tehtävästä johtuvaksi, ja voivathan tunteisiin vaikuttaa myös opintojen ulkopuoliset tapahtumat. Tunteiden osuus ja vaikutus ajatteluun tulee kuitenkin selväksi, ja sen rooli voi olla jopa suurempi kuin uskotaankaan. Tunteiden vaikutuksesta kirjoittamiselle ja sen mielekkyydelle kertovat seuraavat esimerkit:

Olen huomannut nauttivani kirjoittamisesta sillin, kun se lähtee itsestä, kun sen voi toteuttaa niin kuin haluaa, eikä tarvitse miettiä mitä muut siltä odottavat. Veeti, 06

Tuolloin kirjoittaminen tuntuu usein ajatuksenvirralla ja kirjoittaminen on vain jonkinlainen väline merkata ajatukset muistiin. Tuolloin tuntuu yleensä, että itse kirjoittaminen on suhteellisen helppoa, mutta ajatukset usein vielä epäselviä. Emilia, 06

Kirjoittaminen pakosta on usein epämiellyttävää, eikä prosessiin liity kokonaisvaltaisia tavoitteita. Eetu, 06

Kirjoittaminen vain kirjoittamisen takia ahdistaa. Sara, 06

Tunteiden osuus kognitiivisessa toiminnassa jää usein huomaamatta. Jos jokin asia ei tunnu oikealta, siihen reagoi ensimmäiseksi tunteella, joko vastustaen, pettyen tai jopa lamaantuen. Tunne on usein myös niin vahva, ettei normaali ajattelu välttämättä ole heti mahdollista, vaan tunne vie koko huomion. Pahimmillaan tämä voi johtaa lannistumiseen ja edelleen alistumiseen, joka taas johtaa tehtävän suorittamiseen siitä missä rima on matalin. Jos taas tehtävä koetaan miellyttäväksi, saatetaan siihen uhraata paljonkin aikaa ja vaivaa, joista puolestaan seuraavat onnistumisen kokemukset ruokkivat halua oppia ja ymmärtää enemmän.

Hakkarainen, Lonka & Lipponen (2005) ovat pohtineet tunteiden osuutta oppimiseen ja kehitykseen. Heidän mukaansa opiskelulle tuhoisa jännitys syntyy silloin, kun opiskelijalla on olemassa hyvät itsesääätelytaidot, mutta hän joutuu opettajajohtoiseen tilanteeseen. Tällöin opiskelija kokee jäävänsä opettajan auktoriteetin jalkoihin, eikä oppimiselle ole tilaa opiskelijan ajattelussa. Toinen tuhoisaan jännitteeseen johtava opetustapa on liian vaativien tehtävien asettaminen ilman riittävää tukea. Jos opettaja yliarvioi opiskelijan kyvyt tehtävän tekemiseen, voi opiskelija kokea jäävänsä liian yksin. Rakentavat jännitteet puolestaan syntyvät tilanteessa, jossa ympäristö on opiskelijan oppimista tukeva ja haasteet oikeantasoisia. Tästä syystä on tärkeää tukea opiskelijan autonomiaa oikealla tavalla, siten että hän itse aktivoituu ottamaan vastuuta oman alansa keskeisistä asioista ja ongelmista. Tähän edesauttaa omalta alalta löytyvien opiskelijan omien kiinnostuksen kohteiden tutkiminen. (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005, 200-201.)

Tämän tutkimuksen valossa juuri opettajajohtoisuus vaikuttaisi olevan opettajankoulutuksen suurimpia ongelmia. Suuri osa opiskelijoista kokee omaavansa jo varsin hyvät itsesäätelytaidot, mutta eivät koe pääsevänsä käyttämään niitä. Toisin sanoen opiskelijan omaan haluun oppia ja kehittyä ei luoteta riittävästi. Tilanne on absurdi. Opiskelijat, joista keskimäärin viiden vuoden kuluessa valmistuvat opettajiksi, opiskelevat tilanteessa, jossa heihin ei luoteta opiskelijoina tai ihmisinä. Heidät nähdään lapsina, joille täytyy sanoa mitä tehdään ja milloin. Millaisia opettajia tämän tuloksena sitten syntyy? Aineistoni ei suoranaisesti tähän vastaa, mutta väitän, että he tulevat opettamaan juuri samalla tavalla kuin heitä itseään on opetettu. Autoritäärisesti, keskittyen suorituksiin ja tuottoisaan toimintaan.

Tehtävän miellyttävyydellä ei ole mitään tekemistä sen helppouden kanssa. Joillekin juuri helppojen tehtävien tekeminen voi olla ahdistavinta, koska niiden tekemisen voi kokea olevan liiankin yksinkertaista ja niistä seuraavien tuotosten itsestään selviä (Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005). Integraatioryhmän opiskelijoiden teksteistä käy ilmi, että miellyttävimmiltä tuntuvat tekstit todella auttavat päässä olevien ongelmien selvittämisessä. Näiden ongelmien selvittäminen tuskin on helppoa. On tietenkin olemassa opiskelijoita, joille riittää, että suorituksesta saa opintoviikkoja, ja mitä helpommin sen parempi. Kuitenkin tällaisesta ajattelusta pitäisi pyrkiä eroon

myös opettajien toimesta, antamalla sellaisia tehtäviä jotka todella haastavat ja vaativat opiskelijoita panemaan itsensä likoon. Riittävän haastavat tehtävät ovat omiaan oman osaamisen ja omien taitojen kehittämiseen, sekä opiskelusta saatavien hyvinolontunteiden saavuttamiseen (ks. Hakkarainen, Lonka & Lipponen 2005).

Integraatiohankkeessa pyritään antamaan opiskelijoille mahdollisimman suuri autonomia opiskeluun liittyvissä asioissa. Tehtävät, joita tehdään, pyrkivät ottamaan huomioon opiskelijoiden omat kiinnostuksen kohteet. Lisäksi ohjausta tehtävien tekkoon ei anneta väkisin, vaan ohjauksen tarpeen tulee tulla opiskelijoilta itseltään. Opiskelijan autonomiaa ja autonomista oppimista on käsitellyt lisensiaatintyössään Uski (2006), jonka mukaan onnistuakseen autonominen oppiminen vaatii opiskelijan itsensä hyväksynnän sille, että hän itse on vastuussa omasta oppimisestaan. Toisaalta vastuun siirtyminen opettajalta opiskelijalle tulee hyväksyä myös opettajien taholta. Ei ole mitenkään järkevää olettaa, että opettajan on mahdollista hallita ja kontrolloida kaikkea, mitä opiskelija oppii. (Uski 2006, 19.)

Ehkä juuri tästä syystä opiskelijoiden kertomista negatiivisista tunteista ei yksikään koskenut integraatio-opiskelua. Päinvastoin, integraatioryhmässä tehtävät näyttävät tuottavan pääsääntäisesti hyviä tunnekokemuksia. Uski (2006) liittyy tällaiset opiskeluun liittyvät positiiviset tunnekokemukset voimaantumisen kokemukseen. Siinä opiskelija pääsee tilaan, jossa hän havaitsee todella osaavansa ja olevansa kykenevä vaadittuun tehtävään. Tämä tila edesauttaa oppijaa oppimaan ja edelleen liittämään oppimiseen entistä enemmän positiivisia kokemuksia.

5 MIKÄ OPISKELIJOISSA ON MUUTTUNUT?

5.1 Tekijästä tiedostajaksi

Opiskelijoiden ajattelussa ja toiminnassa voidaan aineistojen vertailun perusteella sanoa tapahtuneen muutoksia. Sekä oman toiminnan tiedostamisessa, itse opiskelijoiden toiminnassa, sekä vastuunottamisessa on tapahtunut vertailujakson aikana muutoksia.

Havaituista muutoksista opiskelijoiden ymmärryksessä kertova taulukko on tehty kahdesta toisistaan eroavasta aineistosta (ks. kappale 2.3.2). Tästä syystä sitä ei voi pitää täysin paikkaansa pitävänä ilmaisijana opiskelijoiden kehityksestä. Kuitenkin sen pohjalta on mahdollista arvioida tekstien välillä mahdollisesti tapahtuneita muutoksia, sekä niiden mahdollisia syitä. Taulukon esittämät muutokset ovat laajuudessaan erittäin merkittäviä, joten kaikkea tapahtunutta ei edes voisikaan laittaa alkeellisen aineiston keruun syyksi.

TAULUKKO 1: Aineiston jaottelu 2005 ja 2006. (IH = integraatiohanke)

Nimi	Tiedostaa kirjoittavansa suoritusta			Sanoo kirjoittavansa itselleen/oppiakseen		
	2005	2006	Missä opinnoissa?	2005	2006	Missä opinnoissa?
Emma		X	opintotehtävien suorittaminen (IH:n ulkopuolella)		X	Harjoittelun suunnittelu -06
Sara	X	X		X	X	
Eetu		X	Suorituksia POM-opinnoissa -06		X	Filosofia, uskonto, historia -06
Aino		X				
Veeti	X	X				
Aleksi		X	Tehtävämuotoiset tekstit -06		X	projekteissa, kootakseen kokonaisuuksia -06
Venla	X	X	Muut opinnot (IH:n ulkopuolella)	X	X	Uskonto, historia
Emilia		X		X	X	proseminaari -06
Elias		X	Esseet		X	päiväkirjaa
Iida		X			X	integraatio -06
Aada		X				
Ella	X	X	Annetut tehtävät, uskonto, muut pommit. -06	X	X	integraatio -06,
Joona		X				Uskoo kirjoittamiseen oppimisen apuna -05
Yht	4	13		4	9	

Suurin muutos opiskelijoiden ajattelussa näyttää tapahtuneen tiedostamisen tasolla, sillä vuonna 2005 13:sta opiskelijasta vain kolme ymmärsi suorittavansa tehtäviä tietoisesti, kun taas seuraavan vuoden aineistojen perusteella suorittamisen osaavat erottaa ja ymmärtää kaikki. Opiskelijat ovat vastaustensa perusteella oppineet erottamaan miksi ja kenelle mitäkin työtä tekevät. Tiedostaminen ja ymmärtäminen ovat olleet ryhmän toiminnassa selkeitä tavoitteita, kuten Kallas ym. (2007) kertovat:

Ryhmän dynamiikkaa on pyritty yhdessä tutkimaan ja ymmärtämään ja näin välttämään näennäisen konsensuksen ilmapiiriä, joka ruokkii suorituskeskeistä, muotoja ja ilmiä korostavaa opiskelua sisältöjen ja syvällisen ymmärtämisen pyrkimyksen sijaan... Ryhmän jäseniä on ohjattu tunnistamaan omat motiivinsa, toiveensa ja tekemisen tapansa, jotta työskentely ryhmässä olisi mahdollisimman työ- ja sisältöorientoitunutta. (Kallas ym. 2007, 3)

Suoriutumisen tiedostaminen ja siitä tietoinen poispyrkiminen ovat olleet ryhmän keskeisenä tavoitteena, ja ainakin kirjoittamisen näkökulmasta katsottuna näin on myös tapahtunut. Muutos itsessään ei liene seurausta oppivan kirjoittamisen lisääntymisestä, vaan avoimista ryhmäkeskusteluista, joissa pyritään käsittelemään aitoja ristiriitoja ja ongelmia, joita opiskelijoiden erilaisuudesta seuraa. Tämä keskustelu mahdollistaa toiminnan kriittisen arvioinnin, jonka avulla opiskelijoiden ymmärrys voi kehittyä. Opiskelun tavoitteena on oppia jotain uutta, ei ainoastaan toistaa vanhaa. (Kallas ym. 2007.)

Oman oppimisen ja siihen johtavan toiminnan puolella ero ei ole aivan yhtä selkeä, sillä noin puolet kokee kirjoittavansa oppiakseen. Oppimisprosessin tunnistaminen on vaikeampaa, sillä oppimisen määrittelemisen voi olla vaikeampaa kuin yksinkertaisen suorituksen. Oppimisen ja suorittamisen erottaminen toisistaan on kuitenkin kehittynyt selkeästi. Oman toiminnan tiedostaminen ja omien taustojen vaikutukset siihen ovat yksi tärkeimpiä integraatiohankkeessa käsiteltävistä teemoista. Tulevan opettajan on tärkeää ymmärtää, miksi hän toimii missäkin tilanteessa juuri tietyllä tavalla. Jos opettaja ei osaa itse analysoida omaa toimintaansa ja sen tarkoituksperiä, miten hänen voidaan kuvitella voivan tehdä sitä oppilailleen? Tai miten opettaja voisikaan kehittää omaa toimintaansa, ellei hän kykenisi kriittisesti arvioimaan itseään ja tekemisiään?

Vuoden 2005 aineistojen perusteella näyttää siltä, että kovinkaan moni opiskelijoista ei vielä tiedostanut tekemänsä työnsä merkitystä itselleen ja omalle oppimiselleen. Kirjoittaminen oli vain osa rutiinia ja siinä oltiin joko hyviä tai sitten huonoja. Tämän ”hyvyyden” ratkaisi opiskelijoiden itsensä mielestä pääasiassa ylioppilaskirjoitusten äidinkielen arvosana, johon melkein kaikki opiskelijoista viittasivat teksteisensä. Myös opettajan vaikutus siihen, millaisiksi kirjoittajiksi opiskelijat itsensä tunsivat, oli merkittävä. Ne opiskelijat, jotka käsittivät tehtävien tarkoituksen pikemminkin kontrolliksi kuin oppimisen tavoitteluksi, analysoivat myös muita tarkemmin muuta kirjoittamistaan. Osa heistä oli todennäköisesti oppinut jossain määrin arvioimaan omaa tekemistään jo ensimmäisen yliopistovuotensa syksyn aikana, sillä työn käsitettä alettiin ryhmässä pohtimaan jo tuolloin. Näin ollen lähtötilanteen kartoitus olisi ollut kaikkein paras järjestää jo heti syyskuun alussa, mutta tähän ei käytännön esteiden vuoksi ollut mahdollisuutta. Jätän kuitenkin tulkinnoissa ulkopuolelle alkusyksystä tapahtuneen oppimisen vaikutukset, sillä niitä en voi todentaa millään tavalla.

Seuraavan vuoden syksyllä ryhmän näkökulma kirjoittamiseen oli toinen. Yksikään opiskelijoista ei enää arvioinut omaa ”hyvyyttään” kirjoittajana, vaan analysoi omaa kirjoittamistaan sen käyttötarkoituksen kautta. Kirjoittamisen funktion merkityksen voidaan näin ajatella korostuneen suhteessa itse tekstin laatuun. Tämä tavoite löytyy myös integraatioryhmän toiminta-ajatuksesta (ks. Kallas & Nikkola 2003). Muutos edellisen aineiston tuottamaan tietoon on merkittävä, ja todistaa sen, että kirjoittamisen opettaminen on mahdollista ilman varsinaista kirjoituksen opetusta. Näin siksi, että ryhmässä ei varsinaisesti ole koko sen toiminnan aikana pureuduttu kirjoittamiseen ja siihen liittyviin ongelmiin. Sen sijaan ryhmässä on käsitelty erittäin paljon työn tekemistä, sitä miten se ymmärretään ja mikä voidaan laskea työn tekemiseksi. Tämä huomioiden on helppo ymmärtää, mistä opiskelijoiden ymmärrys kirjoittamisen suhteen on seurausta. Kirjoittaminen on ehkä kaikkein perinteisin ja konkreettisin muoto opiskelijan työtä. Ei ole siis ihme, että kirjoittamisen liittäminen työn tekkoon sujuu opiskelijoilta itseltään vaivattomasti. Opetukselliselta kannalta kirjoittamisen erittely olisi ollut tapahtuneen valossa turhaa, sillä transfer opiskelu- ja kirjoittamistöiden käsitteiden välillä tapahtui muutenkin. Turhasta toistosta pääseminen oli nimenomaan yksi hankkeen tavoitteista (Kallas & Nikkola 2003).

Yksi opiskelijoissa tapahtunut muutos näyttää olevan heidän asenteessaan opiskelua kohtaan. Heidän suhtautumisensa omaan oppimiseensa ja saamaansa opetukseen on muuttunut kriittisemmäksi, sekä analyysoivampaan suuntaan. Opiskelijat todella vaikuttavat miettivän, mikä heille itselleen paras keino oppia ja opiskella. Toisin sanoen opiskelijoiden sisäisen motivaation omaa oppimistaan kohtaan voidaan sanoa kasvaneen. Tämä käy ilmi useista kommentteista, joissa oppimisesta ja itsensä kehittämistä puhutaan selkeänä päämääränä, jonka tavoitteluun nähdään vaivaa ilman ulkoista pakkoa. Monet opiskelijoista myös tuntevat tarvetta kehittyä oppijoina voidakseen paremmin oppia ymmärtämään itseään ja oppimistaan. Oma oppiminen ja sen edistäminen tulee esille myös monissa opiskelijoiden kirjoituksissa:

Ajattelen, että pakkomielteinen muistiinpanojen tekeminen on oppimisen kannalta turhaa. Aada, 06

Toivoisin, että oppisin hyödyntämään enemmän kirjoittamista oppimisprosessiessani, koska olen huomannut kirjoittamisen auttavan. Iida, 06

Mielelläni en edelleenkään kirjoita, mutta olen kokenut sen välttämättömäksi oman oppimisen ja opiskelun kannalta. Aleks, 06

Kaikki opiskelijat eivät tietenkään ajattele asioista samalla tavalla, mikä ei ole tarkoituskaan. Myöskään havaitsemani muutokset tuskin yhdistävät kaikkia opiskelijoita samalla tavalla. Kuitenkin jokaisen opiskelijan ajattelussa on heidän tekstiensä perusteella havaittavissa muutoksia. Ja omasta mielestäni kaikki muutokset näyttävät menneen oppimisen ja ennen kaikkea kirjoittamisen kannalta positiiviseen suuntaan. Miesopiskelija (Veeti), joka syksyllä 2005 puhui omaa kouluhistoriaa muistellessaan kaiken kostamisesta omille oppilailleen, pohtii vuotta myöhemmin millaiset opinto- tehtävät edistävät parhaiten oppimista. Tämän selkeämpää esimerkkiä ajattelutavan muutoksesta on tuskin mahdollista löytää.

Asiantuntijuuden käsitteen kautta tarkasteltuna voidaan hyvin todeta opiskelijoiden ottaneen ensimmäiset askeleensa kohti asiantuntijuutta ja siten myös todellista ammattitaitoa. Itsensä ja oman ajattelunsa tiedostaminen ja analysointi ovat vaativia asiantuntijuutta kehittäviä tehtäviä, joiden kehittymisestä on tässä tutkimuksessa saatu selkeitä merkkejä. Opiskelijat ovat myös kehittyneet entistä paremmin ottamaan

vastuuta omasta tekemisestään, sekä kehittämään itseään tietoisesti. Ajattelu voitaneen sanoa olevan kehittymässä opiskelijan ajattelusta tulevan opettajan ajatteluksi, jossa tulevaisuutta ja omaa toimintaa pyritään arvioimaan ja ennakoimaan omien kykyjen rajoissa. Yksi apukeino tähän pitkäkestoiseen ja vaativaan prosessiin voi olla oppiva kirjoittaminen, ainakin minulle itselleni se on sitä ollut.

5.2 Vastauksia tutkimusongelmiin?

Määrittelin alussa tutkimusongelmani kahteen eriävään kysymykseen. Ensimmäkin minua kiinnosti saada tietää, millainen on kirjoittamisen rooli yliopistossa. Toinen osa tutkimusongelmaani oli selvittää, auttaako integraatioryhmässä opiskelu opiskelijoita kehittymään kirjoittajina siten, että kirjoittaminen toimii heille oppimisen apuvälineenä. Seuraavassa pyrin vastaamaan näihin itse esittämiini kysymyksiin saamieni tulosten analyysin perusteella.

Kirjoittamisen asema yliopistossa vaikuttaa käytössä olleen aineiston perusteella olevan vahvasti suorituspainotteinen. Erilaisten kirjoitustehtävien tarkoituksena on täyttää opiskelijoiden oman työn osuus ja toimia kurssien arviointikeinoina. Tehtäviin on harvoin mahdollista vaikuttaa, eikä niiden arviointeja tai perusteita yleensä kerrota opiskelijoille. Kaiken tämän seurauksena kirjoitustehtäviä on jo yksinkertaisesti niin paljon, ettei niihin ole mahdollista tai edes mielekäästä uhrata kovin paljoa aikaa tai vaivaa, vaan helpoin tie opinnoissa etenemiseen on suorittaa annetut tehtävät mahdollisimman vähin äänin.

Oppivan kirjoittamisen ilmenemisestä ei tämän tutkimuksen valossa ole saatu yhtä yksiselitteisiä vastauksia kuin kirjoittamisen roolista eri opintojen osana. Syy voi löytyä oppivan kirjoittamisen rakenteesta. Oppiva kirjoittaminen on yksinomaan oppijan itsensä prosessi, eikä sen selittäminen tai varma havaitseminen ulkoisesti ole mahdollista. Oppivan kirjoittamisen ilmenemistä ja yleisyyttä opiskelijoiden keskuudessa on siksi vaikea arvioida. Kuitenkin on olemassa tiettyjä merkkejä, joiden perusteella arvioita voidaan esittää. Oppivan kirjoittamisen vähäinen ilmeneminen tai näkyvyys voi olla merkki myös siitä, että opiskelijoiden tiedollisten prosessien

hallinta on vielä kehittymässä. Koska nämä prosessit ovat vielä hajanaisia, voi kirjoittaminen tuntua vaikealta ja siksi sen mieltäminen oppimiseksi voi tuntua oudolta. Ehkä tästä syystä opiskelijat puhuvatkin ikään kuin oppivan kirjoittamisen vierestä. Yksi esimerkki tästä ovat opiskelijoiden omat tekstit. Näillä teksteillä he tarkoittavat itselleen ja omasta tahdostaan kirjoittamia tekstejä, kuten vapaaehtoisia muistiinpanoja tai suunnitelmaluonnoksia. Oppivan kirjoittamisen yksi perusajatus on, että kirjoittamisen tulee lähteä yksilöstä itsestään. Lisäksi suurin osa opiskelijoista kertoo käyttävänsä omia tekstejään juuri oman ajattelunsa selventämiseen ja kokoamiseen ymmärryksensä kehittämiseksi. Tämän selvempiä todisteita oppivan kirjoittamisen esiintymisestä on vaikea enää tämän aineiston perusteella näyttää ja toisaalta olisi varmasti hyvä, jos käytössä olisi vertailuryhmä ns. riviopiskelijoita. Uskallan kuitenkin saamieni todisteiden valossa väittää, että integraatioryhmässä opiskelu aktivoi opiskelijaa kehittämään itseään opiskelijana ja oppijana, ja yksi osa tätä kokonaisvaltaista prosessia on kehittyä myös kirjoittajana.

Oppivan kirjoittamisen ilmeneminen ja sen laajuus integraatioryhmän opiskelijoiden keskuudessa on selvä merkki opetuksen ainakin osittaisesta onnistumisesta tavoitteissaan. Opiskelijat ovat oppineet arvioimaan ja suuntaamaan omaa työtään ja oppimistaan itselleen mielekkäisiin suuntiin, sekä käsittäneet näiden merkityksen omalle kehitykselleen kohti opettajan ammattia. En olisi lainkaan yllätynyt, vaikka monet tulevien vuosien yliopistohallinnossa olevista opiskelijoista olisivat lähtöisin juuri tästä ryhmästä, sillä heidän ajattelunsa ja asenteensa oppimisen edistämiseen on erittäin aktiivinen. Aiempien ryhmien kohdalla näin on ainakin käynyt, sillä mm. luokanopettajien ainejärjestön hallituksessa integraatioryhmäläisten osuus on jo useana vuotena peräkkäin ollut merkittävä (<http://groups.jyu.fi/pedago/>).

5.3 Tuloksista

Kun verrataan integraatioryhmän tavoitteita tämän tutkimuksen tuloksiin, löytyy niistä selkeitä yhtäläisyyksiä. Niitä on jopa siinä määrin, että tutkijaa itseään alkaa mietittyttämään oman tutkimuksensa luotettavuus. Otettaessa huomioon opiskelijoiden mahdollinen yliampuus omissa teksteissään, sekä tutkijan itsensä oma tausta

ryhmäläisenä, on silti myönnettävä ryhmän toiminnan edesauttavan oppivan kirjoittamisen kehittymistä opiskelijoissa. Tärkeimmiksi syiksi tähän esitän oman työn merkityksen korostamista, sekä opiskelijoiden oman ajattelun ja tiedostamisen aktiivointia. Ilman niitä oppivan kirjoittamisen kehittyminen tuskin olisi mahdollista.

Kun arvioidaan tutkimuksen luotettavuutta on syytä muistaa, että laadullinen tutkimus ei ole yksi yhtenäinen tutkimusperinne, vaan siihen kuuluu useita erilaisia lähestymistapoja ja tekniikoita. Siksi ei voida löytää myöskään yhtenäisiä luotettavuuden arviointikriteereitä. Siitä ollaan kuitenkin tutkijoiden keskuudessa yhtä mieltä, että luotettavuuden arviointiperusteet eroavat määrällisen tutkimuksen validiteetti- ja reliabiliteettiongelmista. (Tynjälä 1991, 388.)

Myös Eskolan ja Suorannan (1999) mukaan laadullisen tutkimuksen arvioinnissa tulee ottaa huomioon kvalitatiivisen tutkimuksen erilaisuus suhteessa kvantitatiiviseen tutkimukseen. Heidän mukaansa laadullisessa tutkimuksessa kysymys luotettavuudesta pelkistyy kysymykseksi tutkimusprosessin luotettavuudesta. Laadullisessa tutkimuksessa luotettavuuden arviointi ei usein eroa juuri normaalista laadullisesta analyysistä, ja tutkijan onkin tehtävä tätä työtä koko tutkimuksen ajan. Kun vielä muistetaan, että laadullisessa tutkimuksessa avoimesti myönnetään tutkijan oma subjektiivisuus, muodostuukin pääasialliseksi luotettavuuden kriteeriksi itse tutkija ja hänen suorittamansa tutkimusprosessi. (Eskola & Suoranta 1999, 208 – 212.)

On tärkeää huomata, että kaikki opiskelijat eivät suinkaan kehittyneet oppivan kirjoittamisen ammattilaisiksi tai suunnittele edes kehittävänsä kirjoittamista tähän suuntaan. Optimistisesti arvioiden heitä on ryhmästä noin puolet, joka ei välttämättä kuulosta kovin suurelta luvulta. Tästäkin joukosta muutaman arvioisin olevan vielä varsin alkutekijöissään oppivan kirjoittamisen ymmärryksessä. Onkin tärkeää muistaa, että integraatiorankkeen aloittama prosessi jatkuu opiskelijoissa toivottavasti vielä pitkään. Omasta kokemuksestani voin sanoa, että monet ryhmässä käsitellyt asiat ovat auenneet vasta vuoden tai jopa kaksi ryhmässä oloni jälkeen. Oppiminen on yksilöllistä, ja näin myös oppimisnopeus vaihtelee. Olisikin mielenkiintoista palata asiaan esimerkiksi viiden vuoden kuluttua, ja kysyä ryhmäläisiltä, mitä heidän kirjoittamiselleen sillä hetkellä kuuluu.

Tuloksia tarkasteltaessa on muistettava, että tutkittu ryhmä on nuoria aikuisia, jotka ryhmän alkaessa ovat saattaneet kokea suuria muutoksia yksityiselämänsä puolella itsenäistymisen tai muiden aikuisuuteen liittyvien tunnusmerkkien saralla. Toisaalta monet ovat vielä niin nuoria, että henkinen kypsyminen ja oman itsensä määrittely ovat vielä keskeneräisiä prosesseja. Tämä huomioiden on mahdotonta aukottomasti todistaa, etteivätkö kaikki tiedollisissa ja henkisissä kyvyissä tapahtuneet edistyksen merkit olisi seurausta ainoastaan opiskelijoiden luonnollisesta kypsymisestä aikuisiksi. Samaten on mahdotonta laittaa kaikkea opiskelijoiden oppimaa tämän luonnollisen kehityksen piiriin, sillä aikuisuuden kehitysvaihe varmasti vaihtelee laidasta laitaan ryhmän sisällä. Tutkimuksellisesti olisikin mielenkiintoista selvittää, millainen on opiskelijoiden henkinen valmius yleensäkin opiskelujen aloittamiseen saati opettajaksi tulemiseen siinä vaiheessa kun he yliopistoon saapuvat. Ei liene harvinaista, että pari ensimmäistä vuotta saattavat mennä ajatellen kaikkea muuta kuin itse opin-
toja. Onko tämä ainoastaan huono asia, ja pitäisikö OKL:ssa olla jokin henkisen kypsyiden ikäraja?

5.4 Tulosten yleistettävyys

Vaikka tässä tutkimuksessa oppivaa kirjoittamista on käsitelty lähinnä yliopistopedagogisesta näkökulmasta, se ei tarkoita, etteikö sen opettaminen olisi mahdollista jo alemmilla opintoasteilla. Olen vahvasti sitä mieltä, että oppivaan kirjoittamiseen voi päästä käsiksi jo peruskouluvaiheessa, mutta se vaatii asiantuntevaa ja oppilasta ymmärtävää ohjausta. 12-vuotiaan itsesääätelytaidot eivät varmasti vastaa 22-vuotiaan kykyä reflektoida, mutta lapsikin osaa ajatella. Samaan johtopäätökseen on päässyt pro gradu-tutkielmassaan myös Marjukka Riihimäki, jonka saamien tulosten mukaan jo alkuopetusikäiset lapset ovat kykeneväisiä arvioimaan omaa toimintaansa, sekä pohtimaan varsin syvällisesti omaa koulunkäyntiään ja oppimistaan (Riihimäki 2001, 64 – 66).

Lasten kykyä ajatella on käsitelty myös Vygotski (1982). Hänen mukaansa käsitteenmuodostuksen psykologinen perusta voi syntyä vasta puberteetti-iässä, kuitenkin niiden prosessien, jotka myöhemmin johtavat käsitteiden muodostukseen, kehittymi-

nen alkaa jo varhain lapsuudessa (Vygotski 1982, 116 – 117). Vaikka varsinainen kognitiivinen taso ei lapsella siis olisikaan riittävä varsinaiseen käsitteiden muodostamiseen, on silti mahdollista luoda perustaa ja keinoja jo ennen varsinaisen ”älyllisen kypsyyden” saavuttamista. Se millä tasolla kirjoittamisen ja ajattelun yhteydessä liikutaan, ei ole niinkään tärkeää, tärkeintä on aidosti pohtia ja syventyä itseä kiinnostaviin asioihin. Kehittyminen vie aikaa ja vaatii siten kärsivällisyyttä niin opettajalta kuin oppijaltakin. Käytännössä tämä tarkoittaa vaatii laajoja kokonaisuuksia, joissa opiskelijoiden pitkäkestoisille henkilökohtaisille prosesseille annetaan mahdollisuus edetä ja kehittyä ilman ulkoista etenemisen pakkoa. Muuta oppiva kirjoittaminen ei viime kädessä vaadi.

Vaikka kirjoittamisessa ja sen käytössä on edetty, on selvää, että opiskelijoiden pääsääntöisenä kirjoittamisen syynä on edelleen opintojen suorittaminen. Tästä opiskelijujen rakenteeseen oleellisesti nivoutuvasta ongelmasta tullaan tuskin koskaan pääsemään täysin eroon, mutta toivottavasti edes sen merkitys tulee tulevaisuudessa vähentymään. Tärkeäksi näyttääkin nousevan opiskelijoiden yleinen asenne opiskelua kohtaan. Jos opiskelukulttuurissa kannustetaan itsensä kehittämiseen ja tutkimuksen tekoon, on lähtökohta oppivalle kirjoittamiselle aivan toisenlainen kuin ympäristö, jossa opiskelu nähdään välttämättömänä väliportaana ennen todellista opettajuutta (ks. Nikkola & Rähä 2007).

Huolimatta tutkimuksessa havaituista muutoksista opiskelijoiden kirjoittamisessa, voisivat tulokset toki olla vieläkin selkeämpiä. Moni opiskelijoista puhuu avoimesti oppivan kirjoittamisen puolesta, mutta ei kykene antamaan esimerkkiä sen toteutumisesta omassa opiskelussaan. Tämä on myös yksi tämän tutkimuksen selkeimmistä puutteista. Tarkka, aineistoon vakaasti nojaava näyttö oppivan kirjoittamisen olemassaolosta saisi tulla selkeämmin esille. Olen pyrkinyt tukemaan aineistosta tekemiäni tulkintoja teoreettisella tietopohjalla, mutta myönnän, että aukkoja vielä löytyy. Toisaalta olen epäileväinen sen suhteen, että oppivaa kirjoittamista olisi edes mahdollista täysin empiirisesti näyttää toteen, sillä kyseessä oleva prosessi on ennen kaikkea oppijan pään sisäinen, ja siten vaikea kuvata.

5.5 Vertailu kokemusten kertomisen keinona

Eriasteisen vertailun määrä tässä tutkimuksessa on noussut suureksi, vaikkei se ole ollut tämän tutkimuksen tavoitteiden mukaista. Lukiessa on voinut saada sellaisen kuvan, että jokainen opiskelijoista olisi sisäistänyt kirjoittamiseen liittyvät prosessit ja niiden tasot syvällisesti. Useat käyttämäni viittaukset opiskelijoiden teksteihin kertovat tästä. Tämä tuskin on todellisuutta, vaan kyseessä on aivan luonnollinen ilmiö eli halu korostaa omaa oppimista ja kehitystä. Kuitenkin jo asioiden erilainen havainnoiminen ja esilletuominen ovat merkkejä tapahtuneista prosesseista ja oppimisesta. Vaikka osa teksteistä siis olisikin liioittelevia, ei se poista tai mitenkään vähennä sen arvoa, mitä todellisuudessa on tapahtunut.

Koska opiskelijoiden tapa vertailla eri tapoja kirjoittaa on hyvin vahvasti esillä aiheistossa, nousee ”hyvän” eli oppivan ja ”pahan” eli suorittavan kirjoittamisen vastakkainasettelu selkeästi esille myös muualla tutkimuksessa. Onhan se tavallaan toiminut myös itselläni tämän tutkimuksen alkuvaiheen hahmottamisessa. Tavoitteenani ei ole kuitenkaan ollut saada aikaan vertailua hyvien ja huonojen kirjoitusten välille, vaan ainoastaan esittää teille lukijoille näkemykseni kirjoittamisen kahdesta, toisistaan eroavasta tavasta kirjoittaa ja opiskella. Jokainen meistä tekee joskus tehtäviä vain suoritus mielessään, eikä siinä ole mitään väärää. Aina ei voi olla kiinnostunut kaikesta, vaikka miten olisikin avarakatseinen ja innostunut oppimaan. Opiskelu tuskin on kenenkään elämä, vaikka välillä siltä saattaakin tuntua.

Toinen helposti esille nouseva vastakkainasettelu on integraatioryhmä vastaan muu OKL. Tällainen asettelu ei ole ollut tutkimuksen tavoitteiden mukaista, eikä siihen myöskään ole pyritty. Asia nousee kuitenkin esiin kaikkien opiskelijoiden kirjoituksissa ja on siksi huomattava. Vertailu on helpoin tapa esittää kritiikkiä ja tärkeiksi koettuja ongelmia. Siksi on luonnollista, että opiskelijat vertaavat omaa ryhmäänsä lähinnä heitä olevaan maailmaan. Lisäksi he useassa vaiheessa näkevät myös oman toimintansa kritiikittömästi, vaikka kritiikkiin saattaisi olla aihetta. Oma ryhmä, siinä olevat ihmiset ja sen tekemä työ halutaan nähdä aina mahdollisimman positiivisessa valossa. Näin on varsinkin ryhmän toiminnan alkaessa, kun opiskelijat luovat vielä sosiaalisia suhteita toisiin ryhmäläisiinsä ja pyrkivät hakemaan omaa paikkaansa ryh-

mässä. Tutkimusryhmän työtä ja ryhmäytymistä on käsitelty toisessa samaan aikaan tehdyssä pro gradussa (Mäki & Ristiniemi 2007). Toisaalta vertailu integraatioryhmän ja muun OKL:n välillä saattaa kertoa myös opiskelijoiden tilanteesta yliopistomaailmassa. He elävät ja opiskelevat yhtä aikaa kahdessa aivan erilaisessa opiskelukulttuurissa, joiden lähtökohdat eroavat toisistaan jo periaatteellisella tasolla. Tämä ei voi olla näkymättä heidän tavassaan jäsentää ja ymmärtää asioita omassa opiskelussaan.

6 YLIOPISTOPEDAGOGIIKKA

6.1 Miten oppiminen ja opettaminen ymmärretään yliopistossa?

Yliopistopedagogiikasta puhuttaessa voitaisiin käyttää myös toista, enemmän aikuisopiskeluun viittaavaa termiä, *andragogiikka*. Pedagogiahan yleensä liitetään lasten ja nuorten opettamiseen, mutta kuitenkin termi yliopistopedagogiikka toiminee tässä tarkoituksessa aivan yhtä hyvin. Samaa termiä suosivat myös yliopistopedagogiaa käsittelevät teokset.

Mezirowin (1995) mukaan perinteisessä yhteiskunnassa oppiminen on käsitetty seuraavalla tavalla. Lasten opetus on keskittynyt uusien taitojen ja näkemysten hankkimiseen, joita jo vakiintuneet rituaalit ja tavat edellyttävät. Aikuisten oppiminen on taas rajoittunut näiden tietämisen tapojen ylläpitämiseen tulkitsemalla niitä eri yhteyksissä ja näiden tapojen varmistamiseen seuraavalle sukupolvelle. Moderni oppiminen on kuitenkin jotain aivan muuta. Perinteiset normit ja auktoriteetit ovat muuttuneet, samoin niiden merkitys yhteiskunnassamme. Tästä seuraa se väistämätön tosiasia, että oppimisen täytyy muuttua. Se ei voi olla ainoastaan tiedon säilyttämistä ja tallentamisesta, vaan meidän täytyy alkaa kriittisesti arvioimaan niitä kulttuurisia paradigmoja, joiden mukaan olemme oppineet elämään. Mezirow kutsuu tätä kriittiseksi itsearviointiksi, ja näkee sen edellytyksenä uudistavan oppimisen toteutumiseksi. Uudistava oppiminen on Mezirowin mukaan tapa muuttaa kriittisesti refleктоimalla asioiden merkitysperspektiivejä siten, että yksilö voi luoda kokonaisvaltaisemman kuvan käsityksen kokemuksistaan. Oppiminen muuttuu tällöin eri asioille annettavaksi merkitystenannoksi. Näiden merkitysten avulla yksilö käsittää omia kokemuksiaan ja maailmaa ympärillään, sekä toimii niiden mukaisesti. Mezirow ei erittele uudistavaa oppimista millekään tietylle kouluasteelle tai ikäryhmälle, vaan hänen mielestään sitä voi toteuttaa myös vakiomuotoisessa opetuksessa. (Mezirow 1995.)

Yliopistopedagogiikan kannalta Mezirowin käsitykset luovat haasteen. Opettajien roolin tulisi muuttua tietoa suoltavasta auktoriteetista opiskelevia aikuisia tukevaksi ohjaajaksi. Heidän täytyisi auttaa opiskelijoita ymmärtämään niitä käsiterakenteita ja

kokemuksia, jotka heidän oppimistaan ohjaavat. Opettajan rooli muuttuisi näin ohjaavampaan suuntaan, pois perinteisestä auktoriteetin asemasta. Mezirowin käsitykset ovat paljolti samansuuntaisia oppivan kirjoittamisen käsitysteni kanssa. Oppiva kirjoittaminen voi toimia osana merkitysrakenteiden hahmottamista auttaen yksilöä ymmärtämään, sekä edelleen kehittämään niitä haluttuun suuntaan. Kirjoittaminen voi myös auttaa yksilöä tuomaan näkyviksi omia tiedostamattomia käsityksiään, näin mahdollistaen niiden käsittelyn. Uudistava oppiminen, samoin kuin oppiva kirjoittaminen vaatii kykyä reflektoida ja käsitellä omaa toimintaansa.

Ohjausta on tarkemmin tutkinut puolestaan Sinikka Ojanen (2000), joka ihmettelee kuinka vähän niinkin tärkeää aikuiskasvatuksen osaa, kuin ohjausta, on tutkittu ja kehitetty. Hänen mukaansa vallitseva tilanne on sellainen, että ohjaajat toimivat rutiinin ja aikaisempien käytäntöjen perusteella sen kummemmin itseään tiedostaen, millaisen kasvatuskäytännön pohjalta he toimivat. He eivät näin ollen tiedosta sitä teoreettista ja filosofista pohjaa, jonka mukaan he opettavat. Ohjaamisesta on tullut korkeakoulutasolla itsestäänselvyys, jota ei vallalla olevan käsityksen mukaan tarvitse pohtia tai kehittää. Ojaseen mukaan ohjaajilla tulisi olla työhönsä tutkiva ote, jonka mukaisesti he jatkuvasti kehittäisivät ja parantaisivat omia ohjaustaitojaan. Vain tutkimalla saatu tieto voi antaa todellisia perusteita sille, miten ohjausta annetaan. (Ojanen 2000, 10 – 24.)

Myös itse ohjauksen käsite on muuttunut siitä mitä se on ollut. Tämä lienee luonnollista seurausta siitä, että opettamisen ja ohjauksen on täytynyt pysyä muuttuneiden oppimiskäsitysten perässä. Koska oppiminen ei ole enää pelkkää tiedonhankintaa ja sen soveltamista, täytyy tämä ottaa myös ohjauksessa huomioon. Ojaseen (2000, 25 – 26) mukaan ohjauksen rooli on tänä päivänä auttaa yksittäistä opiskelijaa kehittämään syvällisempää asenteen ja ajattelutavan muutosta (vrt. Mezirow 1995). Näin ainakin teorian tasolla ohjauksesta on tullut huomattavasti opiskelijälähtoisempää ja erilaisuuden huomioonottavampaa.

Käytännössä vanhat tavat ja uskomukset tiedon opettamisesta sellaisenaan tuntuvat elävän ja voivan vahvasti. Kokemuksellisuus ja opiskelijoiden omat taustat nähdään pikemminkin valitettavina sivujuonteina, kuin päälinjana opinnoissa. Tavoitteet ovat edelleen vahvasti tiedollisia ja taidollisia, vaikka puheiden tasolla muutosta on jo ta-

pahtunutkin. Kallas ym. (2007) toteavat, että vaikka opettajankoulutuksen sisällöllisiä muutoksia on yritetty ahkerasti toteuttaa, ovat ne järjestelmällisesti epäonnistuneet, sillä muutosten seuraukset ovat olleet lähinnä terminologisia. Tätä konkreettisimmin opiskelijoiden arkeen liittyvää käytännön tasoa käsittelen lisää seuraavassa, kirjoittamiseen ja opintotehtäviin liittyvässä osiossa.

Huolestuttavin näkökulma, jonka yliopistossa toteutettaviin opetusfilosofioihin voi liittää, on *indoktrinaatio*. Puolimatka määrittelee indoktrinaation seuraavasti:

Indoktrinaatiota luonnehditaan harhaanjohtavaksi, yksinkertaiseksi, yksisuuntaiseksi ja piilovaikutteiseksi opetustavaksi. Se tuottaa oppilaassa uskomuksia, joiden perusteita hän ei tunne niin hyvin, että pystyisi itsenäisesti arvioimaan niiden pätevyyttä edes koulun loppuvaiheessa. Indoktrinaation vaikutuksesta oppilaasta kehittyy ihminen, jolta puuttuvat valmiudet itsenäiseen kriittiseen arviointiin. (Puolimatka 2001, 15)

Normaalisti indoktrinaatiosta puhutaan lasten opetuksessa. Siellä aikuinen on auktoriteetti jo aikuisuutensa perusteella. Muuttuuko tilanne kuitenkaan vaikka ihmiset kasvavat ja vanhenevat? Yliopisto-opiskelijat ovat nuoria aikuisia, joten opettajien aikuisuuden käsitteen korvaavatkin kokemus ja tieto. Opettajilla on vuosien kokemus oman alansa teoreettisesta tutkimuksesta ja opetuksesta, joten heidän on helppo ”jyrätä” eri lailla ajatteleva opiskelija tiedoillaan, aivan kuten vanhempi voi komentaa lastaan vetoamalla vanhemmuuteensa.

Vaikka Puolimatkan kuvaama vääristynyt opetustapa ei välttämättä kokonaisuudessaan olisikaan todellinen, voidaan tiettyjä yhtäläisyyksiä yliopisto-opetukseen löytää. Yksi esimerkki ovat laitoksessamme toteutettavat, aineenopettajien vetämät monialaiset opinnot. Jokaisella jaksolla kurssien opettajat korostavat oman oppiaineensa erinomaisuutta ja käyttävät tähän opiskelijoihin suhteessa huomattavasti suurempaa teoreettista sanavarastoa. Opiskelija, joka ei välttämättä edes ymmärrä kaikkea mitä opettaja hänelle kertoo, uskoo auktoriteetin edessä kuulemansa. Taustalla on tietenkin opettajien halu edistää oman oppiaineensa osuutta opettajien opetuksessa eli he pyrkivät siirtämään oman uskomuksensa oman oppiaineensa paremmuudesta opiskelijoille. Puolimatka (2001, 22-23) kutsuu tällaista opettajan toimintaa aivopesuksi. Samalla tavalla eri kursseilla ja harjoitteluissa opettajat tuovat esille oman näkemyksensä kasvatuksesta ja sen keinoista, pitäen omaa tapaansa aina parhaana. Tätä nä-

kemystä voidaan kritisoida esittämällä vastaväite, että johan yliopistossa opiskelevan tulee osata kriittisesti arvioida hänelle annettuja tietoja. Voitaneen kuitenkin kysyä, missä hän näitä taitoja on oppinut?

Kirjoittaminen ei varsinaisesti ole osa Puolimatkan indoktrinaation käsitettä. Pikemminkin hän käsittelee indoktrinaatiota opettajan toiminnan ja sen vaikutusten kautta. Kuitenkin kirjoittamista voidaan pitää yhtenä opettajan indoktrinointikeinona. Valta nousee tässä merkittävään rooliin. Kirjoittaminen, tai tarkemminkin opintotehtävät, ovat ehkä suurin opettajien vallankäytön väline yliopistossa. Kirjoittamista käytetään opiskelijan ajatusten ja oppimisen kertomiseen opettajalle. Opettajalla on tämän seurauksena valta sanoa, millainen kirjoittaminen (vrt. ajatteleminen) on suotavaa ja millainen ei. Jos opiskelijan ajatukset eivät ole riittävän samansuuntaisia opettajan kanssa, voi hänet aina hylätä ja pakottaa tekemään sama uudestaan. Kirjoitustehtävien käytön vallan välineenä ovat huomanneet myös integraatioryhmän opiskelijat:

Opinnoissa suurena osana ovat olleet myös pienet tehtävämuotoiset tekstit, joiden tarkoitus on ollut olla kurssin opettajalle kontrollin väline. Aleksii, 06

Kirjoittamista käytetään koulussa yhtenä suurimmista kontrolloinnin keinoista, korviketoimintana, jolla saadaan oppilaat hiljaiseksi. Sara, 06

Toisaalta myös kirjoituksenopetus voidaan nähdä indoktrinoivana. Sillä, miten kirjoittamista käytetään, on mahdollista vaikuttaa siihen, miten opiskelijat kirjoittamisen kokevat. Äidinkielen opettajien kannalta oikeakielisyys tuntuu nousevan jatkuvasti tärkeimpään rooliin, ja onkin sen luonnollista seurausta, että OKL:ssa opetetaan uusia kirjasinmalleja ja kielioppia. Vastausrakenteet, selkeä kirjoitusasu ja muut muodolliset seikat nousevat jatkuvasti tärkeimpään rooliin *ilman kunnollista perustelua*. Jos perusteluita kysytään, voidaan vastaukseksi saada mitä tahansa kulttuurin ja suomen kielen säilymisen väliltä. Mitään tutkittua ja tosiasioihin nojaavaa vastausta voi kuitenkin olla vaikeaa saada.

Tiedän, että antamani esimerkit eivät ole kaikenkattavia tai päteviä kertomaan siitä miten kirjoitusta todellisuudessa käytetään. Tarkoitukseni ei ole väittää, että yliopisto on paikka, jossa opiskelijoita aivopestään kunkin tiedekunnan omien kriteeri-

en mukaan. Tulkintani yliopistossa tapahtuvan kirjoittamisen yhteyksistä indoktrinaatioon saattavatkin siksi tuntua liioittelevilta, ja sitä ne ehkä ovatkin. Ehkä.

6.2 Kirjoittamisen asema yliopistossa

Yliopistopedagogiikkaa käsittelevissä teoksissa kirjoittaminen, kuten yliopistotasolla opiskeleminen yleensä, nähdään pääsääntöisesti konstruktivistisena toimintana (mm. Poikela & Öystilä 2003; Lindblom-Ylänne & Nevgi 2003; Aaltola & Suortamo 1995), jonka tavoitteena on oppijan oppimisen edistäminen. Kirjoittamisen tavoitteena on auttaa opiskelijaa yhdistämään ja muokkaamaan omia tietorakenteitaan, ja siten kehittyvän oman alansa tuntijana. Luonnollisesti kirjoittamista käytetään myös arvioinnin apuvälineenä, mutta kirjoittajat ovat yleisesti sitä mieltä, että myös tenttikäytännöt voisivat olla enemmän oppimista huomioivia. Vanha tenttimiskäytäntö ei myöskään sovi uuden asiantuntijuuden määritelmään, sillä pinnallinen ulkoaopettelu ei sovi uusiin käsityksiin tiedon hallitsemisesta ja soveltamisesta (ks. Tynjälä 1999).

Toisaalta kirjoittamisen nähdään olevan osa yliopistoon olennaisesti kuuluvaa tutkimuksen tekoa. Hirsjärvi, Remes ja Sajavaara (2004) korostavat kirjoittamisen merkitystä tutkimusprosessin etenemisen kannalta. Kirjoittaminen toimii näin miettimisen, lukemisen, luokittelun ja päättelyn apuvälineenä. He nimeävät sen myös osaksi tutkijan ammattitaitoa, aivan kuten se jo aiemmin liitettiin osaksi opettajan ammattitaitoa. (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 29.) Hirsjärven ja muiden suuntaus kirjoittamisen avulla tapahtuvaan ymmärrykseen loppuu kuitenkin tähän. Heti seuraavasta kappaleesta alkaen jatkuu ulosannin ja oikeakielisyyden korostus. On ymmärrettävää, että tutkimusta tehdessä myös tuotoksen tulee olla rakenteeltaan ja kieleltään oikeanlaista. Tutkimushan on tutkijan työsuoritus, jolla tulee olla tietyt kriteerit. Näyttää kuitenkin siltä, että tämän hetken suuntaus yliopisto-opetuksessa suuntautuu pääsääntöisesti juuri näiden ulkoisten kriteereiden opetukseen. Kaikki se, mitä tapahtuu ennen hiotun tekstin tuottamista tuntuu jäävän lopullisen tuotoksen varjoon. Olisi tärkeää muistaa, että tutkimus – aivan kuten muukin teksti – on itsessään vain jäävuoren huippu, joka paljastaa vain osan tehdystä työstä (Hirsjärvi, Remes & Sajavaara 2004, 29).

Yliopistossa käytettyjä perinteisiä opetusmenetelmiä on kritisoitu ns. liikkumattoman tai elottoman tiedon tuottamisesta. Niiden taustalla olevan tiedonkäsitteksen mukaan tieto vain on, ja sen opettaminen on tiedonsiirtoa opiskelijan päähän. Yksi syy kritiikkiin on se, että nykyisin eri ammateissa tarvitaan aivan erilaisia tietoja ja taitoja kuin aiemmin. Oman alan tiedon hallinnan lisäksi tarvitaan monia muitakin taitoja. Tiedon soveltaminen, sosiaaliset taidot ja paineensietokyky ovat näistä vain muutamia. Siksi onkin tärkeää kehittää opetusmenetelmiä, joissa yhdistyvät oman alan erityisosaaminen ja edellä mainittujen taitojen harjaannuttaminen. (Tynjälä 1999.)

Suortamon (1995) mukaan korkeakoulutason opintotehtävän on tarkoitus olla oppimista tukeva, opiskelijan oma kokemusmaailma huomioonottava tehtävä, joka yhdistää oppijan oman kokemusmaailman opiskeltavaan aiheeseen. Tärkeätä olisi keskittyä eri kursseja yhdistäviin, laajoihin kokonaisuuksiin, joka vaatii opettajilta yhteissuunnittelun lisäämistä. (Suortamo 1995, 122 – 124.)

Opinnoissa suurena osana ovat olleet myös pienet tehtävämuotoiset tekstit, joiden tarkoitus on ollut olla kurssin opettajalle kontrollin väline. Hyvin harvoin niitä kirjoittaessani minulla itsellä on ollut suuria tavoitteita tekstin suhteen. Minusta tuntuu, että opettajat tietävät tämän itsekkin. Aleks, 06

Kuten yllä oleva opiskelijan kommentti kertoo, eivät Suortamon ajatukset kohtaa yliopistotodellisuutta. ”Normaaleissa” opintotilanteissa kirjoittaminen nähdään pääsääntöisesti kontrollin ja suorituksen välineenä, ei oppimista edistävänä keinona. Lähes kaikki maininnat joita aineistossa ilmenee suorittavasta kirjoittamisesta, liittyvät integraatioryhmän ulkopuolisiin opintoihin. Opiskelijat itse sanovat, että jos annettu tehtävä tuntuu epäkiinnostavalta tai turhalta, jaksaa siihen harvoin paneutua kunnolla. Tehtävät tehdään helpoimmalla mahdollisella tavalla. Ja vaikka vaivaa nähtäisiinkin normaalia enemmän, on taustalla arvosanan tavoittelu, ei oppiminen.

Opettajat kertovat usein hyvien opintotehtävien teon olevan vaikeaa, ja aikaa vievää. Opetukselle on varattu yliopistoviroissa vain osa koko viralle varatusta ajasta, ja jotkut pitävät tästä syystä tutkimusta opetusta tärkeämpänä. Usein myös yliopistojen opetussuunnitelmat vähentävät mahdollisuuksia paremmille pedagogisille ratkaisuil-

le, sillä niiden järjestämiselle ei ole varattu riittävästi aikaa työsuunnitelmiin. Asian yhteyden opintehtävien laatuun on havainnut Suortamo (1995), joka siirtää tehtävien epäonnistumisesta liian pienelle opetukseen varatulle ajalle. Hänen mukaansa ”laadukkaiden oppimistehtävien suunnitteleminen on kuitenkin vaikeaa, sillä niiden suhteuttaminen työlle varattuun aikaan ei aina onnistu.” (Suortamo 1995,122 – 124.)

Suortamon kommentti laittaa miettimään. Onko opettajan todella tarkoitus suunnitella yksin koko oma opetuksensa? Onko yhteissuunnittelulle olemassa olevia esteitä? Jos opettajalla itsellään on halua suunnitella tehtäviä yhdessä toisten opettajien tai opiskelijoiden kanssa, se varmasti onnistuu. Toisaalta se vaatii kuitenkin kykyä neuvotella ja antaa välillä jopa periksi itse tärkeiksi näkemissään asioissa. Tärkeintä on kuitenkin muistaa, että yliopistossa opetetaan aikuisia, joskin nuoria sellaisia, ja luottamuksen heidän omaa haluunsa oppia ja ymmärtää asioita pitäisi olla sellaisella tasolla, että myös heidän näkemyksensä ja mielipiteensä pitäisi saada kuuluviin.

Moilanen (2007) on artikkelissaan kertonut opettajayhteisön toiminnasta integraatiohankkeessa. Suunnittelu ei ole aina helppoa integraatioryhmän opettajillekaan ja myös heidän työyhteisöään ovat vaivanneet samat ongelmat kuin kaikkia muitakin opettajien työyhteisöjä. Työhön käytetty aika ei ole vastannut sille asetettua, mutta monet ovat kokeneet tärkeäksi olla koko ajan mukana, vaikka sitten omalla ajalla. Yhteiset pedagogiset näkemykset ja halua kehittää itseään ovat saaneet heidät jatkaamaan. Ongelmia on ollut niin huonosti motivoituneiden opiskelijoiden kuin oman reviiirin säilyttämisen suhteen, mutta avoin keskustelu ja valmius omista käsityksistä joustamiseen ovat tähän asti auttaneet ongelmien ratkaisussa. Vaikka ryhmän toiminnan pyörittäminen onkin tuntunut opettajista raskaalta, ovat he silti kokeneet saaneensa siitä enemmän kuin ovat antaneet. (Moilanen 2007.)

Oman ammattitaidon kehittäminen on osa yliopistossa ja muuallakin opettavien opettajien työtä. Poikkitieteellinen ja oman laitoksen sisäinen yhteistyö opettajien kesken varmasti parantaisi opetuksen laatua, ja ajan kuluessa siihen varmasti annettaisiin paremmin mahdollisuuksia myös työsuunnitelmissa. Tutkimus on yliopiston päätehtävä ja suuri osa yliopiston henkilökunnasta on tästä syystä asialleen vihkiytyneitä tutkijoita. Kuitenkaan pelkkä tutkimus ei auta tiedon levittämisessä kentällä toimiville opettajille, vaan siihen vaaditaan myös hyvää opetusta. Hyvä ja laadukas

opetus vaatii paljon suunnittelua onnistuakseen, mutta tämänhetkinen suuntaus yliopistojen henkilöstöpolitiikassa on kuulemani mukaan valitettavasti menossa laadun sijasta tehokkuuden suuntaan.

Pedagogisempi ongelma yliopistoissa tehtävissä kirjallisissa tehtävissä vaikuttaisi olevan niiden tuotospainotteisuus. Esimerkiksi kurssiarvioinneissa arviointi tapahtuu usein täysin palautetun tekstin perusteella. Teksti taas ei välttämättä kerro mitään siitä, onko oppimista todella tapahtunut. Kaikki eivät opi samoja asioita, eikä heidän tarvitsekaan oppia. Kun tuotospainotteisuus on kerran opittu, on siitä vaikea päästä irti. Tämän ovat huomanneet myös Aada ja Ella, jotka vieläkin myöntävät selkeiden suoritusohjeiden ja itse tuotoksen nousevan helposti prosessia tärkeämmiksi:

Ehkä tuntuu, että saa jotain aikaiseksi, kun tekee kirjallisen tuotoksen. ...mutta julkisempien tuotosten kanssa itsekritiikki tekstin ja sen ulkoasun suhteen kasvaa. Aada, 06

Kuitenkin kävi niin, että nyt kun tuotos on valmis, sitä peilaa vaan sen ”hyvyyden” kautta. Ymmärrys tavallaan muuttuu merkityksettömäksi ja tuotos saa mittavan roolin. Ella, 06

Opiskelijoita on koko kouluajan arvioitu pääasiassa heidän kirjoittamisen avulla. Kokeet, esseet, aineet ja ryhmätyöt ovat pääasiassa tekstiä, jota opettaja arvioi. Ei siis ole mikään ihme, että opiskelijat itse samaistuvat tällaiseen arviointikulttuuriin. Voiko olla niin, että koulussa menestyvät parhaiten juuri ne, jotka ovat kykeneväisiä juuri tähän samaistumiseen? Ne, jotka eivät ymmärrä mitä opettaja kirjoituksilta hakee, eivät näin omaisi minkäänlaisia mahdollisuuksia koulussa menestymiseen, vaikka heillä muuten siihen saattaisikin olla hyvät edellytykset.

Yliopisto-opetusta kiittävää puhetta on opiskelijoiden teksteissä todella vähän. Näin on varsinkin integraatiohankkeen ulkopuolisista opinnoista puhuttaessa. Ainoaksi hankkeen ulkopuolella tehtäväksi, omaa oppimista edistäväksi tehtäväksi nousee uskonnon kurssilla tehty artikkeli, jonka monet opiskelijoista kokivat oppimistaan edistäväksi. Opiskelijat käsittelivät omia ajatuksiaan haluamastaan aiheesta kirjoittamalla artikkelin pienryhmissä, jotka muodostettiin ryhmäläisten kiinnostuksen kohteiden perusteella. Tehtävän luonne muistuttaa vahvasti integraatioryhmän omia opintoja. Tosin myös kyseisessä tehtävässä osaa häiritä artikkelin tekemiseen liittyvät muo-

dolliset asiat, kuten kieli, viittaukset ja julkaisuasu. Osa olisi myös halunnut käsitellä kokemuksiaan ilman artikkelin tekoa.

Mikä sitten lopulta tekee integraatioryhmän tehtävistä opiskelijoita kiinnostavampia? Myös siellä opettajat antavat tehtäviä ja ohjaavat niiden tekemisessä, mutta opiskelijat eivät silti koe suorittavansa. Uskin (2006, 22) mukaan autonomista oppimista tukevat oppimisympäristöt tukevat oppijan kehittymistä omilla kiinnostuksen kohteena olevilla osa-alueillaan. Pelkkä opiskelijan aktiivisuus ei tällöin riitä, vaan sitä täytyy tukea myös opettajien taholta. Tämä tuki on kuitenkin pikemminkin ohjaavaa tai suuntaa antavaa, kuin kontrolloivaa. Näin ajateltuna opiskelijat kokevat olevansa oppimista edistävässä ja tukea antavassa ympäristössä, ja kokevat näin kaiken siinä tehtävän omaa oppimistaan edistäväksi. Heillä on myös tunne omasta autonomiasta ja mahdollisuudesta olla aktiivinen päätöksentekijä omaan oppimiseensa liittyvissä asioissa. Opiskelijat siis ikään kuin luovat itse oman motivaationsa ja tunteensa oppimiseen suuntautuvasta yhteisöstä. (ks. Hakkarainen, Lonka ja Lipponen 2005, 201 – 204; Uski 2006, 22)

Näyttää siltä, että syy suorittavaan kirjoittamiseen opinto tehtävissä löytyy opintojen, ja niihin liittyvien tehtävien suunnittelusta. Kovinkaan monella integraatio-opiskelun ulkopuolisella kurssilla opiskelijoilla ei ole ollut mahdollisuutta itse vaikuttaa siihen, miten tai missä muodossa kurssin suoritus tapahtuu, vaan suoritusohjeet on annettu ”ylhäältä” päin ilman keskustelua. Integraatioryhmässä tehtävien aloitus ja viimeistely tapahtuu opiskelijoiden ehdoilla, vaikka opettajat näyttävätkin suuntaa, johon edetä. Kaikille tällainen itsenäinen tehtävien suunnittelu ei varmastikaan sovi, ja ns. riiviopiskelijoissa on olemassa suuri joukko opiskelijoita, joille ylhäältä annetut, tarkkaan määritellyt tehtävät sopivat vallan mainiosti. Eikö kuitenkin olisi kaikkien edun mukaista, että se joukko, joka osaisi ja haluaisi tehdä asioita eri tavalla, myös saisi tehdä niin. Uudistuakseen yliopisto-opetus vaatii todellisia, käytäntöön asti ulottuvia muutoksia. Käsitteellisiä muutoksia on kokeiltu ennenkin, mutta niiden seuraamukset ovat jääneet vähäisiksi. Toistaiseksi integraatioryhmää onkin tuettu laitoksen johdon puolelta niin henkisesti kuin myös taloudellisestikin (ks. Moilanen, 2007).

7 LOPETUS

Lopuksi on syytä hetkeksi pysähtyä miettimään, mistä tämä tutkimus oikeastaan kertoo. Tämän kokonaiskuvan kannalta on tärkeää muistaa tutkimuksen otoksen laajuus. Yksi ryhmä koko OKL:n vuosikurssista ei luonnollisestikaan voi kertoa koko vuosikurssin ajatuksista. On varmasti paljon opiskelijoita, jotka ajattelevat eri tavoin kuin mitä integraatioryhmäläiset ajattelevat, ja todennäköisesti on olemassa eroja myös ryhmän sisällä. Aina on opiskelijoita, jotka eivät halua vaivata päätään liialla miettimisellä, ja haluavat vain suoriutua opinnoistaan mahdollisimman nopeasti päästäkseen töihin. Tällöin oppivaan kirjoittamiseen tai sen opetteluun ei luonnollisestikaan ole kiinnostusta.

Yksi tämän tutkimuksen päätavoitteista oli tuottaa tietoa integraatioryhmän opiskelusta ja sen tavoitteiden saavuttamisesta. Suorittaminen on osa myös tätä opiskeluympäristöä, haluttiin sitä tai ei. Viime kädessä suorituksen ja oppimiskokemuksen välinen valinta on aina opiskelijalla itsellään. Oppimista ei voi ulkoisesti pakottaa, vaan sen on oltava oppijan oma valinta. Integraatioryhmässä tähän valintaan ohjataan ja sen merkitystä korostetaan, mutta aivan kuten muissakin opinnoissa, opiskelija itse määrää sen miten asioita päänsä sisällä käsittelee.

Tutkimuksessa nousee usein esiin vertailu integraatioryhmän ja muu opettajankoulutuslaitoksen välillä. Sen tarkoitus on pääsääntöisesti ollut tuoda esiin ja havainnollistaa integraatioryhmän toimintaa eikä esittä kriitikkiä koko laitosta kohtaan. Syynä vertailulle ovat olleet aineiston luonteen lisäksi myös oma haluni tuodaan integraatiohankkeen käytännön toimintaa paremmin esille. Pelkän integraatiohankkeen taustateorian esittely ja siihen viittaaminen olisi saattanut jättää tutkimukseni liiankin teoreettiseksi. Toivon esitystapani olleen sellaisen, että integraatiohankkeen käytännön toiminnan erot muuhun opiskeluun tulisivat esiin, sillä ne ovat juuri niitä asioita, jotka opiskelijoiden oppimiseen kaikkein eniten vaikuttavat.

Koska tutkimus on samaan aikaan pyrkinyt olemaan sekä empiirinen, että teoreettinen, on minun itsenikin välillä ollut vaikeaa hahmottaa kaikkia palapelin palasia.

Toivottavasti tämä ei kuitenkaan ole hämärtänyt sitä tosiasiaa, että aito kirjoittaminen on paljon enemmän kuin vain tekstiä paperilla. Kun kirjoittamisen hyväksyy potentiaalisena keinona ajatella ja oppia, on tässä ajattelussa jo pitkillä.

Opiskelukulttuurin merkitys nousi tässä tutkimuksessa selkeästi esille. Se, miten oppiminen, opiskelu ja niiden merkitys opiskelukulttuurissa yleisesti koetaan, vaikuttaa paljon siihen, miten motivaatio oppimiseen suuntautuu. Integraatioryhmän opiskelijoissa tämä tuli esiin kaikkein selvimmin haluna vertailla ”normaaleja” opintoja integraatioryhmässä tehtäviin opintoihin. Vaikka tämä vertailu onkin ajoittain varsin mustavalkoista ja arvottavaa, on se ensimmäinen askel kohti oman oppimisen ja opiskelun aitoa itsearviointia. Normaalistihan tällaisten taitojen olevan yliopisto-opiskelijoilla jo sisäsyntyisesti.

Oppivan kirjoittamisen ilmentäminen ja selittäminen on ollut henkilökohtaisena oppimistehtäväni jo kauan. Tämän työn avulla olen jälleen kehittynyt omassa ymmärryksessäni, sekä oppinut lisää kirjoittamisesta ja oppimaan oppimisesta. Helppoa se ei kuitenkaan ole ollut. Taustalla ollut oma kokemusmaailma ja henkilökohtainen kokemus kirjoittajana kehittymisestä saivat aikaan sen, että välillä tuntui siltä kuin tutkimusmoponi karkaisi lopullisesti käsistäni. Tarkkaavainen lukija varmasti huomaa vieläkin ne kohdat, joissa näin on käynyt.

Suorittavan kirjoittamisen osuus ja merkitys opiskelijoiden teksteissä nousi yllättävänkin suureksi. Olin odottanut varsinkin toiselta aineistolta suurempaa oppivaan kirjoittamiseen suuntautuvaa analyysiä, sillä esittämiäni kysymyksiä voi pitää siihen suuntaan johdattelevina, mutta niistä huolimatta huomio keskittyi suorittamiseen. Onko niin, että opiskelijoilla vain yksinkertaisesti on niin paljon enemmän kokemuksia suorittamisesta kuin oppimisesta kirjoittamalla, että he eivät yksinkertaisesti vielä osaa analysoida kirjoittamisen oppivaa puolta?

Vaikka koko integraatioryhmä ei ainakaan tämän tutkimuksen mukaan ole oppinut käyttämään kirjoittamista tehokkaasti oman oppimisensa tukena, olisi asiaa syytä tutkia myös jatkossa. Muutoksia ajattelun ja tiedostamisen tasolla kuitenkin tapahtui. Siksi olisi hyvä selvittää erityisesti ne ominaisuudet, jotka edesauttavat kirjoittamisen käyttöä oppimisessa, sillä siten kirjoittamisen ohjausta olisi mahdollista kehittää

oikeaan suuntaan. Onko olemassa joitain kognitiivisia, psykologisia, sosiaalisia tai vaikkapa opiskelukulttuuriin sidottuja valmiuksia, joiden perusteella kirjoittaminen soveltuu toisille paremmin kuin toisille? Entä miten tällaisten valmiuksien opettaminen tai niihin ohjaaminen tapahtuu? Toisaalta voi olla myös niin, että opiskelijat, jotka eivät vielä integraatioryhmän aikaan oppineen käyttämään kirjoittamista oppimiseen, oppivat siihen myöhemmin, kasvettuaan ja kypsyttyään niin opiskelijoina kuin ihmisinäkin.

Toinen jatkotutkimusten kannalta mietityttämään jäänyt asia kirjoittamisessa on teknologian osuus oppivan kirjoittamisen mahdollistumisessa ja edistämisessä. Kirjoittaminen tietokoneella on aivan eri asia kuin käsin kirjoittaminen, sillä jo pelkät muokkausmahdollisuudet ovat aivan toista luokkaa kuin käsin kirjoitettaessa. Onko niin, että oppiva kirjoittaminen vaatii onnistuakseen tietokoneen ja tekstinkäsittelyohjelman? Tai ainakin niin, mikä osuus helpolla ja yksinkertaisella tekstinkäsittelytavalla on kirjoittamalla oppimiseen? Hakkarainen, Lonka ja Lipponen ovat teoksissaan (1999 ja 2005) käsitelleet jo varsin laajasti tietokoneiden ja muun teknologian osuutta tulevaisuuden oppimisessa. He ovat kuitenkin keskittyneet pääasiassa erilaisiin ohjelmistoihin ja oppimisympäristöihin, kun taas itseäni kiinnostaisi kovasti tietää, miten jo pelkkä tekstin muokkaamisen helppous näytöllä vaikuttaa tekstin syntyn ja laatuun. Itse en voisi kuvitellakaan kirjoittavani vapaaehtoisesti ilman tietokoneen tuomaa helppoutta kirjoittamiseen.

Kolmas mielenkiintoinen ja ehkä jopa varsinkin työn loppuvaiheessa itseäni eniten kiinnostavaksi noussut jatkotutkimusajatus koskee tekstitaito- käsitteen yhteyksiä ja vaikutusta kirjoittamisen opetukseen. Esimerkiksi Luukan ja Leiwon (2004) näkemys tekstitaidosta ei tarkoita pelkästään kirjoittamista ja eri tekstityylien hallintaa, vaan kirjoittamisen ja tekstin tulkitsemista siihen kontekstiin ja kulttuuriin johon se liittyy. Kyse ei ole silloin taidosta tuottaa aina jotakin tietyn tyyppistä tekstiä, vaan taitoa käyttää erilaisia tekstejä luovasti eri tilanteissa, omaa oppimista tai sitten oman suoritusten raportointia varten. (Luukka & Leiwo 2004.) Näin kirjoittaminen samalla ehkä muuttuisi läpinäkyvämmäksi ja esimerkiksi kouluopetuksessa se tarkoittaisi suoritusten olemassaolon myöntämistä. Miten tämä muuttaisi koulun äidinkielen opetusta ja yleisemminkin äidinkielen asemaa koulussa? Olisiko mahdollista, että oppilaat oppisivat tuottamaan tekstiä omista lähtökohdistaa kulloinkin eteen tulevan

tarpeen mukaan? Tämä tarvehan voisi olla vaikka oman oppimisen edistäminen oppivan kirjoittamisen keinoin.

Loppujen lopuksi oppivan kirjoittamisen opettamisessa ei ole kyse mistään sen kummallisemmasta kuin ajattelemaan opettamisesta. Kirjoittaminen toimii tällöin prosessissa funktionaalisesti auttaen oppijaa käsittelemään asioita laajemmin kuin pelkästään ajatellen olisi mahdollista. Toisille saman asia saattaa ajaa hyvä, avoin keskustelu jonkun toisen ihmisen kanssa. Tällä tasolla kyse onkin ajattelun välineistä, ei itse ajattelusta. Integraatioryhmässä opiskelijoiden oma ajattelu on jatkuvasti esillä, ja siihen kannustetaan antamalla siihen aikaa ja resursseja. Opiskelijan oma tekeminen eli työ on tässä keskiössä. Kaikkea ei kuitenkaan voi sanoa tai neuvoa, myös oppijan on annettava oma panoksensa. Oppija itse viime kädessä ratkaisee sen, tekeekö hän jotain suorittaakseen vai oppiakseen. Aidosti itsensä kehittämiseen ja oppimiseen motivoituneiden opiskelijoiden valikoituminen opettajankoulutukseen on taas kiinni opiskelijavalinnoista (Räihä & Nikkola 2007).

Henkilökohtaisesti tämän tutkimuksen tekeminen on merkinnyt itselleni paljon. Opintoja aloittaessani en olisi voinut kuvitellakaan tutkivani opinnäytetyössä kirjoittamista tai syventyä tarkemmin kielen prosesseihin oppimisessa. Alue ei minua ennen opintojen alkua kiinnostanut, enkä usko, että olisin paneutunut siihen ilman saamaani ohjausta integraatioryhmässä. Ohjauksen, sekä ryhmässä oppimieni asioiden avulla olen olen päässyt yli koulun aikaansaamista ennakkoluuloista, joita minulla oli kirjoittamista ja laajemminkin koulua kohtaan. Omalla kohdallani voin sanoa opintojen vaikuttaneen ajatteluuni ja siihen miten tulen opettajan ammatissa toimimaan. Käsitteeni kirjoittamisen opettamisesta ja erilaisten tekstien tekoon ohjaamisesta on muuttanut luonnettaan. Näin ei ole ainoastaan kirjoittamisen suhteen, vaan koko näkemykseni kouluun, oppimiseen ja opettamiseen ovat muuttuneet. Oma asiantuntijuuteni, jota opettajan ammatissa tulen tarvitsemaan on laajentunut, ja kattaa nyt paremmin koko peruskoulun. Aikaisempi innostus taito- ja taideaineisiin on muuttunut kokonaisvaltaisemmaksi kiinnostukseksi kasvatuksen ja erilaisten oppijoiden kohtaamiseen.

Kirjoittamisen kannalta suhteeni tekstin tuottamiseen ja sen merkityksiin on muuttunut. Kirjoittaminen ei ole minulle enää peikko, jonka kohtaan vain kun on pakko,

vaan voin käyttää kirjoittamista esimerkiksi suunnittelussa ajatuksiani jäsentävänä työkaluna. Nykyään se tuntuu suorastaan luontevalta, sillä en koe suunnittelun todella onnistuvan ilman ajatusteni kirjoittamista. Toivon, että osaan opettajana toimiesani käyttää kirjoittamista yhdessä oppilaideni kanssa muunakin kuin vain suorituskeinona ja tehdä siitä oppimisen luonnollisen osan.

LÄHTEET

- Aaltola, J. & Suortamo, M. (toim.) 1995. Yliopisto-opetus. Korkeakoulupedagogiikan haasteita. Juva: WSOY.
- Aaltonen, J. & Sumelles, K. 2006. Opettajaksi opiskelevan mahdollisuudet vaikuttaa yliopistossa – menestystä ja tappioita yliopiston hallinnossa. Teoksessa Suutarinen, S. (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Kansalaisvaikuttamisen haaste. Jyväskylä: PS-kustannus, 125 – 135.
- Alasuutari, P. 1993. Laadullinen tutkimus. Tampere: Vastapaino.
- Bereiter, C. & Scardamalia, M. 1987. The psychology of written composition. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Enkenberg, J. 2004. Yliopistopedagogiikka haasteena ja kehittämisen kohteena. Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen. (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 7 – 21.
- Enkenberg, J., Savolainen, E. & Väisänen, P. 2004. Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 1999. Johdatus laadulliseen tutkimukseen. Jyväskylä: Vastapaino.
- Eteläpelto, A & Tynjälä, P. (toim.) 1999. Oppiminen ja asiantuntijuus. Helsinki: WSOY.
- Corbett, E. 1981. The Status of Writing in our Society. Teoksessa M. Whiteman (toim.) Writing: The Nature, Development and Teaching of Written Communication. Vol. 1. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 47 – 52.
- Gregg, W.G. & Steinberg, R.S. 1980. Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 1999. Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, K. & Lipponen, L. 2005. Tutkiva oppiminen. Järki, tunteet ja kulttuuri oppimisen sytyttäjinä. Helsinki: WSOY.
- Hakkarainen, K., Lonka, M., Bollström-Huttunen, M., Pyysalo, R. & Lonka, K. 2005. Tutkiva oppiminen käytännössä. Matkaopas opettajille. Helsinki: WSOY.

- Hasselquist, J. 1982. Learning-centered writing as a teaching method. Ann Arbor, Michigan, U.S.A: University Microfilms International.
- Hirsjärvi, S., Remes, P. & Sajavaara, P. 2004. Tutki ja kirjoita. 10. painos. Helsinki: Tammi.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 2004. Diskurssianalyysin aakkoset. 3. painos. Tampere: Vastapaino.
- Jokinen, A., Juhila, K. & Suoninen, E. 1999. Diskurssianalyysi liikkeessä. Tampere: Vastapaino.
- Opettajankoulutuslaitoksen opetussuunnitelma. Jyväskylän yliopisto. 2005. Internet: www.jyu.fi/edu/laitokset/okl/opiskelu/OPS2005-2007.pdf. 5.9.2007
- Kallas, K., Nikkola T. & Rähä P. 2002. Oivallusryhmä – mukautumisesta aktiiviseen päätöksentekoon. Hankekuvaus. Internet: <http://virtuaaliyliopisto.jyu.fi/pedamem/pedamem.php?a=cs&s=&id=32&cp=&cpg=&words=>. 30.5.2007.
- Kallas, K. & Nikkola T. 2003. Opetuksen integraatiohanke. Alustava hankekuvaus.
- Kallas, K, Nikkola, T & Rähä, P. 2006. Mukautujasta aktiiviseksi päätöksentekijäksi – oivallusryhmä opettajankoulutuksessa. Teoksessa S. Suutarinen (toim.) Aktiiviseksi kansalaiseksi. Jyväskylä: PS-kustannus, 151 – 184.
- Kallas, K. Nikkola, T. & Rautiainen, M. 2007. Kielen prosessit oppiaineintegraation perustana. Käsikirjoitus teoksessa T. Nikkola, P. Moilanen, M. Rautiainen & P. Rähä. (toim.) Toinen tapa käydä koulua.
- Kallas, K, Nikkola, T, Rautiainen, M. & Rähä, P. 2007. Integraatiohanke – opetuksen hallinnasta oppimisen ymmärtämiseen. Chydenius-instituutti. Julkaistaan syksyllä 2007.
- Kallio, E. 2007. Aikuisen ajattelun taidot ja valintakokeen haasteet. Teoksessa Rähä, P. & Nikkola, T. (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus, 107 – 120.
- Launis, K. & Engeström, Y. 1999. Asiantuntijuus muuttuvassa työtoiminnassa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Jyväskylä: WSOY, 64 – 81.
- Lonka, K. & Lonka, I. 1991. Aktivoiva opetus. Käsikirja aikuisten ja nuorten opettajille. Tampere: Tammer-Paino Oy.

- Lindblom-Yläne, S. & Nevgi, A. 2003. Taitavaksi kirjoittajaksi. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. Helsinki: WSOY, 296 – 313.
- Lindblom-Yläne, S., Nevgi, A. & Kaivola T. 2003. Opiskelu yliopistossa. Teoksessa S. Lindblom-Yläne & A. Nevgi (toim.) *Yliopisto- ja korkeakouluopettajan käsikirja*. toim. Helsinki: WSOY, 117 – 138.
- Luukka, M-R. & Leiwo, M. 2004. Opetussuunnitelma äidinkielenopetuksen suunnannäyttäjänä? Teoksessa K. Sajavaara & S. Takala (toim.) *Kielikoulutus tienhaarassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen keskus, 13 – 36.
- Mezirow, J. (toim.) 1995. Uudistava oppiminen. Kriittinen reflektio aikuiskoulutuksessa. *Oppimateriaaleja 23*. Suom. L. Lehto. Helsinki: Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Moilanen, P. 2007. Tutkivaa opettajayhteisöä rakentamassa.
- Mononen, M. 2007. Suorituksesta osaksi oppimisprosessia. Kirjoittaminen integraatiohankkeessa. Käsikirjoitus teoksessa T. Nikkola, P. Moilanen, M. Rautiainen & P. Räihä (toim.) *Toinen tapa käydä koulua*.
- Murtonen, M. 2004. Motivaatio ja työtä koskevat käsitykset asiantuntijaksi kehitymisessä. Teoksessa P. Tynjälä, J. Välimaa & M. Murtonen (toim.) *Korkeakoulutus, oppiminen ja työelämä*. Jyväskylä: PS-kustannus, 77 – 90.
- Mäensivu, M. 2007. Opiskelija vastuuttomana alamaaisena. Opiskelun hierarkkinen kehys oppimisen estäjänä. *Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Mäkelä, K. 1990. Kvalitatiivisen aineiston arviointiperusteet. Teoksessa K. Mäkelä (toim.) *Kvalitatiivisen aineiston analyysi ja tulkinta*. Helsinki: Gaudeamus, 42 – 61.
- Mäki, T. & Ristiniemi, E. 2007. Pitäisikö valita puheenjohtaja? – Etnografinen tutkimus aloittavan ryhmän työskentelykulttuurista. *Kasvatustieteen pro gradu – tutkielma*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Nelson, N. 2001. Writing to learn: One theory, two rationales. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.) *Studies in Writing, Vol. 7, Writing as a learning tool: Integrating theory and practice*. Alankomaat: Kluwer academic publishers, 23 – 36.

- Nikkola, T. 2007. Ristiriitojen kohtaaminen opettajankoulutuksen ja opiskelijavalintojen haasteena. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Nikkola, T., Moilanen, P., Rautiainen, M. & Räihä, P. (toim.) 2007. Toinen tapa käydä koulua. Käsikirjoitus.
- Nikkola, T. & Räihä, P. 2007. Opettajan työn analyysi opiskelijavalintojen perustaksi. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Sattumia vai osumia? Opiskelijavalintojen olemuksen määrittelyä. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Ojanen, S. 2000. Ohjauksesta oivallukseen. Saarijärvi: Palmenia-kustannus.
- Opetushallitus. 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Internet: <http://www.oph.fi/info/ops/> 28.11.2006.
- Opetushallitus. 2006. PISA- tutkimus. Internet: <http://www.oph.fi/pageLast.asp?path=1,438,4171,4198,55456>. 4.9.2007
- Poikela, E. & Öystilä, S. (toim.) 2003. Yliopistopedagogiikkaa kehittämässä – kokeiluja ja kokemuksia. Tampere: Tampere University Press.
- Postman, N. & Weingartner, C. 1970. Uutta luova opetus. Jyväskylä: Gummerus.
- Puolimatka, T. 1995. Kasvatus ja filosofia. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Puolimatka, T. 2001. Opetusta vai indoktrinaatiota. Valta ja manipulaatio opetuksessa. Tampere: Kirjayhtymä.
- Rantamäki, P. 1999. Teksti on aina enemmän kuin siinä on näkyvissä: kriittisestä diskurssianalyysistä apua lukion äidinkielen asiatekstien tulkintaan. Suomen kielen pro gradu – tutkielma. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Riihimäki, M. 2001. ”Oon tullu paljon ilokkaammaks, ku oon oppinu.” Kuvaileva tutkimus alkuopetuksen oppilaiden itsearviointista. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Chydenius-instituutti. Internet: <http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/f/mriihima.pdf>. 3.10.2007
- Räihä, P. & Nikkola, T. 2006. Sattuma vai teoria opettajankoulutuksen opiskelijavalintojen perustana. Teoksessa P. Räihä & T. Nikkola (toim.) Valintakokeet opettajan ammatin veräjänvartijana. Tutkimuksia 83. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos, 9 – 33.
- Savolainen, E. 2004. Millainen kirjoittaja olen? Savonlinnassa opiskelevien itsearviointia. Teoksessa Teoksessa J. Enkenberg, E. Savolainen & P. Väisänen

- (toim.) Tutkiva opettajankoulutus – taitava opettaja. Joensuu: Joensuun yliopistopaino, 82 – 94.
- Sikkelä, R. 1996. Miksi luokanopettajaksi opiskelevien persoonallisesti merkittävien oppimiskokemusten tutkiminen on tärkeää. Teoksessa S. Ojanen (toim.) Tutkiva opettaja 2. Oppimateriaaleja 55. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjasto, 125 – 136.
- Tynjälä, P. 1991. Kvalitatiivisten tutkimusmenetelmien luotettavuudesta. Kasvatus 21 (5 – 6), 387 – 398.
- Tynjälä, P. 1999. Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa. Teoksessa A. Eteläpelto & P. Tynjälä (toim.) Oppiminen ja asiantuntijuus. Juva: WSOY, 160 – 179.
- Tynjälä, P. 2001. Writing, learning and the development of expertise in higher education. Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.) Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. Hollanti: Kluwer academic publishers, 37 – 56.
- Tynjälä, P., Mason, L. & Lonka, K. 2001. Studies in Writing, Vol. 7, Writing as a learning tool: Integrating theory and practice. Alankomaat: Kluwer academic publishers.
- Uski, A. 2006. Autonomisen oppimisen merkit. Osaamisen kehittäminen autonomista oppimista painottavassa opetuskokeilussa. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteen lisensiaatintyö.
- Vygotski, L. S. 1982. Ajattelu ja kieli. Suom. K. Helkama ja A. Koski-Jännes. Espoo: Weilin+Göös.
- Whiteman, M. F. 1981. Writing: The Nature, Development, and Teaching of Written Communication. Vol 1. Variation in Writing: Functional and Linguistic-Cultural Differences. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.

LIITE 1: Kysymykset integraatioryhmälle 7.11.2006.

Kysymykset kirjoitettiin yksi kerrallaan taululle. Jokainen kirjoitti käsin vastaukset omalle paperilleen.

1. Millaisessa roolissa kirjoittaminen on tällä hetkellä opiskelussasi?
2. Miltä kirjoittaminen tuntuu?
3. Millaisia erilaisia tekstejä olet kirjoittanut? Mikä on ollut kirjoittamisesi tarkoitus?
4. Muuta kirjoittamisesta mieleen tulevaa?