

EI SANATAIDETTA ILMAN TAITOA

- KIRJOITTAMISEN TAIDON KUVA : KÄSITTEEN SISÄLTÖ KAUNOKIRJALLISUUTEEN
LIITTYVÄNÄ TAITONA, KOGNITIOTIETEEN JA OPETUKSEN NÄKÖKULMA SEKÄ
KIRJOITTAJAOPPAIDEN TAIDOLLE ANTAMAT MERKITYKSET

Lisensiaatintyö
Jyväskylän yliopiston
Taiteen ja kulttuurin
tutkimuksen laitoksessa
Syksy 2001
Nora Värre

NORA VÄRRE

EI SANATAIDETTA ILMAN TAITOA

- KIRJOITTAMISEN TAIDON KUVA : KÄSITTEEN SISÄLTÖ KAUNOKIRJALLISUUTEEN LIITTYVÄNÄ
TAITONA, KOGNITIOTIETEEN JA OPETUKSEN NÄKÖKULMA SEKÄ KIRJOITTAJAOPPAIDEN TAIDOLLE ANTAMAT
MERKITYKSET

TAIDEKASVATUS
SYKSY 2001

LISENSIAATINTYÖ
237 SIVUA

TIIVISTELMÄ - ABSTRACT

Työ hahmottelee vähän tutkittua luovaan kirjoittamiseen liittyvän taitoa. Tukea antavat taidon ensimmäisinä määritelleet filosofit Platon ja Aristoteles, joiden eriävissä näkemyksissä kirjailijan työn perusteista tiivistyy historiallisesti mielenkiintoinen ja yhä ajankohtainen kysymys: onko kirjoittamisessa tärkeää taito vai synnynnäinen luova kyky? Tutkielmassa pyritään perustelemaan, että kirjoittamiseen liittyvä tunne luomisesta, teoksen idean äkillisestä oivaltamisesta voidaan selittää muullakin tavalla kuin inspiraation mystisellä käsitteellä. Intuitiota ja luovuutta voidaan tarkastella myös rationaalisina prosesseina. Luovuudenkaan merkitystä kaunokirjallisen tekstin tuottamisessa ei kuitenkaan pidä vähätellä. Luova kirjoittaminen tähtää esteettisiin päämääriin. Taito antaa luovan prosessin sisällölle kirjallisen muodon.

Kirjoittajaoppaat ovat tärkeä tiedonlähde kirjoittamisen taidosta. Työssä käydään läpi suomalaiset luovan kirjoittamisen oppaat niiden satavuotisen historian ajalta sekä vertaillaan niiden sisältöä yhdysvaltalaisiin vastaaviin oppaisiin.

Kirjoittamisen taitoa voidaan tarkastella myös kognitiiviseen psykologian myötä inhimillisistä henkisistä prosesseista saadun uuden tiedon valossa. Työ käsittelee kirjoittamisen taidon opetusta erilaisten oppimiskäsitysten valossa ja esittää, että opetuksen tulisi perustua konstruktivistiselle ajattelulle. Taidekasvatuksellinen teorian avulla on mahdollista selventää esteettisen tiedon siirtämiseen liittyviä ongelmia. Esiin nousee erityisesti taideteoreetikko Harold Osbornen näkemys taiteisiin liittyvistä opittavissa olevista taidoista.

Kirjoittamisen taito sijoittuu hyvin monimutkaisten taitojen joukkoon ja sen haltuun saamiseen kuulu useita vuosia. Taitona se ei kuitenkaan eroa muista vaan on opittavissa. Tärkeää on hyvin suunniteltu harjoittelu sekä säännöllinen palautteen saaminen. Kyvystä taidon erottaa sen syvä psykologinen ulottuvuus – halu taidollisuuteen, halu toteuttaa kykyään.

Kirjoittamisen taito jakaantuu edelleen lukuisiin alataitoihin. Työssä keskitytään erityisesti lukemiseen, sanankäyttöön, palautteen vastaanottamiseen, tekstin muokkaamiseen sekä havaitsemiseen. Nämä taidot läpäisevät kaikkea kirjoittamista. Tutkimus osoittaa, että havaitseminen on kirjoitustyön perusta ja että kirjoittajaoppaiden tulisi opettaa lukijoitaan taitaviksi havaittsijoiksi.

ASIASANAT: TAITO, KIRJOITTAMINEN, LUOVUUS.

SÄILYTYSPAIKKA:

muuta tietoja:

SISÄLLYS

JOHDANTO	1
1. Ensimmäiset määritelmät taidosta	1
1.1 Esisokraattinen aika	7
1.2 Platonin luonnonlahjakkuudet	8
1.3 Aristoteleen asiantuntijat	12
1.4 Runousoppi	15
2. KOGNITIIVINEN PSYKOLOGIA	19
2.1 Lähtölaukaus henkisten taitojen tutkimukseen	19
2.2 Yksinkertaiset ja monimutkaiset taidot	20
2.3 Sisäinen malli ohjaa	25
2.4 Kuvittelu	27
3. TAITO TYÖVÄLINEENÄ	30
3.1 Taidon psykologinen ulottuvuus	30
3.2 Tuntijan taito	31
3.3 Opastajan osa	33
3.4 Taito kaikkien ulottuvilla	36
3.5 Viisi askelta asiantuntijaksi	38
4. NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN JA KIRJOITTAMISEEN	43
4.1 Kuinka määritellä kirjallisuus	43
4.2 Kirjallisuuden estetiikka	49
4.3 Kirjallisuus tiedon välittäjänä	55
4.4 Kirjallisuus kielenä	59
5. KIRJOITTAJAOPPAAT OSANA KIRJOITTAMISEN OPETUSTA	63
5.1 Kirjoittajan hätävara	63
5.2 Luova kirjoittaminen – sitkeässä istuva termi	67
5.3 Jokainen harrastaja on potentiaalinen kirjailija	72

6. SUOMALAISET LUOVAN KIRJOITTAMISEN OPPIAAT	76
6.1 Ennen vuotta 1980 ilmestyneet oppaat	76
6.1.1 Pioneereina Wihtori Peltonen ja Mika Waltari	76
6.1.2 Artikkelikokoelmien aika	82
6.1.3 Yleisradion opetuksesta oppaaksi	89
6.2 Uudemmat oppaat	92
6.2.1 Kirjoittajakoulutus saa itsevarmuutta 1980 –luvulla	92
6.2.2 1990 -luvun oppaat	95
6.3 Kehityksen kaaret	100
6.3.1 Oppaiden sisällön vertailua	100
6.3.2 Teorian osa oppaassa	105
6.3.3 Kirjoittamisen taidon kuvaukset	107
7. OPPIMINEN JA OPETUS	110
7.1 Oppimiskäsitys	110
7.2 Empiristinen ja konstruktivistinen perinne	111
7.3 Opitun soveltaminen vaatii metakognitiivisia taitoja	114
7.4 Humanistinen psykologia	118
7.5 suomalaisten kirjoittajaoppaiden oppimiskäsitys	125
8. KIRJOITTAMISEN SÄÄNTÖJÄ – ONKO NIITÄ?	131
8.1 Aloittajan odotukset	131
8.2 Kiinnostunut on luontaisesti luova	135
8.3 Kaavat kasvavat käytännöiksi	138
8.4 Prosessi on kaikki	141
9. KIRJOITTAJAN TAIDOT	145
9.1 Lukemisen taito on kovaa työtä	145
- kuulolla kirjoittaja	149
9.2 Sanat haltuun	150
9.3 Palaute	154
9.4 Tekstin muokkaaminen	158
9.5 Havaitseminen	161

10. KIRJOITTAMISEN TEORIA	163
10.1 Ajattelun ainekset	163
10.2 Teoria tukee kirjoitustyötä	166
10.3 Teksti tapahtuu	171
10.4 Valitse välineesi	173
10.5 Teoria auttaa suunnittelemaan harjoittelua	177
11. AHKERA PÄRJÄÄ	181
11.1 Harjoittelun merkitys	181
11.2 Kahdenlaisia harjoituksia	183
11.3 Erilaisten harjoitusten kirjo ja ryhmitysperiaatteet	187
11.4 Vaativa taito – monipuoliset harjoitukset	196
12. KIRJOITTAMISEN LAATU	200
12.1 Taidon arvioinnin kulmakivet	200
12.2 Laadun karkaava kuva	201
12.3 Arvioinnin alueita	203
12.4 Metakognitiiviset taidot lisäävät laatua	206
PÄÄTÄNTÖ	209
LIITTEET	
- Liite 1. Suomalaisia kirjoittajaoppaita	215
- Liite 2. Kirjoittamista käsittelevää kirjallisuutta	221
LÄHTEET	225
- Primäärilähteet	225
Kirjallisuus	228

Kirjallisuuden professori Leenä Kirstinä kirjoitti Valtion taidetoimikunnan puheenjohtajan roolissa vuonna 1998 näin: ”Kirjallinen luovuus ei ole niin erilainen asia kuin muu taiteellinen luovuuskaan, ettei se voisi hyötyä opetettavissa olevista teknisistä ja kulttuurisista tiedoista ja taidoista.”¹

Mutta mitä taitoja kirjoittamiseen liittyy, mitä taitavaksi kutsuttu kirjoittaja hallitsee? Kysymys on mitä ajankohtaisin: syksyllä 2001 Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitokselle valittiin ensimmäiset luovan kirjoittamisen syventävän linjan opiskelijat. Nämä tulevat maisterit voivat konkreettisesti *kirjoittaa* pro gradu –tutkielmansa – antaa taiteellisen näytteen samassa mielessä kuin muilla taiteenaloilla on ollut mahdollista tehdä jo pitkään. Luonnollisesti luovan kirjoittamisen asema akateemisena oppiaineena lisää myös alan tutkimusta – taiteellisiin näytteisiin liittyy tieteellinen osuus ja monet linjan opiskelijoista tekevät pro gradukseen tieteellisen tutkielman luovan kirjoittamisen alueelta.

Tunnumme erityisesti taiteeseen liittyviä taitoja huonosti. Joillakin aloilla, kuten kuvataiteissa, taitoa pidetään merkittävämpänä kuin toisilla. Niissä taiteissa, joissa on perinteisesti korostettu luovuutta, on samalla väheksytty taidon osuutta ja seurauksena on ollut tutkimuksen ja koulutuksen puute tai kituliaisuus. Kirjallisuudessa ei kuitenkaan historiallisesti ole korostettu luovuuden ja mielikuvituksen merkitystä: ilmiö on varsin tuore. Moderni käsitys kirjallisuudesta vakiintui vasta 1800 -luvulla².

Kirjoittamisen taito on hyvä esimerkki vähän tutkitusta taidosta. Arkipuheessamme kyllä käytämme käsitettä usein. Sen tarkempi määrittely tuottaa kuitenkin vaikeuksia asiantuntijoillekin. Epäselvää on myös, kehen käsitettä voi soveltaa. Onko vain kirjailijoilla hallussaan taito? Vai ovatko kirjailijat sen yläpuolella, taiteen piirissä? Entä kirjoittamisen harrastajat, voiko heitä kutsua taitaviksi?

¹ Kirstinä, 1998, 8.

² KS. lisää Eagleton, 1997, 30.

Suomessa on julkaistu sadan vuoden ajan kirjoittajaoppaita. Ne todistivat jo pelkällä olemassaolollaan uskosta kirjoittamiseen opittavissa olevana alueena paljon ennen varsinaisen kirjoittajakoulutuksen alkua. Toisaalta oppaat ovat myös osasyllisiä kirjoittamisen taitoon liittyvään epävarmuuteen. Esimerkiksi ensimmäisessä suomalaisessa kirjoittajaoppaassa vuodelta 1900 kansanvalistumies ja sanomalehti Uusimaan päätoimittaja Vihtori Peltonen toteaa kirjailijoiden taidon olevan työn ja harjoittelun tulos³. Opastaja ei kuitenkaan kerro suoraan, mitä nämä kirjoittajan taidot ovat. Ne on lukijan itse etsittävä oppaan sivuilta.

Suomalaisia luovan kirjoittamisen oppaita ei ole aiemmin tutkittu⁴. Kuitenkin niillä on ollut tärkeä rooli kirjoittajien opastajana. Kirjoittajakulttuurimme kuuluva klisee 'pöytälaatikkokirjailijoista' viittaa oloihin, jossa julkaisumahdollisuudet ovat olleet kohtalaisen vähäiset ja kynnys korkealla. Muuta kirjoittajakoulutusta on ollut pitkään vain vähän tarjolla, eikä kirjoittajilla ole ollut mahdollisuuksia harrastaa yhdessä muiden kanssa.

Suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa oppaat ovat keskeinen kirjoittamista koskeva tiedonlähde. Ne eivät ole tieteellisiä teoksia, mutta sisältävät merkittävää tietoa niin kirjoittamisesta kuin sen opettamisestakin. Oppaiden tekijät ovat usein kirjailijoita tai esimerkiksi kustannustyössä kirjoittamisen opetuksen asiantuntijoiksi kehittyneitä. Kirjoittajaoppaisiin tulisi suhtautua samaan tapaan kuin perinnetietoon, joka on hiljalleen saamassa ansaitsemaansa arvostusta. Oppaiden välittämä taitotieto pohjautuu usein käytännön kokemukseen eikä välttämättä ole pitkälle organisoitua, mutta on arvokasta juuri käytännönläheisyytensä vuoksi.

Kotimaisten kirjoittajaoppaiden taso on tunnetusti vaihteleva. Niiden vähäisen määrän vuoksi mainitaan kirjoittajaoppaiksi usein teoksia, jotka todellisuudessa on suunnattu esimerkiksi kirjoittamisen opettajille. Oppaita onkin syytä tarkastella valikoiden: etsien todella luovaa kirjoittamista käsittelevät oppaat muiden joukosta. Käyn kirjoittajaoppaat niiden satavuotisen historian kunniaksi läpi ja tarkastelen, millaisia sisäisiä kehityskulkuja on havaittavissa. Miten kirjoittajaoppaat suhtautuvat muuhun kirjoittajakoulutukseen, miten sopivat osaksi sitä? Tarkoitan kirjoittajaoppaalla julkaistua ja koh-

³ Peltonen, 1900, 10.

tuullisen helposti kaikkien saatavilla olevaa teosta, joka pyrkii välittämään tietoa kirjoittamisesta. Luovan kirjoittamisen opas painottaa erityisesti kaunokirjallista kirjoittamista. Tärkeää kirjoittajaoppaassa on pyrkimys auttaa lukijaa kehittymään kirjoittajana: näkökulma on uuden tekemiseen sidottu. Oppaat pyrkivät esittämään olennaisen kirjoittamisesta omana aikanaan, tämän vuoksi tekijät ovat usein kirjailijoita, kustannustoimittajia tai opettajia, jolla on kosketus aikansa kirjoittajiin. Opas ei kuitenkaan välttämättä jää lyhytikäiseksi, kirjoittamisessa on myös paljon pysyvää.

Suomessa on vasta muutaman vuoden ajan järjestetty akateemista kirjoittajakoulutusta. Yhdysvalloissa sen sijaan on pitempi akateeminen perinne. Oletan, että akateemisen taustan vuoksi yhdysvaltalaiset kirjoittajaoppaat saattaisivat olla selkeämpiä ja teoreettisempia kuin suomalaiset ja että niiden avulla näin ollen olisi mahdollista selkeyttää myös kirjoittamisen taidon kuvaa⁵. Perehdyn kolmeen Yhdysvalloissa vuosien 1985 - 1995 välillä julkaistuun kirjoittajaoppaaseen: Jon Franklinin oppaaseen *Writing for Story* (1986), William Packardin teatterille kirjoittamiseen keskittyvään teokseen *The Art of the Playwright* (1987) ja Jay Ambergin sekä Mark Larsonin yhdessä kirjoittamaan oppaaseen *The Creative Writing Handbook* (1992). Näiden rinnalla luen vertailukohteena myös kahta suomalaista opasta: Asko Martinheimon *Hyvää lausetta* (1990) ja Marketta Rentolan teosta *Kirjoita hyvin* (1997).

Kirjoittamisen taidon huono tuntemus liittyy osaksi kirjailijakuvaamme. Monet kirjailijat ja kirjoittamisen harrastajat ovat halunneet ylläpitää romantiikan ajalta periytyvää käsitystä kirjailijasta synnynnäisenä nerona, joka ei taitoja tuekseen tarvitse⁶. Roland Barthes halusi jo 1950- ja 1960-luvun vaihteessa kyseenalaistaa tämän käsityksen. Hän on kirjoittanut:

Kirjallisuus ei tietenkään ole armolahja; se on niiden suunnitelmien ja päätösten ruumiillistuma, jotka saavat ihmisen toteuttamaan itseään (eli tavallaan toteuttamaan omaa olemustaan) pelkästään sanoissa: joka haluaa

⁴ Muutaman suomalaisen oppaan suhdetta kirjoittamisen taidon käsitteeseen olen hahmotellut 1997 julkaistussa artikkelissa *Kirjoittamisen taitoa etsimässä*. Ks. Ekström, 1997.

⁵ Myös Kirjoittajaohjaaja Pirkko Heikkinen on lisensiaatintutkimuksessaan perehtynyt laajasti juuri yhdysvaltalaisiin kirjoittajaoppaisiin. Heikkinen tutkii fiktiivisen henkilöahmon luomisen poetiikkaa. Hän nojautuu yhdysvaltalaisiin oppaisiin samoista syistä kuin minäkin – suomalaisista oppaista tietoa löytyy vain vähän. Heikkisen tutkimus on ensimmäisiä luovaa kirjoittamista uuden tekemisen näkökulmasta tarkastelevia töitä. Katson teoreettisista puutteista huolimatta työn ansioksi sen käytännönläheisyyden – olen kirjoittajakoulutuksessa opettaessani saanut tutkimuksesta tukea työhöni. KS. Heikkinen, 1999.

⁶ Jääskeläinen ja Pietiläinen, 1997, 4.

olla kirjailija, on kirjailija. Yhtä luonnollista on, että yhteiskunta, joka on kirjailijan työn kuluttaja, muuttaa suunnitelman kutsumukseksi, puheen työstämisen kirjalliseksi lahjakkuudeksi, tekniikan taiteeksi.⁷

Kaikki kirjailijat eivät pyri kätkemään ammattitaitoaan. Heidän asiantuntijalausuntonsa ovat tärkeä osa kirjoittajaoppaan laatimista. Ruotsalainen kirjailija, kriitikko ja kirjallisuudentutkija Olof Lagercrantz toteaa teoksessaan *Lukemisen ja kirjoittamisen taidosta*, etteivät kirjailijat mielellään myönnä, kuinka paljon aikaa heiltä kirjoittamiseen kuluu, vaan vähättelevät sitä. Omasta alkutaipaleestaan proosan saralla Lagercrantz muistelee, että hän kärsi usein niin sanotusta tekstiin juuttumisesta, lamaannuksesta, joka esti pääsemästä eteenpäin työssä. Tällöin hän tarkasteli toisten kirjailijoiden tekstejä, jotka vaikuttivat melkein yliluonnollisten voimien aikaansaamilta. Jälkeenpäin hän toteaa, että olisi ollut suuri helpotus tietää, että myös muut kirjailijat kärsivät samoista ongelmista, etteivät heidänkään työnsä olleet syntyneet vaivatta.⁸

Kiista taidon ja luovuuden osuudesta kirjailijan työssä on kenties päättymätön. Kirjoitustyön monipuoliset vaatimukset eivät kuitenkaan tee siitä mahdotonta tutkimuskohdetta. Luovuuden rinnalla myös taito on oleellinen ja arvokas osa kirjoittamista - vähintäänkin tutkimisen arvoinen. Erityisesti taidon alkuopetuksen kaikille yhteiset vaiheet ovat mielenkiintoisia. Suurta teoreettista tukea olen saanut artikkelikokoelmasta *Teaching Creative Writing - Theory and Practice* (1992), jossa esimerkiksi englantilainen kirjoittamisen opettaja Nick Rogers hahmottelee kirjoitusharjoitusten mahdollisuuksia ja tehtäviä. Kokoelmassa käsitellään myös muita keskeisiä kirjoittamisen peruskysymyksiä ja valaistaan alan vakiintumattoman terminologian ongelmia.

Taitojen, tieteen ja taiteen rajat ovat toisiaan sivuavia ja epäselviä. Kuvaavaa on, että kun Suomeen luotiin kirjakieltä, merkitsivät *taito* ja *tieto* melkein samaa asiaa. Taidon käsite yhdistettiin ihmiseen monessa mielessä: aisteista, sielusta ja tajunnasta aina tietoon asti. Ero sanojen välille vakiintui vähitellen. Suomen kieltä täydennettiin vasta 1842 sanoilla *tiede* ja *taide*.⁹ Moniulotteisuudestaan huolimatta taito ei ole mahdoton käsite lähestyä. 1900-luvun viimeisellä vuosikymmenellä taitoa kohtaan on herännyt

⁷ Barthes, 1993, 49.

⁸ Lagercrantz, 1986, 33 & 46.

uusi kiinnostus. Tästä on osoituksena myös tärkeä lähdekirjani *Taito - Suomen filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.-12.1.1990 järjestämän kollokvion esitelmät* (1992).

Kiinnostus taitoon johtuu todennäköisesti myös viime vuosikymmeninä kognitiivisen psykologian myötä saadusta uudesta tiedosta. Erityisesti Ulric Neisser on esittänyt hyvin taiteelliseen työhön sopivia näkemyksiä taidosta ja sen taustalla olevista kognitiivisista prosesseista. Neisserin havaitsemista koskevaan teoriaa soveltamalla on myös mahdollista valaista kirjoitustyön aiemmin epäselviksi jääneitä alueita.

Havaitseminen on kirjoittamisen taidon yhteydessä keskeisessä roolissa myös toisessa mielessä: kaunokirjallinen kirjoittaminen kuuluu estetiikan alueelle. Mutta mitä on kirjallisuuden estetiikka? Kirjallisuuden on väitetty olevan jopa vähemmän esteettinen taidelaji kuin muiden, koska siinä aistein havaittavat muodot ovat vähäisemmässä tehtävissä¹⁰. Puolustan kuitenkin estetiikan paikkaa myös kirjallisuudessa – kaunokirjallisuus on taidelaji muiden joukossa. Pyrin hahmottamaan millaiseen estetiikan alueeseen kirjoittamisen taito liittyy ja millaiselta taideaineelta kirjoittaminen opetuksen kannalta näyttää.

Kirjoittamisen taidon opetuksen vaikeudet liittyvät sen ja taiteen toisiinsa kietoutuvaan suhteeseen. Taidekasvatuksellinen teorian avulla on kuitenkin mahdollista selvittää esteettisen tiedon siirtämiseen liittyviä ongelmia. Kasvatustieteen laajempi ote opetukseen, oppimiskäsitysten eksplikointi ja opetuksen kehittämisen keinot täydentävät taidekasvatuksellista näkökulmaa. Pyrin osoittamaan, että kirjoittamisen taidon opettamisen aiemmat vaikeudet johtuvat pitkälti empiristis-behavioristisesta oppimiskäsityksestä, joka pitkään oli vallalla suomalaisessa koulumaailmassa. Konstruktivistis-kognitiivisesta lähtökohdasta opetus pääsee liikkeelle huomattavasti paremmin.

Kaikkea tietoa ei opetella lukemalla oppikirjasta faktoja. Paljon on myös tietämystä, joka siirretään epäsuorasti. Luovan kirjoittamisen oppaat välittävät vankkojen faktojen lisäksi myös epäsuoremmin käsityksiään esimerkiksi kirjallisuuden olemuksesta. T.S Kuhn on hahmottanut, miten tieteessä opitaan tieteenalan yleisiä käsityksiä, paradigmaa, joka ohjaa tutkijoiden työtä. Kuhnin ajatukset valaisevat myös tapaa, jolla taiteita

⁹ Niiniluoto, 1992a, 8.

¹⁰ KS. esim. Lammenranta, 1989, 192 – 193.

opitaan. Tarkastelen kirjoittajaoppaita myös tästä näkökulmasta: millaisen mallin kirjallisuudesta ja kirjoittamisen taidon roolista ne antavat.

Taidon käsitteen määrittelivät ensimmäisinä filosofit Platon ja Aristoteles. Heidän ajattelunsa merkitsee yhä paljon taidon tutkijalle, ja erityisesti juuri kirjoittamisen taitoa hahmottelevalle, olivathan molemmat myös kirjailijoita. Aristoteleen *Runousoppi* on paitsi kirjallisuustieteellinen teos myös kirjoittajaoppaiden siteeraama ja kunnioittama esikuva. On mielenkiintoista katsoa, millä tavalla nykyajan kirjoittajaoppaat Aristoteleeseen suhtautuvat ja millaisia ajatuksia hän on jättänyt perinteeksi oppaisiin.

Platonin ja Aristoteleen käsitykset taidosta heijastavat myös heidän näkemyserojaan kirjailijasta. Nämäkin ajatukset löytävät vastineensa nykyajan kirjailijäkäsityksissä: onko kirjailija ammattitaitoinen oppinut vai inspiraation toteuttaja? Molemmilla käsityksillä on ollut historiallisesti merkitystä. Pitkään kirjailijan ominaisuuksiin katsottiin kuuluvan pikemminkin oppineisuuden osoittaminen – siis tietoa ja taitoa. Toisaalta romantiikan aikakaudella syntynyt myytti kirjailijasta luovana nerona on vaikuttanut Suomessakin pitkään. Käsitellessäni suomalaisten kirjoittajaoppaiden satavuotista taivalta tarkastelen myös millaisen kirjailijäkäsityksen ne lukijoilleen välittävät.

Erilaiset lähestymistavat kirjoittamisen taitoon heijastavat sen monivivahteisuutta. Aluksi kirjoittamisen taidon tarkastelu tuntuukin vaikealta tehtävältä. Ehkäpä ensimmäisen suomalaisen kirjoittajaoppaan tekijän Vihtori Peltosen loppusanat lukijalleen sopivat rohkaisuksi myös kirjoittamisen taidon kuvaa etsivälle:

Mutta vaatimukset eivät saa meitä pelättää. Niiden kaikkien silmälläpito yhtä aikaa tuntuu kyllä aluksi hankalalta. Mutta vain aluksi. Huomiokykyimme vähitellen tarkistuu, kunnes ohjeet painuvat veriin, kasvavat luontoon. Jokainen huolella suoritettu yritys, vaikkapa se ei sillä kertaa täydelleen onnistuisikaan, on edistysaskel. Edistyminen taas varmistaa pyrkimystämme ja selventää päämaaliamme, kunnes meistä vähitellen varttuu

pystyvä kynäilijä.¹¹

¹¹ Peltonen, 1900, 53.

1. ENSIMMÄISET MÄÄRITELMÄT TAIDOSTA

1.1 ESISOKRAATTINEN AIKA

Kirjoittamisen taito ei ole ainoa taito, jonka olemusta ei osata määritellä. Kuvaavaa on, että länsimainen filosofia on ylipäättään kiinnittänyt niukasti huomiota taitoihin. Filosofian professori Ilkka Niiniluodon mukaan syynä on todennäköisesti taidon käsitteen piiriin kuuluvien alueiden suuri erilaisuus.¹² Määritelmien puute ei kuitenkaan tarkoita arvostuksen puutetta. Taidot ovat olleet - ja ovat edelleen - tärkeässä asemassa kulttuurissamme.

Arkipäiväisessä elämässämme puhumme usein taidosta. Kun nimitämme jotakin ihmistä taitavaksi, tarkoitamme, että ihailemme hänen suoritustaan jollakin elämän alueella. Taito liitetään sujuvasti niin kutomiseen kuin autoiluunkin. Kukapa ei haluaisi olla tunnettu taitavana kuskina, jonka kyytiin on turvallista laittaa lapset. Taiteidenkin yhteydessä käytämme sanaa taito, kun ihailemme esimerkiksi huippuviulistin esitystä.

Myös ajanlaskuamme edeltävinä neljänä vuosisatana eläneet kreikkalaiset liittivät termin hyvin monenlaisiin asioihin aina hevosen käsittelystä lääkitsemiseen ja runouteen. Taidon käsitteen ensimmäisinä määritelleet filosofit Platon ja Aristoteles käyttivät usein sanaa samassa laeassa merkityksessä kuin heidän aikanaan oli tapana. Toisaalta heidän filosofiset määritelmänsä sulkivat pois monia yleisesti taitoina pidettyjä asioita.¹³ Tämä ristiriita käsitteen käytössä elää yhä. Joskus liitämme taidon hyvin laaja-alaisesti elämän eri alueille. Kuitenkin, tarkemmin harkittuamme, yhdistämme termin edellä mainituista kreikkalaisista esimerkeistä sujuvimmin hevosen käsittelyyn. Lääkäarin työn katsomme kuuluvan tieteen piiriin ja runouden kohdalla puhumme mieluummin taiteesta. Sanoihin liittyy arvolataus - taito on jotakin vähäarvoisempaa kuin tiede ja taide.

Kreikkalaisessa kirjallisuudessa esiintyy Homeroksesta alkaen usein sana *tekhne*, joka yleensä suomennetaan 'taidoksi'. Etymologisesti *tekhne* johtuu sanasta *tekton*, joka on alun perin tarkoittanut mitä tahansa tekijää tai toimijaa. Yleisemmin sanalla tarkoitetaan taitamista, jotakin harvinaista kykyä, jota ihmisillä ei ole luonnostaan. *Tekhne*

¹² Niiniluoto, 1992a, 5-8.

¹³ Sihvola, 1992, 12 - 14.

viittaa sellaiseen taitoon, joka edellyttää harjoittelua ja oppimista. Tällainen kyky erottaa haltijansa positiivisessa mielessä muista ihmisistä.¹⁴

Taidon saavuttamiseen kuuluneet ajatukset harjoittelusta ja oppimisesta ovat jo varhain sitoneet taidon ihmisen älyllisiin kykyihin. Tieto ja taito ovat liittyneet läheisesti toisiinsa. Varhaisissa teksteissä tekhnelle rinnakkainen termi on episteme, joka myöhemmin liitettiin vain propositionaaliseen, tieteelliseen ja teoreettiseen tietoon. Vaikka Kreikassa jo 400-luvulla eKr. kirjoitettiin erilaisia taitojen oppikirjoja, ei kreikkalaisilla näytä olleen mitään vakiintunutta käsitystä osaamisen tiedollisen ja toiminnallisen puolen suhteista.¹⁵ Sama kysymys on monien taitojen, kuten kirjoittamisen kohdalla yhä ajankohtainen.

Platonin ja Aristoteleen taidon määritelmät ovat ongelmallisia heidän nykyajalle vieraan tiedonkäsityksensä vuoksi. Filosofian historian dosentti Juha Sihvolan mukaan ne ovat lähes tuomittuja epäonnistumaan.¹⁶ Tästä huolimatta Platonin ja Aristoteleen ajatukset ovat omiaan valottamaan taidon ja erityisesti juuri kirjoittamisen taidon ongelmaa, olivathan molemmat kirjailijoita. Heidän eroavissa näkemyksissään kirjailijasta ja tämän työn perustasta tulee esiin yhä ajankohtaisia kysymyksiä.

1.2 PLATONIN LUONNONLAHJAKKUUDET

Platonia pidetään länsimaisen historian ensimmäisenä ajattelijana, joka on pohtinut kirjallisuuden, musiikin ja kuvataiteiden olemusta yleiseltä ja teoreettiselta kannalta. Hän eli Kreikan klassisella kaudella, taiteiden kukoistuksen aikana. Kirjailijaksi hän suhtautui yllättävän kielteisesti moniin taiteiden lajeihin. Myös hänen estetiikastaan, joka pääasiallisesti käsittelee eeposta, draamaa ja retoriikkaa, on vaikea saada yleiskäsitystä. Tämä johtuu siitä, että hän on esittänyt ajatuksensa hajanaisesti eri teoksissaan ja läheisessä yhteydessä tietoteoreettisiin ja metafyyysisiin oppeihinsa.¹⁷

Juha Sihvola luonnehtii Platonin suhtautumista taitoon poliittisessa teoriassaan lähinnä halveksivaksi. Kuitenkin Platon useissa yhteyksissä käyttää esimerkkinä aidosta

¹⁴ Sihvola, 1992, 11 - 12.

¹⁵ Sihvola, 1992, 14 & 17.

¹⁶ Sihvola, 1992, 31.

¹⁷ Thesleff, 1977, 9 - 15.

tiedosta käsityöläisen ammattitaitoa - sellaista tekijän tietoa, joka koostuu tietyn prosessin lopputuloksen käsittämisestä ja kyvystä tehokkaasti ja luotettavasti saattaa tämä tulos aikaan.¹⁸

Platon analysoi taidon käsitettä useassa yhteydessä. *Filebos-dialogissa* hän tarkastelee taitoja niihin sisältyvän tiedon määrän perusteella. Vähempiarvoisiksi Platon kuvaa sellaiset taidot, joissa ei käytetä laskemista, mittaamista ja punnitsemista koskevaa tietoa hyväksi. Tällaisia taitoja ovat esimerkiksi huilunsoitto ja lääkintätaito. Sormituntumalla työskentelyn seurauksena on tulos epätarkempi kuin tietoihin nojaavan työskentelyn tulokset. Platon jakaa edelleen tietoon perustuvat taidot kahteen ryhmään. Esimerkiksi matematiikkaa käyttävät sekä tavalliset ihmiset että filosofit, mutta hyvin erilaisella tavalla.¹⁹ Filosofien tieto pyrkii ”--suurimpaan selkeyteen, tarkkuuteen ja totuuteen--” ja on täten muita arvokkaampaa²⁰. Joissakin varhaisemmissa dialogeissa Platon on Juha Sihvolan mukaan vieläkin ankarampi - hän ei hyväksy taitojen joukkoon lainkaan muita kuin niitä, jotka pohjautuvat filosofiseen tietoon²¹.

Kirjoittamisen taidon kannalta olisi Platoniin nojautuvan todettava, ettei mitään taitoa oikeastaan edes ole. Platonin mukaan todellinen runoilija nimittäin tekee työnsä haltioituneena, kykenemättä itse kontrolloimaan tekojaan.

Lyhyessä ajassa minulle selvisi, ettei runoilijoidenkaan työ perustu viisauteen, vaan jonkinlaisiin luontaisiin lahjoihin. He toimivat jumalallisen innoituksen vallassa niin kuin tietäjät ja ennustajat. Sellaiset puhuvat paljon hyvää ja kaunista, mutta eivät ymmärrä puhumastaan mitään.²²

Luontaiset lahjat ovat synnynnäisiä. Jumalaista innoitusta, josta ei itse mitään ymmärrä on vaikea analysoida - kirjoittaminen jää mysteeriksi. Platonin pohjalta kirjoittajat eivät tarvitse opastusta kykynsä tueksi. Käsitys on elänyt pitkään - 1900 -luvun suomalaisesta kirjallisuuskulttuurista on löydettävissä samankaltaisia ajatuksia²³. Erityisen voimak-

¹⁸ Sihvola 1992, 19.

¹⁹ Platon, 1982, 55d - 57a.

²⁰ Platon, 1982, 58b - 58d.

²¹ Sihvola, 1992, 20 - 22.

²² Platon, 1977, 22b - 22c.

²³ Vrt. Esim. Waltari, 1994, 9 & 13.

kaan ilmenemismuodon käsitys sai romantiikan ajalla, jolloin kirjallisuus nähtiin luovana, aitona työnä, vastakohtana teollistuvalla, hyötyajattelua korostavalle yhteiskunnalle. Terry Eagleton kuvaa romantiikan ajan Englantia näin:

Mielikuvituksellista luomista voitiin ajatella vieraantumattoman työn perikuvana. Poettisen hengen intuitiivinen ja aistimaailman yläpuolella oleva toimintapiiri saattoi tuottaa faktoihin vangittujen rationalistien tai empiristien ideologioiden elävää kritiikkiä. Kirjallista teosta itseään alettiin tarkastella mystisenä orgaanisena kokonaisuutena, joka poikkesi kapitalististen markkinoiden pirstoutuneesta individualismista. Kirjallinen teos oli pikemminkin spontaani kuin rationaalisesti laskelmoitu, pikemminkin luova kuin mekaaninen. Siten sana ´poetry` ei enää viitannut pelkästään tekniseen kirjoitustapaan, vaan sai syviä yhteiskunnallisia, poliittisia ja filosofisia ulottuvuuksia. Hallitseva luokka saattoikin tämän sanan kuullessaan poistaa varmistimen aseestaan.²⁴

Suomessa romanttinen näkemys kirjallisuudesta – ja myös sen tekijöistä – eli voimakkaana 1800 -luvun ja 1900 –luvun taitteessa. Todennäköisenä syynä voi pitää samalle ajalle ajoittuvaa kansallisvaltion syntymistä. Itsenäistymiskehityksessä omalla kielellä ja kirjallisuudella oli tärkeä merkitys. Kirjailijat paitsi osoittivat kirjoittamalla kansan kielellä sivistyksen tason myös kuvasivat kansaa ja loivat hajanaisesti asuttuun maahan yhteisöllisyyden tunnetta.

Niin Suomalaisia kuin Englantilaisia voisi vielä päättäneen vuosituhannen viimeisinä vuosina väittää jälkiromantikoiksi. Meidän on vaikea ymmärtää, että historiallisesti tarkastellen kirjallisuuden ja luovuuden voimakas yhdistäminen toisiinsa on poikkeavaa, niin voimakas vaikutus romantiikan ajalla muotoutuneella kirjallisuus- ja kirjailijakäsityksellä on.²⁵ Kuitenkin esimerkiksi Kreikkalaisten kirjallista perintöä vaalineet roomalaiset runoilijat Cicero ja Horatius katsoivat, että runoilijan työhön kuuluvan kaksi päätehtävää: tiedon hankkiminen ja levittäminen sekä runon laatimisen ja muotoilun taiteen levittäminen²⁶. Vielä 1700 –luvun Englannissa – ja muussakin länsimaaisessa kulttuuris-

²⁴ Eagleton, 1997, 32.

²⁵ Eagleton, 1997, 31.

²⁶ Bassnett-McGuire, 1980, 43.

sa – kirjallisuuden käsitteen alle kuului kaikki arvostettu teksti: myös filosofiset tutkielmat, esseet ja kirjeet.²⁷

Ja jo Platonin aikaan tunnettiin kirjoittamista taidon ja tiedon varassa lähestyvä runoilijatyyppeiksi. Platon ei vain uskonut tällaisen kirjoittajan mahdollisuuksiin:

Kolmas innoituksen ja hulluuden laji, se, joka on peräisin runottarista, ottaa valtoihinsa herkän ja puhtaan sielun, herättää tämän ja saattaa sen hurmioisen kiihtymyksen tilaan ja kasvattaa jälkipolvia ihannoimalla lauluissa ja muissa runouden lajeissa tuhansia esivanhempien suuria tekoja. Mutta se, joka vailla runotarten luomaa hulluutta saapuu runouden oville luullen kehittyvänsä pelkällä taitavuudella runoilijaksi, ei saavuta tarkoitustansa, ja hänen vain tervejärkisen taiteensa peittää varjoon hulluuden innoittamien runous.²⁸

Myös Platonin oppilas Aristoteles mainitsee kahdentyyppiset runoilijat²⁹. Hänen suhtautumisensa taidon varassa kirjoitaviin on positiivisempi kuin Platonilla, sillä Aristoteles arvosti kreikkalaiseen tapaan taitoa. Hänen filosofiansa perustuu paljolti kriittiseen asenteeseen Platonia kohtaan.³⁰ Pentti Saarikoski, yksi *Runousopin* suomentajista, katsoi, että Aristoteles jakoi runoilijat kahteen ryhmään: ‘euplastisiin’ ja ‘ekstaattisiin’. Viimeksi mainitun Saarikoski kuvaisi nykyaikana henkilöksi, joka kirjoittaa spontaanisti, inspiraation vaikutuksesta. Ensin mainittu puolestaan tarkoittaa henkilöä, joka kirjoittaa ”-- järkeillen, ajatellen, sanojaan punniten --”.³¹

Jaottelu kahdenlaisiin kirjoittajiin on elänyt meidän päiviimme asti – ja tulee todennäköisesti elämään edelleen. Myös kiista kirjoitustyön luonteesta jatkuu. Väitän kuitenkin, että kirjoittamiseen liittyvä tunne luomisesta, teoksen idean äkillisestä oivaltamisesta voidaan selittää muullakin tavalla kuin inspiraation mystisellä käsitteellä. Intui-

²⁷ Vrt. Eagleton, 1997, 29 – 31; Lehtinen, 1996, 99 & 103 - 104. Ks. myös Koskela & Rojola, 1997, 15.

²⁷ Platon, 1961, 173 - 174. Ks. myös Thesleff, 1977, 43 - 45 ja Haavikko, 1985, 230 - 231.

²⁷ Aristoteles, 1997, 1.1447a19 - 1447a21.

²⁷ Kaimio, 1977, 67.

²⁷ Ks. Saarikosken suomennokseensa liittymät selitykset teoksessa Aristoteles, 1977, 77. *Runousopin* uudempi kääntäjä Paavo Hohti ei kuitenkaan tue Saarikosken käännöstä tältä osin.

²⁸ Platon, 1961, 173 - 174. Ks. myös Thesleff, 1977, 43 - 45 ja Haavikko, 1985, 230 - 231.

²⁹ Aristoteles, 1997, 1.1447a19 - 1447a21.

³⁰ Kaimio, 1977, 67.

³¹ Ks. Saarikosken suomennokseensa liittymät selitykset teoksessa Aristoteles, 1977, 77. *Runousopin* uudempi kääntäjä Paavo Hohti ei kuitenkaan tue Saarikosken käännöstä tältä osin.

tiota ja luovuutta voidaan tarkastella myös rationaalisina prosesseina³². Kysymykseen kirjoitustyön luonteesta on ainakin yhdessä mielessä löydettävä vastaus: kirjoittajalle tieto oman työn perusteista on henkilökohtaisesti tärkeä. Jos työ perustuu tietoiseen ajatteluun, järkeilyyn, on luontevaa tukeutua myös taitoon ja etsiä tukea kirjoittajaoppaista ja koulutuksesta.

1.3 ARISTOTELEEN ASIANTUNTIJAT

Aristoteles oli ensimmäinen ajattelija, joka jakoi perustieteen, filosofian, eri tieteenhaaroihin eli käytännölliseen, teoreettiseen ja poieettiseen filosofiaan. Viimeksi mainitun tutkimusalaan kuuluu teknillisen ja taiteellisen luomisen selvittely.³³

Taitoja ja taiteita usein arvioidaan arkipäivässä niiden tulosten, konkreettisten objektien tai teosten perusteella. Kirjoittamisen taidon yhteydessä arvioinnin kohteena on teksti. Kreikkalaiset yleensä ja myös Aristoteles kuitenkin käsittivät taitoon kuuluvan objektin tai artefaktin valmistamista koskevan tiedon eritavalla kuin nykyaika. Lääkärivastusta tulevan Aristoteleen mukaan esimerkiksi lääkärin taito perustui siihen, että tämä tunsi, tiesi terveyden olemuksen.³⁴ Tänä päivänä etsisimme pikemminkin tietoa sairauden parantamisen keinoista. Reijo Wilenius toteaa, että yleisesti ottaen kreikkalainen käsitys, joka korostaa tietoa valmistamisen päämäärästä, on ristiriidassa koko nykyisen elämänmuotomme kanssa. Kreikkalaisiin verrattuna on oma kulttuurimme puolestaan varsin köyhä siinä suhteessa, ettemme usein ole paljoakaan selvittäneet toimintamme päämääriä.³⁵

Aristoteles käsittelee taitoja pääasiallisesti kahdessa teoksessa: *Nikomakhoksen etiikassa* ja *Metafysiikassa*. Jälkimmäisen kirjan määritelmä on tässä yhteydessä erityisen hedelmällinen ja korostaa taitojen arvokkuutta. Sen sijaan ensimmäisessä teoksessa Aristoteleen suhde taitoihin on ankarampi. Hän jaottelee niitä - kuten teoksen nimestäkin voi päätellä - eettisestä näkökulmasta. Tämä oli ehkä tarpeen esisokraattisena aika-

³² Vrt. Anderson, 1995, 6 – 7; Kolehmainen, 1991, 29; Niiniluoto, 1992b, 56.

³³ Salomaa, 1989, 90 - 93.

³⁴ Hintikka, 1965, 61; Wilenius, 1967, 81.

³⁵ Wilenius, 1967, 83.

na, jolloin taitoihin liitettiin myös sellaisia kielteisiä konnotaatioita kuin 'juoni' tai 'tempu'.³⁶

Yksi keskeisimpiä asioita Aristoteleen ajattelussa on taitojen arvokkuuden ymmärtäminen. Taitojen avulla ihmiskunta on kehittynyt ja kehittänyt itseään. Esimerkiksi kirjoitustaidon myötä ovat tulleet mahdolliseksi niin tiedemiehen kuin kirjailijankin ammatit.³⁷ Aristoteles esittää heti *Metafysiikkansa* ensimmäisessä kirjassa keskeisen syyn eroihin ihmisen ja eläimen välillä.

Muut kuin ihmiset elävät aistivaikutelmiensa ja myös muistiensa varassa, mutta niillä on vain vähän kokemusta; ihmiskunta elää myös taidon ja järjen päätelmien varassa. Muistamisesta ihmisille syntyy kokemus, sillä useat muistikuvat samasta asiasta saavat aikaan sen, että muodostuu yksi kokemuksen kyky. Kokemus näyttää sangen samanlaiselta kuin tieto ja taito, mutta tosiasiallisesti ihmisen tiedot ja taidot syntyvät kokemuksesta, sillä ”kokemus synnytti taidon, kokemattomuus sattuman”, kuten Polos oikein sanoo. Taito syntyy, kun useista kokemuksesta kuuluvista huomioista muodostuu yksi samanlaisia asioita koskeva yleiskäsitys.³⁸

Ihmisen erityinen ominaisuus eläimiin verrattuna on hänen rationaalisuutensa, kykynsä muodostaa muistin varassa kokemus ja edelleen järjen avulla kokemusten pohjalta taito. Sihvolan mukaan Aristoteles ei uskonut, että ihmiset voivat loputtomiin keksiä uusia taitoja. Kuitenkin hän jatkoi niiden esisokraatikkojen ajatuksia, jotka uskoivat vallitsevan elämänmuodon kehittyneen primitiivisemmästä prosessinomaisesti. Parannuksia tapahtuu Aristoteleen mukaan toisaalta löytämällä uusia taitoja ja tulemalla tietoisiksi niiden yleisistä periaatteista ja toisaalta oppimalla ajan mittaan soveltamaan niitä partikulaarisissa tilanteissa yhä täsmällisemmin.³⁹ Nykyaika voisi omaksua Aristoteleelta huomion että jo keksittyjä taitoja olisi tärkeää edelleen aktiivisesti kehittää ja opetella soveltamaan yhä paremmin.

³⁶ Sihvola, 1992, 11 - 13.

³⁷ Esimerkiksi Ilkka Niiniluoto on osuvasti pohtinut taitojen merkitystä. Ks. Niiniluoto, 1992a, 5-9.

³⁸ Aristoteles, 1990, I. 1.980b27 - 981a6.

³⁹ Sihvola, 1992, 27.

Aristoteles havainnollistaa käsitystään taidosta lääketieteen piiristä lainaamallaan esimerkillä⁴⁰. Taidon syntymistä hän kuvaa sellaisen tilanteen kautta, jossa saman lääkkeen todetaan auttavan useampaan potilasta. Kyse ei vielä ole varsinaisesta taidosta vaan kokemukseen perustuvasta käsityksestä. Kuten Aristoteles huomauttaa: ”Mutta taitoon liittyvän käsityksen mukaan kaikkien tietynlaisiksi määritettyjen ihmisten sairastaessa tiettyä tautia, esimerkiksi flegmaattisten tai koleeristen ollessa kuumeessa, tietty parannuskeino on auttanut heitä”.⁴¹

Aristoteles erottelee kokemukseen ja taitoon perustuvan osaamisen. Toiminnan suhteen kokemus ja taito eivät eroa toisistaan. Kokemukseen nojaava voi tässä suhteessa selvittää jopa paremmin. Kokemus on tietoa yksittäisistä asioista, taito yleisistä periaatteista. Työntekijää pidetään asiantuntijaa vähempiarvoisena, vaikka hän osaisikin toimia oikein tottumuksensa perusteella. Asiantuntijan erikoisasema johtuu siitä, että hänellä on toimintakyvyn lisäksi tietoa ja hän tuntee syyt.⁴²

Tämä erottelu on yksi tärkeimpiä, jonka Aristoteles tekee. Taito syntyy kokemuksen pohjalta. Sen syntyyn tarvitaan yleistämisen kyky, kokemusten ajattelullinen käsittely. Taitoon kuuluu oleellisesti siihen liittyvän tiedon arvostaminen.

Aristoteleen määritelmä taidosta on luonteeltaan vaativa. Nykyajattelija ei olisi näin ehdoton. Juha Sihvola on verrannut Aristoteleen määritelmää filosofian professori Ilkka Niiniluodon käsitykseen taitotiedosta. Sihvolan mukaan Niiniluoto vaatii taidolta vähemmän kuin Aristoteles: Niiniluodon käsite taitotieto tarkoittaa jonkin taidon harjoitusten tehokkainta tapaa koskevaa teknisten normien lausekokoelmaa. Niiniluoto ei kuitenkaan esitä näiden lauseiden sisäistä systemaattisuusvaatimusta.⁴³ Tehokkaimman tavan tuntemus onkin se raja, joka taitojen kohdalla on otettava. ”Oikeaa” tapaa ei vaihtelevissa tilanteissa ole mahdollista muotoilla.

⁴⁰ Aristoteleen käsitys taidosta on samankaltainen kuin ensimmäisenä itsetietoisena pidetyn taidon, lääkintätaidon. Hippokrateen nimissä on säilynyt ilmeisesti 400-luvun jälkipuoliskolta tutkielmat *Vanhasta lääketieteenTaidosta*. Näitä voidaan pitää ensimmäisinä käsitteanalyttisinä yrityksinä taidon käsitteen tutkimiseksi. Sihvola, 1992, 18 - 19.

⁴¹ Aristoteles, 1990, I. 1. 980b31 - 981a13.

⁴² Aristoteles, 1990, I. 1. 981a13 - 981a30.

⁴³ Sihvola, 1992, 25.

1.4 RUNOUSOPPI

Aristoteleen määritelmiä taidosta täydentää kirjoittamisen suhteen hänen teoksensa *Runousoppi*. Myös sen taustalla on todennäköisesti halu esittää runoudesta Platonista eroava näkemys. *Runousoppi* on ensimmäinen säilynyt kirjoittajaopas, ensimmäinen teos, joka auttaa kirjoittajaa hänen työssään⁴⁴. Mutta *Runousoppi* on merkittävä muistakin syistä. Se on länsimaisen kulttuurin ensimmäinen tunnettu kirjallisuuden teoreettinen tutkimus. Se edustaa myös ainoaa estetiikan haaraa, kirjallisuutta, josta Aristoteles pyrki antamaan systemaattisen esityksen. *Runousopin* nimi kreikan kielellä viittaa juuri runontekotaitoon, joskaan alkuperäistä nimeä ei varmuudella tunneta.⁴⁵

Runousoppi on suomennettu useaan kertaan. Pentti Saarikosken 1950-luvun käännöstä on arvosteltu virheistään mutta myös kehuttu napakkuudestaan.⁴⁶ Sen rinnalla on hyvä lukea Paavo Hohdin täsmällisempää suomennosta vuodelta 1997, johon pääasiallisesti tukeudun. Jotain Saarikosken tiiviystä jää Hohdin tulkinnasta kuitenkin puuttumaan.

Aristoteleen *Runousoppi* ei ole täydellinen, sillä siinä käsitellään ainoastaan kahta kirjallisuuden lajia - tragediaa ja eeposta. Teoksen on usein oletettu sisältäneen kaksi kirjaa, joista toinen, mahdollisesti komediaa käsitellyt, on hävinnyt.⁴⁷ Aristoteleen teokset jaetaan yleensä kahteen ryhmään, eksoteerisiin eli suurelle yleisölle suunnattuihin ja esoteerisiin eli koulun sisäisten luentojen materiaaliksi tarkoitettuihin. *Runousoppiakin* on ilmeisesti ollut tarkoitus täydentää suullisella esityksellä.⁴⁸

Runousopin alkupuolella Aristoteles esittää kirjoittamisen pohjautuvan joko taitoon tai harjaantumiseen: ”Jotkut jäljittelevät kuvaamalla värein ja muodoin monia asioita (osa taidon, osa harjaantumisen avulla), toiset taas äänellään. Sama koskee myös yllämainittuja taitoja; ne kaikki jäljittelevät rytmin, kielen ja melodian avulla, joko erikseen

⁴⁴ Myös henkilöhahmojen problematiikkaa kirjoittajan näkökulmasta tutkinut Pirkko Heikkinen nostaa *Runousopin* esiin nimenomaan kirjoittajaoppaana. Vrt. Heikkinen, 1999, 7 – 8.

⁴⁵ Kaimio, 1977, 66 – 67 & 74.

⁴⁶ Luen vuoden 1977 painosta.

⁴⁷ Kaimio, 1977, 75. Vrt. Sihvola, Juha, 1994, 33. Sihvolan mukaan tiedot *Runousopin* mahdollisesta hävinneestä osasta ovat peräisin epäluotettavista lähteistä.

⁴⁸ Kaimio, 1977, 75 - 76.

tai toistensa kanssa yhdessä.”⁴⁹ ‘Yllämainituilla’ Aristoteles viittaa epiikkaan, tragediarunouteen, komediaan, dityrambirunouteen sekä huilu- ja lyyramusiikkiin. *Runousoppi* mainitsee aiheikseen myös tiedon antamisen runouden lajeista ja siitä, millaisia mahdollisuuksia niihin sisältyy.⁵⁰ Tämä heijastaa Aristoteleen käsitystä taidosta ja siihen oleellisesti kuuluvasta päämääriä koskevasta tiedosta.

Oppaana *Runousoppi* on perinpohjainen: ennen käytännön työhön syventymistä pohditaan syitä haluun kirjoittaa. Aristoteleen mukaan runous on syntynyt ihmisluonteen ominaisuuksien pohjalta. Halu jäljitellä tai katsoa jäljittelyä on ihmiselle tyypillistä ja nautintoa tuottavaa.

Runous näyttää syntyneen yleisesti tarkastellen kahdesta syystä, joista kummatkin ovat luonnollisia. Ensinnäkin jäljittely on ihmisille luontaista heti lapsesta pitäen. Ihmiset eroavat muista eläimistä olemalla innokkampia jäljittelemään ja he oppivat ensimmäiset asiat jäljittelemällä. Toiseksi kaikki ihmiset nauttivat jäljittelyistä. Tästä on osoituksena se, mitä tapahtuu elävässä elämässä.⁵¹

Aristoteleen listaa tragedian oleellista piirteistä voisi soveltaa kuka tahansa nykypäivän näytelmäkirjailija tarkastaakseen oman tragediansa onnistuneisuutta. Aristoteles luettelee tärkeysjärjestykseksi juonen, luonteet, ajattelun, tyylin, lyyrisen runouden ja nähtävän esityksen eli näyttämöllepanon.⁵²

Moderni näytelmäkirjailija ehkä ihmettelee listan loppupäässä olevan lyyrisen runouden eli kuoron (laulaen) esittämien kohtien esiin nostamista. On muistettava, ettei Aristoteleen aikana teattereissa ollut esimerkiksi valaistusta sanan nykyisessä mielessä. Jos Aristoteles tuntisi nykyisen valotaiteen mahdollisuudet, hän ehkä mainitsisi myös sen. Näyttämöllepanon vähättelyn suhteen Aristoteles on sinänsä oikeassa. Se ei ole vähämerkityksinen teatterissa ylipäätään mutta näytelmäkirjailijalle kylläkin. Hyvän

⁴⁹ Aristoteles, 1997, 1. 1447a19 - 1447a24.

⁵⁰ Aristoteles, 1997, 1. 1447a - 1447a24. Saarikoski on suomentanut mahdollisuudet ‘vaikutuksiksi’, Ks. Aristoteles, 1977, 11.

⁵¹ Aristoteles, 1997, 4. 1448b4 - 1448b9.

⁵² Aristoteles, 1997, 6. 1450a8 - 1450b22.

käsitteellisen on oltava onnistunut itsessään: näyttämöllepano ei saa eikä voi sitä pelastaa.

Saarikosken käännöksestä on tullut tunnetuksi Aristoteleen toiminnan keskeistä merkitystä kuvaava virke: ”Tragedia on toiminnan jäljittelyä, ja se kuvaa toimivia ihmisiä etupäässä toiminnan vuoksi.”⁵³ Nykypäivän toimintaelokuvien suosion tuntevaa ei varmasti epäilytä, etteikö Aristoteles olisi oikeassa painottaessaan ihmisen mieltymystä toimintaan.

Aristoteles on kirjoittajaoppaille edelleen merkittävä esikuva. Häntä siteerataan ja hänen käyttämiään termejä ja esittämiään sääntöjä opetetaan ja jopa kuulustellaan oppaissa. Esimerkiksi näytelmäkirjoittamiseen erikoistunut yhdysvaltalainen William Packardin opas *The Art of the Playwright* (1987) tukeutuu Aristoteleeseen. Se on luonnollista, puhuohan Aristoteleskin teatterille kirjoittamisesta. Packard muun muassa viittaa Aristoteleeseen käsitellessään eroa narratiivisen ja draamallisen kirjoittamisen välillä.⁵⁴ Asko Martinheimo puolestaan soveltaa *Hyvässä lauseessa* Aristoteleen näkemyksiä myös proosan kirjoittamiseen. Hän hakee Aristoteleelta tukea halutessaan painottaa jonkin kirjoittamiseen liittyvän periaatteen painavuutta.⁵⁵ Martinheimo ei kuitenkaan kehota lukemaan *Runousoppia*. William Packard tekee näin heti ensimmäisessä pääluvussa. Hänen oppaansa lopussa on myös lukijan tietoja testaava osio, jossa täydennetään *Runousopista* lainattua tekstiä. Näytteen perusteella Packard näyttäisi pitävän tärkeänä esimerkiksi Aristoteleen määritelmää tragedialle ja hänen mielipidettään näyttämöllepanon vähäisestä merkitystä.⁵⁶

Runousopin pohjalta tehtiin jo ennen ajanlaskumme alkua runoilijoiden työn käytäntöön paremmin sopiva teos *Ars poetica* (Runotaide). Teoksen kirjoitti roomalainen lyyrikko ja kirjallisuuskriitikko Horatius, joka toi esiin ammattitaidon osuuden kirjoitustyössä. Hän ei luonut uutta teoriaa vaan pyrki soveltamaan jo olemassa ollutta näkemystä vastaavaksi. *Ars poetica* muuntaa Aristoteleen teorian toiminnallisiksi työoh-

⁵³ Aristoteles, 1977, 24. Hohdin käännös ei ole ristiriidassa lauseen ajatussisällön kanssa. Ks. Aristoteles, 1997, 6. 1450a15 - 1450a39.

⁵⁴ Packard, 1987, 1.

⁵⁵ Martinheimo, 1990, 23.

⁵⁶ Packard, 1987, 18 & 183.

jeiksi.⁵⁷ Käytännönläheisyydessään Horatiuksen teos on lähempänä nykyaikaista kirjoittajaopasta kuin *Runousoppi*.

Horatius käytti työssään Neoptolemos Parionilaisen kolmannelle vuosisadalle eKr. ajoittuvaa *Runousoppia*, joka kehrittelee lähinnä Aristoteleen koulukunnan oppeja. Neoptolemoksen *Runousoppi* ei ole säilynyt.⁵⁸ Kun Platon katsoi runoilijan olevan työtä tehdessään tilassa, jota voisi lähinnä kutsua mielenhäiriöksi, esittää Horatius runoilijan työskentelevän sekä lahjakkuuden että ammattitaidon pohjalta.

On kysytty, syntyykö ansiokas runo lahjakkuuden vai koulutuksen tuloksena. Minä en ymmärrä, mitä hyödyttää harrastus ilman runosuonta, enkä liioin, mitä auttaa nerous, jos ei sitä kehitetä; molemmat tarvitsevat toistensa tukea ja ovat sovussa keskenään.⁵⁹

Horatiusta kääntänyt ja tutkinut Teivas Oksala huomauttaa, ettei Horatius tosiasiaassa vähätelty luovan momentin, inspiraation osuutta⁶⁰. Horatiuksen käsitys on osuva: luovan kirjoittamisen kumpaakaan ulottuvuutta ei tule vähätellä. Taidon tehtävä on tukea luovuutta, antaa taiteellisille oivalluksille kirjallinen muoto.

Runousopin kaltaisten kirjoittajaoppaiden yritys opettaa sanojen avulla kirjoittamisen taitoa ilmaisee, että niiden tekijät olettavat voivansa opettaa ainakin osan taidosta tällä menetelmällä. On kuitenkin muistettava, etteivät kirjoittajaoppaat tarjoa vain tietoa, ohjeita, joita seuraamalla voi kirjoittaa taitavasti. Oppaat yleensä korostavat moneneen kertaan harjoittelun merkitystä. Taitoon liittyviä yleisluonteisia sääntöjä on koikeiltava itse käytännössä ja opittava omista erehdyksistään.⁶¹ Kuten Aristoteleskin sanoo: taito syntyy kokemuksen pohjalta, kun useista kokemukseen kuuluvista huomioista muodostuu yksi samanlaisia asioita koskeva yleiskäsitys⁶².

⁵⁷ Oksala, 1977, 99 - 100.

⁵⁸ Oksala, 1977, 99.

⁵⁹ Horatius, 1992, 51.

⁶⁰ Oksala, 1977, 108.

⁶¹ Ks. esim. Peltonen, 1900, 10 - 11.

⁶² Aristoteles, 1990, I.1.981a5 - 981a6.

2. KOGNITIIVINEN PSYKOLOGIA

2.1 LÄHTÖLAUKAUS HENKISTEN TAITOJEN TUTKIMUKSEEN

Kognitiivinen psykologia on huomattavasti edistänyt taitojen tutkimusta. Kognitiolla tarkoitetaan tiedon hankintaan, järjestämiseen ja käyttöön liittyvää toimintaa, joka on ominaista erityisesti ihmisille.⁶³ Ennen kognitiivista psykologiaa taidon oppimisen oletettiin liittyvän etupäässä fyysiseen harjoitteluun. Vasta kognitiiviset oppimisteoriat osoittivat että myös taidon oppiminen on kokonaispersoonallinen prosessi, joka seuraa oppimisen yleisiä muotoja.⁶⁴ Oivalluksen myötä psykologia alkoi kiinnittää huomiota myös taidon henkiseen puoleen, jopa kokonaan henkisiin taitoihin ja niiden opettamiseen.

Merkittävä yhdysvaltalainen kognitiivisen psykologian tutkija John R. Anderson sijoittaa kognition tutkimuksen ensivaiheet Platonin ja Aristoteleen muistia ja ajatuksia koskeviin keskusteluihin. Filosofinen lähestymistapa kognition jäi pitkäaikaiseksi perinteeksi. Anderson toteaa, että ihmisen itsekeskeinen, mystinen ja sekava asennoituminen itseensä sai aikaan sen, että muiden tieteenalojen kehittyessä ihmismielen tutkimiseen ei sovellettu tieteellisiä menetelmiä.⁶⁵

Tieteellinen psykologia sai alkunsa 1800-luvun lopulla. Tuolloin oltiin kiinnostuneita kognitiosta, mutta puutteellisten tutkimusmenetelmien vuoksi kiinnostus jäi lyhytaikaiseksi. Psykologia paneutui kognition sijasta tutkimaan alueita, joilla oli sovellusmahdollisuuksia jokapäiväiseen elämään. Behaviorismin kiinnostus ihmisen ulkoiseen toimintaan johti myös taitojen alueella tutkijoiden huomion motorisiin, mitattaviin ja havaittavissa oleviin taitoihin.⁶⁶

Tietokoneiden kehitys on vaikuttanut merkittävästi kognitiotieteen uuteen tulemiseen. Niiden toiminnan katsottiin muistuttavan ihmismielen kognitiivisia toimintoja.⁶⁷

⁶³ Neisser, 1982, 10.

⁶⁴ Kolehmainen, 1991, 8.

⁶⁵ Anderson, 1995, 6 - 7.

⁶⁶ Anderson, 1995, 7 - 10 ; Neisser, 1982, 10 - 12.

⁶⁷ Anderson, 1995, 10 - 11; Revonsuo & Lang, 1996, 12; Neisser, 1982, 13.

Todellisista samankaltaisuuksista voidaan toki olla montaa mieltä.⁶⁸ Kiistaton tosiasia kuitenkin on, että psykologialle tietokoneiden tulolla oli suuri merkitys: saatiin uutta sanastoa ja käsitteistö, jonka avulla pureutua kognitioon. Tietokoneet vastaanottivat ja käsittelivät tietoa, siirsivät sitä muistiin ja hakivat sen käskystä takaisin uudelleen muokattavaksi. Tietokoneet luokittelivat tietoa ja käsittelivät symboleja.⁶⁹ Professori Ulric Neisserin, tunnetun kognitiivisen psykologian tutkijan, mukaan oleellista ei ollut se, käsittelivätkö tietokoneet tietoa samalla tavalla kuin ihminen; tärkeää oli, että ne tekivät sitä. Näin tietokoneet tukivat kognitiivisista toiminnoista kiinnostuneita tutkijoita, vahvistivat oletuksen, että kognitiiviset toiminnot ovat todellisia. Tietokoneet rohkaisivat uskomaan, että kognitiivisia toimintoja voi tutkia ja oppia ymmärtämään.⁷⁰

Kognitiivisen psykologian uuden tulemisen myötä on ymmärretty myös taitojen henkistä puolta. Taidon käsite ei enää liity vain ulkoiseen suoritukseen vaan kattaa myös suoritukseen kuuluvan tietojenkäsittelyn ennen suoritusta ja sen aikana. Oleellista on myös ymmärtää suorituksen arvioinnin tärkeys.⁷¹ Suorituksesta saatava palaute on kirjoittamisessa erityisen tärkeää, onhan kirjoittaminen viestintää, ja useimmat kirjoittajat toivovat viestilleen myös lukijaa.

2.2 YKSINKERTAISET JA MONIMUTKAISET TAIDOT

Taitoja on jaoteltu monilla tavoilla. Yksi toimiva tapa on erotella taidot niiden vaativuuden perusteella. Esimerkiksi Paul M. Fitts Michiganin yliopistosta ryhmittelee taidot yksinkertaisiin ja monimutkaisiin. Fitts keskittyy pohtimaan erityisesti jälkimmäisen, vaativamman ryhmän taitojen oppimista. Fitts ei mainitse kirjoittamista, mutta sijoitan sen monimutkaisten taitojen ryhmään. Fittsin ajatukset taitojen opettamisesta ovat valaivia, vaikka hän puhuukin lähinnä motoriselle alueelle painottuvista taidoista. Kuten

⁶⁸ Esimerkiksi Hubert L. Dreyfus ja Stuart E. Dreyfus ovat sitä meiltä, ettei inhimillinen äly ja koneäly juurikaan muistuta toisiaan: kone ei koskaan saavuta ihmisen päätöksentekokykyä. Ks. Dreyfus & Dreyfus, 1989.

⁶⁹ Revonsuo & Lang, 1996, 12; Neisser, 1982, 13.

⁷⁰ Neisser, 1982, 13. John R. Andersonin mukaan suorat vaikutteet tietokoneperusteisista teorioista kognitiiviseen psykologiaan ovat olleet pieniä. Epäsuorat vaikutteet, esimerkiksi lainattujen käsitteiden muodossa ovat kuitenkin olleet valtavat. Anderson 1995, 11.

⁷¹ Kolehmainen, 1991, 29.

hän itse sanoo, hänen esityksensä taidosta on yhteensopiva myös laajemman taidon käsitteen kanssa.⁷²

A. J. Romiszowskin puolestaan jaottelee taidot neljään pääryhmään, joita kaikkia kuitenkin yhdistää sama sisäinen ajatus. Jokaiselta neljältä taitojen alueelta voi löytää jatkumon, jonka ääripäinä ovat täysin automaattinen refleksiivinen toiminta ja kompleksinen taitojen korkeampi taso, joka perustuu suunnitelmiin ja päätöksentekoon. Ensin mainittua ääripäätä hän kutsuu jäljentämistaidoiksi (reproductive skills) ja jälkimmäistä tuottamistaidoiksi (productive skills).⁷³ Tämä ajatus erilaisten taitojen sisäisestä jatkumosta on Romiszowskin ajatuksista kiinnostavin. Seuraavan sivun kaavio havainnollistaa hänen malliaan.

⁷² Fitts, 1962, 177.

⁷³ Romiszowski, 1984, 45.

	Jäljentämistäidot	Tuottamistaidot
KOGNITIIVISET TAIDOT	pitkä jakolasku kieliopillisesti oikean lauseen kirjoitus	Geometrisen teoreeman todistaminen Luova kirjoittaminen
PSYKOMOTORISET TAIDOT	konekirjoitus vaihteen vaihtaminen juokseminen nopeasti	Sivun taiton suunnittelu Auton ajaminen olosuhteet huomioiden Jalkapallon pelaaminen
REAKTIIVISET TAIDOT	osallistuminen arvostaminen (Krahwohl, Bloom) lähestymis-/ välttelyreaktiot (Mager)	Arvojärjestelmän kehittäminen (Krahwohl, Bloom) Itsensä toteuttaminen (Rogers)
INTERAKTIO- TAIDOT	hyvät tavat kaunis ääni puhetavat etiketti	Johtajuus Suostuttelukyky Keskustelu Myyntitaito

(Romiszowski, 1984, 46.)

Romiszowskin mallia on arvosteltu sen neljännen ryhmän, interaktiotaitojen vuoksi⁷⁴. Myös luovan kirjoittamisen luokittelu taidoksi on harvinaista. Tämän vuoksi onkin valitettavaa, että Romiszowski tyytyy vain mainitsemaan sen. Ajatus luovaan kirjoittamiseen liittyvistä jäljentämistäidoista on kuitenkin hedelmällinen. Yksi keskeisimpiä kirjoittamisen taitoa koskevia kysymyksiä on siihen eri tavoilla liittyvien taitojen selvittäminen.

⁷⁴ Vartiainen, Teikari & Pulkkis, 1989, 41.

Romiszowskin ajatus samaan ryhmään kuuluvista vaativuudeltaan ja tuloksiltaan erilaisista taidoista muistuttaa Fittsin ajatusta, jonka mukaan monimutkaisten taitojen oppimista voidaan tarkastella myös lukuisien puoli-itsenäisten rutiinien tai alarutiinien hankkimisena. Nämä rutiinit voivat toimia yhtäaikaan tai perättäisinä. Termi alarutiini on lainattu tietokoneohjelmoinnista. Sillä tarkoitetaan toimintojen sarjaa, joka kutsutaan esiin pienen vihjeen perusteella. Ensin alarutiini on kuitenkin perustettava. Esimerkiksi uiminen havainnollistaa alarutiinien oppimisen merkitystä: ohjaaja opettaa uimataidottomalle aluksi potkimista, vetoja ja hengittämistä erillisinä suorituksina. On myös tapana harjoitella aluksi yhdistämällä kaksi alarutiinia. Kaikkien alarutiinien samanaikainen hallinta mahdollistaa kokonaissuorituksen.⁷⁵

Jos Romiszowskin kognitiivisten taitojen ryhmän sisäistä jaottelua tarkastelee alarutiineina, on esimerkiksi kieliopin hallinta luovan kirjoittamisen alarutiini. Romiszowski toteaa, ettei jakoa jäljentäviin ja tuottaviin taitoihin pidä tulkita liian kirjaimellisesti; taidot usein vaativat molempien lajien yhdistämistä.⁷⁶ Alarutiinien tai jäljentämistaitojen asema on kuitenkin vähemmän tärkeä. Kirjoittaminen havainnollistaa asiaa osuvasti. Kieliopin hallinta ei takaa onnistumista luovan kirjoittamisen alueella. Toisaalta taitavalta luovalta kirjoittajalta emme odota toistuvia kieliopillisesti vääriä lauseita, ellei kyse ole tarkoituksellisesta tyylikeinosta. Kuitenkaan luovan kirjoittajan kieliopin ei tarvitse olla täydellistä, lukiessamme esimerkiksi novellia on päähuomiomme sen taiteellisessa sisällössä, ei kieliopin tarkastelussa.

Vaikka taitoa on helpompi tarkastella ja ymmärtää jaottelemalla se alarutiineihin, ei taitoa kannata Fittsin uimiseen liittyvän esimerkin mukaisesti opettaa alarutiini kerrallaan. Uudempi kognitiivinen tutkimus korostaa, että taitava suoritus opitaan yrittämällä alusta alkaen kokonaissuoritusta⁷⁷. Kirjoittamisessa tämä merkitsee, ettei taitoa voi kaavamaisesti jakaa osiin. Kirjoittamiseen liittyvää taitoa tulee alusta asti opettaa niin, että oppijalla on käsitys kokonaisuudesta. Kokonaisten teosten tekemisen tulee olla riittävän suurella sijalla opetuksessa.

Toisaalta käytännön opetuksessa on kuitenkin tehtävä myös tehtäviä, joissa keskitytään johonkin kirjallisen teoksen erityispiirteeseen. Oleellista opetuksen suun-

⁷⁵ Fitts, 1962, 189 - 191.

⁷⁶ Romiszowski, 1984, 47.

nittelussa on varmistaa, että ennen erityisesti yhteen asiaan keskittyviä harjoituksia oppijalla on näkemys kokonaisuuden tekemisestä. Jos opetus jaetaan mekaanisesti alataitoihin ja edetään helpoimmasta vaikeampaan, voidaan kuvitella tilanne, jossa kirjoittamisen taitoa opetteleva ensin harjoittelee metaforan tekemistä, näkökulman vaihtamista tai aktiivisten verbien käyttöä, ymmärtämättä lainkaan, miten nämä asiat liittyvät tavoiteltuun taitoon.

Fittsin mukaan taitoa opettaessa on tärkeää aluksi auttaa aloittelijaa ymmärtämään tehtävän luonne. Välineenä käytetään erilaisia demonstroinnin tapoja asiantuntijoiden tapaamisesta elokuvien katseluun. Opiskelijat voivat tällä tavoin ymmärtää taidon tiettyyn pisteeseen saakka, jos he ovat aiemmin hankkineet soveltuvat sanalliset käsitteet. Kehittyneemmällä tasolla oppimisen kognitiivinen puoli kuitenkin liittyy sellaisiin asioihin kuin strategia, arvostelu, päätöksenteko ja suunnittelu.⁷⁸ Toisin sanoen ihmisen omat sisäiset ajatteluprosessit ovat keskeisessä asemassa.⁷⁹

Taitojen oppiminen jaetaan usein kolmeen vaiheeseen. Fittsin mallin ensimmäisessä, kognitiivisen oppimisen vaiheessa analysoidaan tehtävää ja puetaan sanoiksi jo opittua. Opettaja tähdentää oppilaille mitä odottaa ja tehdä, kuvaa menettelytapoja ja tiedottaa virheistä, joita oppimisolosuhteissa tyypillisesti esiintyy. Seuravana tuleva kiinnittämisen vaihe on huomattavasti kognitiivista vaihetta pidempi, ensin mainittu saattaa viedä viikkoja tai jopa kuukausia, kun kognitiivinen vaihe yleensä kestää vain tunteja tai päiviä. Kiinnittämisen vaiheessa oikeat käytösmallit vakiinnutetaan jatkuvalla harjoittelulla. Tässä vaiheessa myös virheiden ja sopimattomien reaktiomallien määrä vähennetään lähes nolliin. Viimeistä vaihetta Fitts nimittää autonomiseksi vaiheeksi, vaikkei olekaan termiin täysin tyytyväinen. Vaihetta kuvaa virheiden väheneminen entisestään ja suoritusnopeuden kasvu sellaisissa taidoissa, joissa se on oleellista. Tärkeää on myös asteittain kasvava stressin ja muiden häiriöiden vastustuskyky.⁸⁰

Taitojen oppiminen vie aikaa. Fitts mainitsee esimerkkeinä musiikin ja urheilun monimutkaiset taidot, joiden korkeimpiin asteisiin ei voi yltää ilman viidestä vuodesta kymmeneen vuoteen kestävästä harjoittelusta. Joidenkin taitojen kehittymiseen kuluu vie-

⁷⁷ Ks. esim. Resnick, 1989, 3.

⁷⁸ Fitts, 1962, 185.

⁷⁹ Ks. esim. Keskinen, 1995, 70.

⁸⁰ Fitts, 1962, 186 - 188.

läkin enemmän aikaa. Vaatimattomamminkin taidot on Fittsin mukaan hyvä opetella ajan kanssa, ylioppia ne. Tämä nostaa stressin- ja häiriöiden sietokykyä. Myöskään palautetta ei saa unohtaa. Oppija tutkitusti tarvitsee tietoa suorituksen onnistumisesta parantaakseen sitä.⁸¹

2.3 SISÄINEN MALLI OHJAA

Taitavalle työn tekijälle on ominaista tulossa olevan ennakointi. Taitavan henkilön sisäinen malli esimerkiksi ajankäytön suhteen on pitempi. Hän toimii ennakoivan strategian pohjalta. Aloittelija puolestaan toimii reagoivan strategian pohjalta eli perustaa toimintansa tilanteen välittömiin vaatimuksiin. Työpsykologian tutkija Matti Vartiainen työtovereineen kuvaa taitavaa suoritusta näin:

Taitavan ja vasta työtään opettelevan työntekijän kohdalla huomio kiinnittyy ulkoiseen suoritukseen. Taidolliset erot näkyvät työn nopeutena, kiireettömyytenä, tarkkuutena ja tuloksellisuutena. Taitava suoritus perustuu kuitenkin ennen kaikkea sisäisten mallien järjestelmään, jonka avulla työskentelyä ohjataan. Tämän sisäisen rakenteen ominaisuuksista ei voida tehdä johtopäätöksiä ulkoisen suorituksen perusteella, vaan rakenteen analysoimiseksi tarvitaan psykologisia keinoja.⁸²

Myös kokenut kirjoittaja kykenee työskentelemään kiireettömän oloisesti ja tekemään työnsä tarkasti.

Kognitiivisen psykologian valossa taitosuoritusten oppimisen tärkein tavoite on skeemojen kehittäminen⁸³. Yleensä skeemalla tarkoitetaan ihmisen kokemusten pohjalta muodostuvia malleja. Niiden pohjalta ihminen ymmärtää ja oppii uusia asioita⁸⁴. Ulric Neisser korostaa skeeman muuttuvuutta, sen avulla ihminen ottaa vastaan tietoa, joka puolestaan muuttaa skeemaa.⁸⁵ Taitava suoritus on syklinen prosessi; se on suhteessa

⁸¹ Fitts, 1962, 195 – 196. Vrt. Vauras, 1996, 43.

⁸² Vartiainen, Teikari & Pulkkis, 1989, 39.

⁸³ KS. Väinö Kolehmainen kokoavaa tutkimusta. Kolehmainen, 1991, 29.

⁸⁴ Kolehmainen, 1992, 30. Vrt. Vartiainen, Teikari & Pulkkis, 1989, 39.

⁸⁵ Neisser, 1976, 54; Neisser, 1982, 50.

siihen, mitä aiemmin on tapahtunut ja mitä odotuksia tekijällä on tulevaisuuden suhteen. Neisser itse käyttää esimerkkiä kuvanveistäjän työstä:

The sculptor begins with some notion of what the finished statue is to be like; the tennis player with an idea of how the ball is to move after he hits it. Starting with this idea and also with the objective state of affairs - the block of stone to be worked, the present movements of the ball and the player himself - each of them acts, perceives the consequences of his actions, develops a more precise notion of what is to be done, acts again, perceives again, and so on until the final product is achieved.⁸⁶

Skeemaa muuttavaa tietoa ihminen saa havaintojensa kautta. Suomalaisia kirjailijoita tutkinut Eeva Haapaniemi tukeutui työssään kognitiiviseen psykologiaan ja erityisesti Ulric Neisseriin. Haapaniemi toteaa, että havaitseminen on kaikkien ihmisten ja myös kirjailijoiden toiminnan perusta.⁸⁷ Kuten Neisser sanoo: ”It seems obvious we have to obtain knowledge before we can use it.”⁸⁸

Havaitsemista voi kuvata valikoivaksi toiminnaksi. Huomaamme uudet ja poikkeavat asiat helposti. Mutta myös ne asiat, joilla on erityisesti merkitystä ihmiselle tulevat havaituiksi. Psykologien usein käyttämä esimerkki liittyy cocktailkutsuihin: Suuressa tilassa keskustelevien ihmisten ääni muodostaa taustääänen, joka ei häiritse yksittäisen keskustelun osanottajia. He pystyvät poimimaan oman ryhmänsä äänet, eivätkä ole tietoisia muiden ryhmien keskustelujen sisällöstä. Mutta jos ihminen kuulee taustahälynsä seassa mainittavan oman nimensä, hänen huomionsa kiinnittyy siihen välittömästi.⁸⁹

Eeva Haapaniemen mukaan kirjailijalle havaitsemisella on erityinen merkitys. Kaikki havaittu on kirjoitustyön raaka-ainetta.

Kaikilla viidellä aistilla tehdyt havainnot, todellisuudesta mieleen siivöityneet välähdykset, voidaan nähdä kirjoitustyön raaka-aineena. Havainnot ovat materiaalia, joka tapahtuu. Kirjoitusprosessissa niistä muodostuu kaunokirjallisen tekstin elementtejä. Aistien välittämä kuva maailmasta -

⁸⁶ Neisser, 1976, 51.

⁸⁷ Haapaniemi, 1989, 15

⁸⁸ Neisser, 1976, 13.

⁸⁹ Hellström & Revonsuo, 1996, 30.

oli se sitten näköinen tai vääristynyt - on kirjallisen työn peruslähtökoh-
tia.⁹⁰

Havaitseminen ei muuta maailmaa, mutta se muuttaa havaittajaa. Ihmisen yksilöllisyys liittyy hänen havaintojensa historiaan. Havainnot muokkaavat ihmisen sellaiseksi kuin hän on. Ihminen ei kuitenkaan ole menneisyytensä vanki. Hän voi edelleen kehittää ja muuttaa itseään sen kautta, mitä hän tekee ja havaitsee nykyhetkessä.⁹¹ Kuten kaikkien ihmisten, myös kirjailijoiden havainnot suuntautuvat heidän kiinnostuksensa pohjalta. Kirjailijoiden havainnoinnin erityispiirteitä on tiettyjen ympäristöjen herkistävä vaikutus ja havainnoinnin kytkeytyminen kirjoitusprosessiin. Vastaanottavaisuus on herkimillään juuri prosessin aikana.⁹²

Ulric Neisser katsoo myös havaitsemisen taidoksi. Se on siinä mielessä poikkeuksellinen taito, ettei se muuta ympäristöä, havaittavaa kohdetta. Neisserin mukaan havaitseminen muutoin täyttää taidon määritelmän: se on luonteeltaan jatkuvaa, syklistä ja riippuvaa muuttuvista skeemoista.⁹³ Kirjoittamisen taidon kannalta Neisserin ajatus on merkittävä: ihminen ei ole havaintojensa vanki vaan voi kehittää havaitsemisen taitoaan. On mahdollista kehittää havaitsemistaan suuntaan, jolla taitavat kirjoittajat havaitsevat.

2.4 KUVITTELU

Kirjoittajan työn kannalta havaitsemisen lisäksi on tärkeää kuvittelu. Suurin osa Haapaniemen tutkimukseen osallistuneista kirjailijoista piti mielikuvitusta merkittävänä työvälineenä. Kirjailijat käyttävät tätä välinettä kurinalaisesti.⁹⁴ Esimerkiksi suomalainen kirjailija ja *Hyvä lause* -kirjoittajaoppaan tekijä Asko Martinheimo kuvaa kirjailijan suhdetta todellisuuteen ja kuvitteluun näin:

⁹⁰ Haapaniemi, 1989, 36.

⁹¹ Neisser, 1976, 53.

⁹² Haapaniemi, 1989, 40.

⁹³ Neisser, 1976, 52.

⁹⁴ Haapaniemi, 1989, 50 - 51.

Kirjailijat ovat valehtelijoita. Valehtelevä on kirjailijan velvollisuus, sillä niin kuin jo aiemmin muissa yhteyksissä on todettu, sanataideteos ei siirrä ns. elävää elämää sellaisenaan vastaanottajalle. Sitä varten on olemassa mekaanisia ja elektronisia kuva- ja äänitalennelaitteita.

Voidakseen puhua totta fiktion kirjoittajan on osattava valehdella. Ja hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittaja luo oman todellisuutensa, illuusion vallitsevasta todellisuudesta, josta hän hylkää epäolennaisen ja nostaa olennaisen esiin, kuin kuorisi kuonan pois sulan tinan ympäriltä voidakseen valaa virheettömän kynttilänjalan tai tuopin.⁹⁵

Vaikka Martinheimon usko elektronisten laitteiden kykyyn tallentaa todellisuutta onkin kyseenalainen, hän osaa hyvin kuvata kirjailijantyössä todellisuuden havainnoinnin ja paperille syntyvän tekstin välistä suhdetta.

Ulric Neisser on kytenyt havaitsemisen ja kuvittelun yhteen tavalla, joka selventää taiteilijan havaitsemisen ominaislaatua. Kuvittelu ei ole havaitsemista vaan havaitsemisen johdannainen. Neisserin mukaan oleellisin ero kuvittelun ja havaitsemisen välillä on havaitsemisen luonteeseen kuuluva jatkuvuus, jatkuva uuden informaation tarve. Kun tiedon saanti keskeytyy, ihminen turvautuu kuvitteluun, ennakoitiin. Kaikki ihmiset tekevät näin, mutta eri ihmiset antavat erilaisia merkityksiä kuvittelulle. Neisserin mukaan erot selittyvät sillä, että mielikuvan kokemus on vain valmiutta havaita kuviteltu, ja erot ihmisten mielikuvien laadussa heijastavat eroja siinä, millaista tietoa he ovat valmiita havaitsemaan.⁹⁶ Kirjailijoiden poikkeuksellinen mielikuviutus selittyy näin heidän poikkeuksellisella havaintotaidollaan.

Kirjailijat käyttävät aistejaan tietoisina monista mahdollisuuksista. Eeva Haapaniemen tutkimukseen osallistuneista kirjailijoista kaksi kolmasosaa käytti havaintojensa kuvaamisessa useita eri aistivaikutelmia. Vajaa kolmasosa turvautui pääasiallisesti näköön ja kuuloon. Haapaniemen arvion mukaan kirjailijat erittelevät havaintovaikutelmiin tottuneesti. ”Havainnot ovat kuin mosaiikki: ne koostuvat pienistä sirpaleista, jotka ovat täynnä aistien välittämää tietoa. Näkö, kuulo, tunto, haju ja maku lomittuvat keskenään ja muodostavat mielikuvia.”⁹⁷

⁹⁵ Martinheimo, 1990, 95.

⁹⁶ Neisser, 1976, 130 - 131.

⁹⁷ Haapaniemi, 1989, 39.

Se vajaa kolmasosa kirjailijoista, joka turvautui pääasiallisesti näköön ja kuuloon, toimii Neisserin valossa normaalisti. Näkö ja kuulo ovat aisteistamme eniten käytettyjä. Näkevä ihminen määrittelee esimerkiksi objektien sijainnin pääasiassa näkönsä avulla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, etteikö myös muilla aisteilla olisi tärkeää roolia. Esimerkiksi esineen painon ja tekstuurin havaitsemme käsiemme tuntoaistilla. Myös nämä ominaisuudet voidaan esittää uudelleen mielikuvien avulla huolimatta niiden aistimellisesta lähtökohdasta.⁹⁸

Mielikuva on keskeinen havaintojen mieleenpalauttamisessa, huolimatta siitä, millä aistinelimellä havainto on alun perin tehty. Eeva Haapaniemen mukaan monet kirjailijat käyttävät kuvallista ajattelua kirjoittaessaan, he näkevät tilanteita mielessään kuvina, ikään kuin elokuvana.⁹⁹

Horatius esitti teoksessaan *Runotaide* kuuluisan tiivistelmänsä: ”Ut pictura poesis”, joka on suomennettu sanoilla ”Runo on kuin maalaus”.¹⁰⁰ Ehkä juuri tästä lauseesta sai alkunsa oletus, että runo kirjallisuuden lajina on erityisen lähellä kuvataiteita. Vaikuttaisi kuitenkin siltä, että kirjoitustyön kannalta kuvallinen ajattelu on tärkeää huolimatta valitusta lajista. Ehkäpä ajatusta ”runo on kuin maalaus” pitäisi jatkaa lauseella ”romaani on kuin elokuva”.

Visuaalisen ajattelun merkitys on keskeinen myös teatterille kirjoitettaessa. William Packard, joka on kirjoittanut oppaan *The Art of the Playwright* (1987), esittää asian väittämällä, että myös huonokuuloisen henkilön, joka ei kuule näyttämöllä vaihdettuja vuorosanoja, on ymmärrettävä esityksen sisältö pelkän näköaistinsa varassa.¹⁰¹

Jos kirjailijoiden poikkeukselliset havainnot selittyvät taitavuudella ja kuvittelu on kykyä havaita sisäisesti, tulee myös mielikuvituksen kehittäminen mahdolliseksi. Neisserin teorian valossa sisäisten elokuvien valtakunta on muidenkin kuin kirjailijoiden ulottuvilla.

⁹⁸ Neisser, 1976, 143.

⁹⁹ Haapaniemi, 1989, 50.

¹⁰⁰ Horatius, 1992, 46 - 47.

¹⁰¹ Packard, 1987, 22.

3. TAITO TYÖVÄLINEENÄ

3.1 TAIDON PSYKOLOGINEN ULOTTUVUUS

Miten taito eroaa kyvystä? Kuinka voidaan selittää, miksi kaikki taideopetukseen osallistuneet eivät opetuksen jälkeen käytä taitoaan? Jarkko Savolainen ja Timo Airaksinen ovat tarjonneet filosofisen selityksen ongelmaan, erottelemalla toisistaan kyvyn ja taidon. Erottelu sanojen välillä on yksi tärkeimmistä taidon olemusta valaisevista tekijöistä. Kyky ja taito eivät ole identtisiä, vaikka kietoutuvatkin toisiinsa niin, että niistä on vaikea puhua erillään.

Käsitteiden lahjakkuus – kyky – taito välille voidaan rakentaa eräänlainen kehityshierarkia. Lahjakas henkilö on potentiaalinen siinä mielessä, että hän voi harjoitella kehittyä kyvykkääksi. Kyvykkääksi puolestaan sanomme henkilöä, joka kykenee sellaiseen toimintaan, johon lahjakas henkilö vasta pyrkii. Toisaalta sen enempää kyvykkyys kuin lahjakkuuskaan ei vielä merkitse, että ihminen esimerkiksi todella tekisi taidetta.¹⁰²

Savolainen ja Airaksinen väittävätkin, että vasta taito voi luoda artefaktin. ”Vasta psykologinen halu taidollisuuteen voi realisoida kyvyn. Tällöin halu muuttaa todellisuuden ontologista rakennetta ikään kuin katalysoi yksilön käyttämään taitoaan siten, että kyky aktualisoituu taidoksi.”¹⁰³ Taito on ennen kaikkea yksilöllinen aktiviteetti, jossa Savolaisen ja Airaksisen mukaan luodaan tai tehdään jotain intentionaalisesti ja suunnitelmallisesti.¹⁰⁴ Tämä psykologinen ulottuvuus, jonka Savolainen ja Airaksinen tuovat taidon käsitteeseen on osuva: taito ei ole vain sääntökokoelma, osaamista, vaan myös halua tehdä.

Vastaavasti kasvatustieteen piiristä on esitetty, että korkealaatuiseen oppimiseen kuuluu paitsi kyky luoda uutta tietoa ja soveltaa tietoa ongelmien ratkaisuun myös ajatus oppilaassa syntyvästä *halusta* oppia uutta¹⁰⁵. Taidon olemukseen ja opettamiseen näyttää siis vahvasti kuuluvan myös psykologinen ulottuvuus, halu tekemiseen.

¹⁰² Airaksinen & Savolainen, 1992, 203 – 204.

¹⁰³ Airaksinen & Savolainen, 1992, 204.

¹⁰⁴ Airaksinen & Savolainen, 1992, 204.

¹⁰⁵ Ks. Åhlberg, 1997, 177 – 178.

3.2 TUNTIJAN TAITO

Vaikka nykyaikana yleensä oletetaan, ettei taiteellista luomista voi opettaa, liittyy taiteeseen kuitenkin opittavissa olevia taitoja. Harold Osborne kuvailee teoksessaan *The Art of Appreciation* (1970) taiteen arvostamisen taitoa ja taiteen tekemisen pohjalla olevaa (taiteen)tuntijan taitoa (connoisseurship). Ensin mainittua ajatusta Osborne tarkentaa ja kehittää koko teoksensa läpi. Jälkimmäisellä Osborne viittaa taiteilijaan tai käsitteeseen, joka kykenee esimerkiksi valikoimaan ja arvioimaan materiaalejaan, havaitsemaan pieniä eroja, joita muiden silmä ei näe tai käsi tunne. Taiteilijan tulee teollistumisen aikakaudellakin olla materiaaliensa asiantuntija.¹⁰⁶

Taidekasvatuksen professori Lauri Olavi Routila on suomentanut Osbornen termin connoisseurship 'tuntijan tiedoksi'. Routilan mukaan se on sukua hänen omalle ajatukselleen esteettisestä tiedosta. Esimerkiksi taiteentuntija, joka erottaa väärennöksen aidosta, on tällaisen esteettisen tiedon haltija. Asiantuntijan tieto pohjaa niin moniin pieniin yksityiskohtiin ja vivahteisiin, ettei hän osaa itsekään muotoilla yleispätevää sääntöä, jolla todistaa näkemyksensä oikeaksi. Usein tämä perustelematon tieto osoittautuu kuitenkin oikeaksi.¹⁰⁷ Routilan näkemys taiteesta on oleellisesti tietopohjaisempi kuin Osbornen, joka itse mainitsee tuntijasta ja kognitiosta puhuessaan, ettei halua korostaa tiedon ja järjen asemaa taideteoksen kohtaamisessa tunteen yli.¹⁰⁸ Tämän vuoksi olen suomentanut termin connoisseurship 'tuntijan taidoksi'.¹⁰⁹

Tuntijan tieto on Routilan mukaan sukua myös filosofin tiedolle, joka mahdollistaa käsitteidemme analysoinnin. ”Tämänlaatuinen tieto ei ole puettavissa muutamaani oppilauselmaan, vaan se edellyttää taustakseen alalla hankittua laajaa oppineisuutta ja elämäntavan myötä syntyneitä arvostelukykyä, toisaalta sekä asioiden tuntemusta että etenkin ymmärrystä kaikista niistä voimista ja vastavoimista, jotka vaikuttavat tarkasteltavana olevalla todellisuuden alueella.”¹¹⁰

¹⁰⁶ Osborne, 1970, 7 - 11.

¹⁰⁷ Routila, 1995, 25.

¹⁰⁸ Vrt. Osborne, 1970, 8; Routila, 1995, 14.

¹⁰⁹ Osborne itsekin viittaa tuntijaan taitoon, Osborne, 1970, 9.

¹¹⁰ Routila, 1995, 36.

Sekä tuntijan taidon hankkiminen että esteettisen tiedon haltuunotto vaativat aikaa ja omistautumista. Osbornen mukaan tuntijan taitoa opittiin seuraamalla mestarin työskentelyä kunnes omat kyvyt kehittyivät¹¹¹. Tämän tarkempaa kuvausta taidon oppimisen vaatimasta ajasta hän ei anna. Vaikuttaa kuitenkin siltä, että puhe on sananmukaisesti oppivuosista. Routilan esteettinen tieto vaikuttaa vielä laajemmalla käsitteellä kuin Osbornen tuntijalle oletettava tietämys. Tuntijan taito on työhön liittyvää, Routila puhuu kokonaisvaltaisemmin elämäntavasta.¹¹²

Ajatus elämäntavasta vastaa Savolaisen ja Airaksisen filosofista erottelua kyvyn ja taidon välillä. Kyky mahdollistaa tekemisen, taito sisältää psykologisen halun toteuttaa taitoa elämässään.¹¹³ Kyvyn oppiminen ei vielä muuta ihmisen elämää, mutta taitojen oppiminen on kokonaisvaltainen prosessi. Tähänhän jo sana ammattitaitokin viittaa.

Vasta 1700-luvulla syntynyt erottelu käsitöiden ja taiteen välille erotti niiden opetuksenkin. Ennen tätä taitelijat opiskelivat samankaltaisin menetelmin kuin käsityöläisetkin: tarkkailemalla ja kopioimalla mestarin ratkaisuja, ohjatun yrityksen ja erehdyksen prosessin kautta sekä suostumalla auktoriteetin sääntöihin ja kritiikkiin kunnes oma kyky sekä tuottaa että arvioida oli kehittynyt. Teollistumisen myötä pyrittiin käsityöläisten tietous muuntamaan säännöiksi ja ohjeiksi, joiden pohjalta voitaisiin yhä nopeammin tuottaa yhä useampia tuotteita. Osbornen mukaan tulokset eivät yllä samalle tasolle kuin yksilölliset työpajojen tuotteet. Hän ei kuitenkaan pidä täysin mahdottomana, etteikö käsityöläisten taidon pohjalla olevia sääntöjä voisi täysin ymmärtää ja sitä kautta eritellä.¹¹⁴

Vaikkei kirjoittamisessa pyritäkään massatuotantoon, yrittävät kirjoittajaoppaat periaatteessa tehdä saman kirjallisuudelle kuin teollisuus käsityölle: valottaa sen syntyä uuden tekemisen näkökulmasta. Harva kuitenkaan on yhtä rohkea kuin Jon Franklin oppaassaan *Writing for Story*, joka ilmoittaa tarkoitukseensa paljastaa taitojen ja sääntöjen joukon, joihin kirjailijan työ perustuu. Nämä mallit eivät ole yksinkertaisia mutta eivät ylitsepääsemättömiäkään vakavissaan yrittävälle.¹¹⁵

¹¹¹ Osborne, 1970, 8.

¹¹² Routila, 1995, 25.

¹¹³ Airaksinen & Savolainen, 1992, 204.

¹¹⁴ Osborne, 1970, 8 - 9.

¹¹⁵ Franklin, 1986, xvi.

Harold Osbornen mukaan käsityöläisten taidon siirtämistä teollisuuteen vaikeuttaa tuntijan taidon korvaamaton rooli. Käsityö on tekemisen ja manipuloinnin taitoa. Tuntijan työ on valitsemista, ymmärtämistä, kokeilemista ja arviointia. Itse asiassa Osborne käyttää tuntijan työtä kuvatessaan myös sanaa taide. Perinteisessä käsityössä mestari hallitsee sekä tekemisen että arvioinnin. Osbornen mukaan teollisuuden tuotteilta puuttuu individuaalisuus, koska tuntijan osuus työstä jää puuttumaan. Tuntijan taitoa on tuntea ja arvioida monimutkaisia ominaisuuksia, joiden elementtejä tai vihjeitä ei tietoisesti tunneta.¹¹⁶

Kirjoittajaoppaan tekijälläkin täytyy olla hallussaan laaja alan tuntemus sekä kykyä pukea tämä tietous sanoiksi. Hän on kuin työpajan mestari, joka opettaa oppaan kautta. Osbornen pohjalta onnistumisen mahdollisuuksia ei voi olettaa suuriksi. Kirjoittajaoppaat ovat kaukana ihanteellisesta työpajaopetuksesta, jossa oppilaalla on kontakti opettajaansa. Sen sijaan Osborne voisi hyväksyä oppaat yleisen tiedon ja demonstraatioiden tarjoajina tukemaan varsinaista opetusta.

3.3 OPASTAJAN OSA

Kirjoittajaoppaan kirjoittaja tekee opasta laatiessaan samankaltaisia valintoja kuin taidekasvatustajakin: hän päättää, mitä taiteen kentältä otetaan mukaan ja miten se esitetään lukijalle. Oppaan asiantietojen mukana lukijalle välittyy myös opastajan näkemys taiteesta. Esimerkiksi maailmankirjallisuudesta valituilla näytteillä on merkitystä. Niillä opastaja voi tuoda esiin tiettyjä kirjailijoita ja unohtaa vähemmän merkittäviä. Kirjoittajaoppaan tekijällä on itse asiassa valtaa, joka muistuttaa kirjallisuuden historian laatijan tai kriitikon valtaa. Yksi raskaimpia aseita on jättää teos kokonaan vaille huomiota, jättää se mainitsematta, arvostelematta.

Kirjoittajaoppaat osallistuvat taidekasvatukseen kaksitahoisesti. Ne opettavat kirjoittamista ja toisaalta tarjoavat kurkistuksen taiteen tekemisen maailmaan myös niille, joita ei ensisijaisesti kiinnosta oma tekeminen vaan muiden työn tarkastelu, yleisönä oleminen. Luonnollisesti oppaiden ensisijainen tarkoitus kytkeytyy ensin mainittuun mutta mitään rajoituksia jälkimmäisellekään kulutustavalle ei ole. Yhdysvaltalaisessa

¹¹⁶ Osborne, 1970, 9.

William Packardin oppaassa *The Art of the Playwright* tulee toinen tarkoitus suoranaisesti esiinkin: ”This book is also intended for theatre-lover and playgoer who wants to know more about the principles of dramatic action that playwrights have used through the ages.”¹¹⁷

Kirjoittajaoppaan laatijaa kohtaavat myös samat epäluulot kuin muitakin taidekasvattajia. Harold Osborne on hämmästellyt kulttuurimme haluttomuutta tunnustaa asiantuntijuus. Esteettisen arvostelun ongelman syntyminen liittyy Osbornen mukaan itse kauneuden ominaispiirteisiin. Se nähdään kaikille kuuluvana, ja tämä päteväyttää kaikki ihmiset tekemään siihen liittyviä arvostelmia. Toisaalta niin Englannissa kuin Suomesakin kuitenkin on erillisiä taideasiantuntijoita, joita valtio virallisesti tukee.¹¹⁸ Taidekasvatuksen professori Lauri Olavi Routila selittää tilannetta esteettisen elämän spontaanilla luonteella. Esteettinen elämä, johon Routila laskee myös luonnonkauneuden ihailun, on osa inhimillistä arkipäivää toisella tavalla kuin ydinfysiikka; kaikilla on siihen liittyviä kokemuksia ja tämä tutuus saa ihmiset luottamaan arvostelukykyynsä. Routilan mukaan henkilökohtaisen pitämisen merkittävyys on taidekasvatuksen teoriassa pysyvä tosiasia.¹¹⁹

Kirjoittamisen asiantuntijoille kielen yleisyys muodostaa yhtä suuria vaikeuksia kuin makuasiat. Kun luku- ja kirjoitustaito ovat länsimaissa yleisiä, luonnollinen osa arkipäivää, jopa estetiikkaakin merkittävämpiä, on suuren yleisön vaikea nähdä, miten kirjailijoiden ja kirjoittajien työn eroaa heidän jokapäiväisestä kielenkäytöstään. Ajatellaan, ettei alalle tarvita asiantuntijoita, äidinkielen opettajien lisäksi¹²⁰. Kirjoittamisen taidon kannalta onkin oleellista myös valottaa, millaista erityistä asiantuntemusta kirjoittajaoppaiden tekijöillä on hallussaan.

Taideteoreetikko Ralph A. Smith asettaa esteettisen kasvatuksen päämääräksi kyvyn esteettiseen kritiikkiin. Tällä hän tarkoittaa kykyä tarkastella taideteoksia *taiteena*, niiden esteettisen arvon vuoksi. Kaikkien kasvatettavien ei kuitenkaan tarvitse saavuttaa

¹¹⁷ Packard, 1987, xv.

¹¹⁸ Osborne, 1970, 1.

¹¹⁹ Routila, 1995, 17 - 19.

¹²⁰ Sama ilmiö heijastuu myös kirjallisuuden tutkimukseen, jota on arvosteltu elitismistä, siitä, ettei sitä ymmärrä ilman alan koulutusta. Mutta kuka keksisi vaatia, että esimerkiksi fysiikan teorian tulisi avautua kenelle tahansa? Mm. Terry Eagleton on pohtinut kysymystä teoksensa *Kirjallisuusteoria* esipuheessa. Eagleton, 1997.

ammattilaisen tasoa, amatöörin taidot riittävät. Kriitikon päämäärien ja metodien omaksuminen auttaa ymmärtämään paremmin taidetta. Opettamisen kannalta on tärkeää erottaa toisistaan esteettisen objektin käsitteen (aesthetic object concept) ja kriittisen toiminnan käsitteet (critical activity concept). Ensin mainittu liittyy taideteoksen ominaisuuksiin ja piirteisiin, jotka ovat siinä itsessään. Jälkimmäiseen liittyvät kuvaavat, tulkitsevat ja arvioivat taidot, joilla ihminen tutkii, ymmärtää ja arvioi taideteoksia. Kriittisen toiminnan käsite jakautuu edelleen esteettiseen tutkivaan kritiikkiin (exploratory criticism) ja esteettiseen arvioivaan kritiikkiin (evaluative criticism).¹²¹ Suomessa erityisesti ensin mainittua tutkimista ja kuvailua harvoin yhdistetään kritiikkiin.

Kriitikkoa on esitetty taideopettajan esikuvaksi. Filosofian professori Henry D. Aiken toteaa, että opettajalta vaaditaan kuitenkin enemmän. Pelkkä kriitikko ei todennäköisesti olisi hyvä opettaja. Opettaja pyrkii ensisijaisesti auttamaan oppilastaan arvostamaan työtä eikä tuomaan omia näkemyksiään esiin. Kriitikko pyrkii arvioimaan teosta ja kiinnittää yleisönsä huomion niihin puoliin teoksessa, jotka tukevat hänen ratkaisuaan.¹²² Aikenin ajatukset tukevat Ralph. A. Smithin taidekasvatuksen teoriaa.¹²³ Opettajan on hallittava kriitikon työ, jotta hän voisi opettaa taitojaan oppilailleen.

Harold Osborne nimeää kriitikot taiteen arvostamisen tuntijoiksi. Esteettinen tuntija kykenee arvioimaan teoksen kauneutta ja ilmaisemaan asiansa sovittuihin kategorioihin viittaamalla. Arvio on kuitenkin tietyllä tavalla epätarkka, koska taideteosta ei voi tyhjentävästi selittää kielen keinoin. Taidekriitikon lausunto on epämääräisempi kuin vaikkapa viininmaistajan, sillä hänen sanansa eivät Osbornen mielestä kerro paljoakaan sellaiselle, joka ei tunne teosta. Tämän vuoksi kriitikon arvioita tulee tutkia suhteessa teokseen. Osborne korostaa, että taiteen arvostamisessa on kyse kognitiivisesta kyvystä, tuntija katselee havainnollisesti, erottelee ja vertailee näkemäänsä. Taiteen arvostamista ei voi kuitenkaan oppia pelkkiä kirjoja lukemalla, koska arvostaminen ei ole koulutusta pitämään jostakin, vaan oppimista tutkimaan, löytämään ja havaitsemaan uutta.¹²⁴

¹²¹ Smith, 1989, 51 - 52.

¹²² Aiken, 1971, 59.

¹²³ Ks. Smith, 1989, 99 - 107.

¹²⁴ Osborne, 1970, 12 - 15.

3.4 TAITO KAIKKIEN ULOTTUVILLA

Nykyaikaiset taitoteoriat ovat usein liiaksi sitoutuneita siihen tarkoitukseen, johon ne on luotu. Tästä ei kuitenkaan voi syyttää taideteoreetikko Harold Osbornen yleistä määritelmää taidolle. *The Art of Appreciation*, jossa Osborne yksinkertaisen mutta perusteellisen näkemyksensä esittää, julkaistiin vuonna 1970. Osbornen määritelmä sopii pohjaksi myös kirjoittamisen taitoa pohtivalle, koska molemmat koskevat taiteisiin liittyvää taitoa. Tarkastelen tässä luvussa Osbornen ajatuksia ja etsin yhteyksiä kirjoittamisen taitoon.

Osbornen määritelmän yleispätevyyttä kuvaa se, että se on oleellisilta osilta so-pusoinnussa kokonaan toisenlaisesta näkökulmasta rakennetun taidon kuvauksen kanssa. Komputationaalisen tekoälyn tutkija Hubert L. Dreyfus ja hänen veljensä, teollinen insinööri Stuart E. Dreyfus, ovat työllään pyrkineet osoittamaan, kuinka korvaamaton asiantuntijan intuitiivinen ajattelu on - koneille ei tätä inhimillistä kykyä voi opettaa.¹²⁵ Havainnollistaakseen asiaa he ovat esittäneet mallin siitä, kuinka aloittelijasta eri vaiheiden kautta tulee asiantuntija. Malli auttaa selventämään Harold Osbornen taidon määritelmää sekä kirjoittamisen taidon opettamisen vaikeuksia ja kriteereitä.

Harold Osborne jakaa taidot kahteen ryhmään: henkisiin ja käytännöllisiin. Ensin mainitut, joihin kirjoittamisen voi luokitella, jakaantuvat edelleen kognitiivisiin ja suorittamiseen tai esittämiseen liittyviin. Kognitiivisia Osborne kutsuu sanalla *connoisseurship*, josta jo edellä käytettiin suomennosta 'tuntijan taito'.¹²⁶ Kirjoittaminen sisältyy suorittamiseen liittyviin taitoihin, koska kirjoittamisesta pääsääntöisesti syntyy ulkoinen, muiden tarkasteltavissa oleva tulos. Taitava lukija sen sijaan sijoittuisi kognitiivisten taitojen ryhmään, koska hänen taidostaan ei synny varsinaista ulkoista tulosta. Lukemisen- ja kirjoittamisen taidot kuitenkin kytkeytyvät yhteen. Ralph A. Smith on arvioinut, että ihmiset, jotka kokeilevat itse taiteen materiaaleja ja tekniikoita, ymmärtävät paremmin mediumin mahdollisuuksia ja vaikeuksia, ja arvostavat ehkä tätä kautta teoksia syvemmin.¹²⁷

¹²⁵ Dreyfus & Dreyfus, 1989, x - xi

¹²⁶ Osborne, 1970, 7 - 9.

¹²⁷ Smith, 1989, 110.

Osborne korostaa, että harjoittelu on syytä aloittaa mahdollisimman nuorella iällä. Varhainkaan aloittaminen ei toisaalta takaa hyvää tulosta, sillä etevyyttä taidossa on vaikeaa ellei mahdotonta saavuttaa ilman luontaista lahjakkuutta.¹²⁸ Dreyfusitkin toteavat, että joidenkin taitojen kohdalla vain hyvin harvat saavuttavat asiantuntijuuden, korkeimman asteen¹²⁹. Kirjoittamisen taito epäilemättä kuuluu tähän harvinaisten taitojen joukkoon.

Toisaalta kaikki taidot eivät ole vain harvojen lahjakkuuksien ulottuvilla, esimerkiksi taiteen arvostamisen taito edellyttää sellaisia ominaisuuksia, joita useimmilla ihmisillä on. Vaikka taidot vaativatkin jatkuvaa ylläpitoa, on kerran hallussa ollut taito helpompi elvyttää kuin aloittaa kokonaan alusta. Tunnetuin esimerkki tästä on käytännöllisten taitojen puolella varmasti polkupyörällä ajaminen.¹³⁰ Henkisten taitojen alueella vieraan kielen mieleen palauttaminen havainnollistaa eroa kerran hallitun taidon ja kokonaan uutena opitun välillä.

Taito ei ole sama kuin tapa, vaikka monen taidon saavuttaminen vaatii tavaksimuodostumista ja jotkut tavat ovat sidottuja taitoihin. Tavan käsitteeseen liittyy automaattinen tai tiedostamaton tekeminen, taito puolestaan vaatii harjoiteltaessa huomion suuntaamista ja keskittymistä.¹³¹

Taidon ja tiedon suurin ero on taidon riippuvaisuus käytännön harjoittelusta. Taitoa koskevan tiedon saaminen ei johda suoraan taitavaan suoritukseen. Taitoon liittyy latenttia tietoa, jota ei voida tarkoin määrittää. Tästä tiedosta voidaan käyttää nimitystä know how, 'taitotieto'. Latentin tiedon vuoksi taito eroaa tieteestä, sitä ei voida esittää sääntökokoelman muodossa.¹³²

Taitoihin liittyvän tiedon pukeminen sanoiksi koetaan nykyajattelussa ongelmalliseksi. Harold Osborne mainitsee taitoihin liittyvään latenttiin tietoon kuuluvan sekä faktatietoa että taitotietoa (know-how). Sulkeissa Osborne havainnollistaa näiden erilaisuutta viittaamalla faktatietoon sanoilla knowledge that ja taitotietoon sanoilla knowledge how.¹³³ Filosofian professori Ilkka Niiniluodon mukaan taitotiedolla tarkoitetaan

¹²⁸ Osborne, 1970, 3.

¹²⁹ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 21.

¹³⁰ Osborne, 1970, 3 - 4.

¹³¹ Osborne, 1970, 5.

¹³² Dreyfus & Dreyfus, 1989, 17 - 19; Osborne, 1970, 6.

¹³³ Osborne, 1970, 6.

taitoa koskevaa tietoa eli eräänlaista metataitoa, taitamisen takana olevaa tietämistä, joka mahdollistaa tai tehostaa taitojen harjoitusta. Niiniluodon mukaan taitotieto on se tiedollinen komponentti, jota Platon ja Aristoteles korostivat taidon analyysissään. Sen erityinen muoto on niin sanottu tekijän tieto, taitavaan suoritukseen kykenevän käsityöläisen tieto toimintansa päämääristä.¹³⁴

Sekä Osbornen että Aristoteleen määrittelemään taitoon liittyvä tieto syntyy kosketuksessa käytännön työhön, jonka pohjalta muodostuu kokemus. Ilmeisesti Harold Osborne kuitenkin arvostaa kokemuksen korkeammalle kuin Aristoteles. Aristoteleen asiantuntijahan ei välttämättä selviydy itse tekemisestä yhtä hyvin kuin käytännön harjaannuttama henkilö.¹³⁵ Myös Stuart ja Hubert Dreyfusin kuvaamana know how liittyy läheisesti käytäntöön. He korostavat kuitenkin käytännöstä vieraantumista negatiivisempaan asiana kuin Aristoteles.¹³⁶ Seuraavassa luvussa tarkastellaan lähemmin Dreyfusin mallia taidon kehittymisestä.

3.5 VIISI ASKELTA ASIANTUNTIJAKSI

Stuart ja Hubert Dreyfus luettelevat taidon etenemiselle tyypillisiksi viisi erilaista vaihetta. Mallin tarkoitus on selittää, kuinka asiantuntijan intuitiivinen kyky syntyy. Kuten Ilkka Niiniluoto on todennut, Dreyfusien asiantuntijan käsitteeseen ei sisälly mitään mystisiä ulottuvuuksia, sillä he osoittavat, kuinka asiantuntijan intuitio perustuu pitkäaikaiseen kokemuksen pohjalta syntyneeseen erottelukykyyn. ”Kyseessä on korkeasteinen jalostettu kulttuuritaito, jonka synty osaltaan pohjautuu propositionaalisten tietojen mahdollistamaan osaamiseen ja toiminnalliseen harjaantumiseen. Tällaisella asiantuntemuksella on tärkeä merkitys tekniikan, tieteen ja taiteen harjoituksessa ja elämän taidon alueena.”¹³⁷

Ennen asiantuntijaksi pääsyä on kuitenkin kuljettava pitkä tie. *Aloittelijan* (novice) tasolla opitaan tunnistamaan taitoon liittyvät oleelliset piirteet ja objektiiviset tosiasiat ja

¹³⁴ Niiniluoto, 1992b, 53. Niiniluoto selostaa myös mielenkiintoisesti, miksi ”know-how” tulee suomentaa taitotiedoksi eikä puhekielessä usein esiintyväksi tietotaidoksi. Ks. lisää Niiniluoto, 1992, 51 - 53.

¹³⁵ Aristoteles, 1990, I. 1. 981a13 - 981a30.

¹³⁶ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 16 - 17.

¹³⁷ Niiniluoto, 1992b, 56.

toimimaan niiden muodostamien sääntöjen pohjalta. Kuvaavaa on, että aloittelijalle määritellään tilanteen oleelliset elementit niin selvästi ja objektiivisesti, että hän voi ne tunnistaa huolimatta kokonaistilanteesta. Dreyfusit kutsuvat näitä faktoja kontekstista vapaiksi (context-free). Myöhemmillä asteilla opitaan erottelemaan kokonaistilanteen sanelemat oleelliset piirteet. Aloittelija kuitenkin tukeutuu kontekstista vapaisiin faktoihin ja soveltaa niihin kontekstista vapaita sääntöjä. Nämä säännöt ovat siis ennalta määrättyjä ja tarkkoja, eivätkä ne muutu tilanteen muuttuessa. Seurauksena tietysti on, ettei aloittelija selviydy hyvin yllättävissä tilanteissa, jotka vaativat kykyä soveltaa sääntöjä tai asettaa ne uudenlaiseen tärkeysjärjestykseen.¹³⁸

Dreyfusien aloittelija toimii pitkälle kuten edellisessä pääluvussa käsitellyn Fittsin kolmiosaisen mallin ensimmäisessä vaiheessa oletetaan: tukeutuen älyllisiin kykyihinsä.¹³⁹ Seuraava askel on harjoittelu. Dreyfusien mukaan *Edistynyt aloittelija* (advanced beginner) on jo hankkinut kokemusta todellisissa tilanteissa toimimisesta. Kokemuksen pohjalta hän tunnistaa tilanteiden samankaltaisia piirteitä helpommin kuin aloittelija.¹⁴⁰ Fittsin termin edistyneen aloittelijan voisi sanoa olevan vaiheessa, jossa oikeat käytösmallit vakiinnutetaan harjoittelemalla.¹⁴¹ Toisen tason suoritukset ovat marginaalisesti hyväksyttäviä. Esimerkkinä tämäntasoisesta taidosta he mainitsevat koiranomistajan kyvyn tunnistaa oman lemmikkinsä äänen. Omistaja ei kuitenkaan osaa selittää, millä perusteella, mihin sääntöihin nojaten hän valintapäätöksensä tekee. Tieteen keinoin olisi mahdollista määritellä koiran äänen taajuus ja korkeus ja luoda sääntö, jonka mukaan äänen voisi selittää ja tunnistaa, mutta ihminen ei tarvitse tätä sääntöä.¹⁴² Kirjoittamisen taitoa tutkivalle esimerkin voi muuntaa kirjailijan tyyliä koskevaksi: lukija oppii tunnistamaan mieluisan kirjailijansa tyylin. Tieteellisesti olisi mahdollista määrittää esimerkiksi ne teoksen rakenteelliset seikat ja kielen ominaisuudet, joista tämä tyyli muodostuu, mutta lukija ei tarvitse niitä. Hän tunnistaa ne lukemastaan tekstistä yhtä varmasti kuin tunnistaisi oman puolisonsa äänen.

¹³⁸ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 21.

¹³⁹ Fitts, 1962, 187.

¹⁴⁰ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 22 - 23.

¹⁴¹ Fitts, 1962, 188.

¹⁴² Dreyfus & Dreyfus, 1989, 22 - 23.

Dreyfusien mallin kolmannen tason voisi katsoa kuuluvan edelleenkin Fittsin mallin keskimmäiseen, kiinnittämisvaiheeseen, joka vie Fittsin mukaan huomattavasti aikaa.¹⁴³ Dreyfusien termein parhaimmillaan kolmannen tason saavuttanut *pystyvä* (competent) henkilö osaa valita kaikesta tilanteeseen liittyvästä informaatiosta oleellisen ja toimiaan pohjalta. Toisaalta lisääntyvän kokemuksen myötä tunnistettujen kontekstista vapaiden elementtien ja tilanteeseen sidottujen elementtien määrä todellisessa tilanteessa saattaa usein tuntua ylivoimaiselta. Pystyvältä puuttuu vielä tuntuma siihen, mikä on tärkeää. Selvitäkseen tästä tilanteesta pystyvät opettelevat tai heille opetetaan hierarkkinen päätöksenteon menettelytapa. Yleensä kokenut henkilö, jolla on tietty päämäärä mielessään, näkee tilanteen tiettyjen faktojen joukkona. Faktojen tärkeys saattaa vaihdella riippuen muiden faktojen läsnäolosta. Kokemuksen perusteella pätevä tietää tiettyjen faktojen johtavan todennäköisyyden tutkimiseen, johtopäätöksiin tai päätökseen.¹⁴⁴

Fittsin mukaan kiinnittämisvaiheessa virheiden ja sopimattomien reaktiomallien määrä vähennetään lähes nollaan.¹⁴⁵ Dreyfusit kuvaavat oleelliseksi eroksi pystyvän ja edistyneen aloittelijan välille sen, että pystyvä tuntee vastuuta valinnoistaan. Pystyvän toiminnan perusteena on suunnitelman valitseminen, mikä johtaa tiettyyn epäobjektiivisuuteen verrattuna edistyneeseen aloittelijaan, joka tekee ratkaisunsa sääntöjen perusteella. Pystyvä on sitoutuneempi - hän on kiinnostunut myös toimintansa seurauksista.¹⁴⁶

Kahdella ylimmällä osaamisen tasolla ei enää ole paljoa yhtäläisyyttä alempien tasojen hitaaseen, puolueettomaan järjelyyn. Ylemmillä tasoilla toiminta on sujuvaa, nopeaa ja ratkaisujen tekijä on henkilökohtaisesti osallinen toiminnassa. *Taitava* (proficient)¹⁴⁷ ymmärtää ja organisoii tilanteen intuitiivisesti. Toisaalta hän kuitenkin edelleen ajattelee analyyttisesti ratkaistakseen sen. Sen sijaan *asiantuntijan* (expert) taito on kantajalleen niin itsestään selvä, ettei hän ole enempää tietoinen siitä kuin vaikkapa ky-

¹⁴³ Fitts, 1962, 188.

¹⁴⁴ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 23 - 24.

¹⁴⁵ Fitts, 1962, 188.

¹⁴⁶ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 26.

¹⁴⁷ Suomentaessani Dreyfusien termejä olen tähän asti tukeutunut Ilkka Niiniluotoon. Neljäs taso (proficiency), jonka Niiniluoto suomentaa 'päteväksi' on mahdollista kääntää myös sanalla taito, ja tässä yhteydessä on luontevaa käyttää tätä nimitystä. Vrt. Niiniluoto, 1992b, 56.

vystään kävellä. Hän ratkaisee ongelmat ilman rationaalista, tietoista ajattelua. Jos asiantuntija joutuu palaamaan askelmia taakse ja selittämään toimiaan sääntöjen perusteella, hän kokee tilanteen epämukavaksi.¹⁴⁸ Malli on omiaan valaisemaan eri alojen asiantuntijoiden vaikeuksia perustella päätöksiään. On kuin aikuinen joutuisi palaamaan lukiessaan takaisin lukutaidon opetteluun vaiheeseen, jossa sanat tavataan.

Dreyfusin malli selventää Harold Osbornen esimerkkiä, jolla hän havainnollistaa eroa tavallisen ja taitavan shakinpelaajan välillä. Ihminen kykenee pelaamaan shakkia oppimalla pelisäännöt, jotka voidaan tarkoin määrittää. Opittuaan tuntemaan pelin, hän voi pelata sitä sääntöjen puitteissa ilman että hänen täytyy jatkuvasti luetella niitä mielessään seuraavaa siirtoa harkitessaan. Hän kuitenkin kykenee tarvittaessa palauttamaan mieleensä minkä tahansa näissä säännöistä. Osbornen mukaan sanomme, että tämä on seiteinen pelaaja *osaa* pelata shakkia. Hän ei kuitenkaan välttämättä ole taitava pelaaja. *Taitava* pelaaja on sääntöjen muodostamassa kehyksessä kykenevä pelaamaan tehokkaammin kuin tavallinen pelaaja. Hänen saatavillaan on toisenlainen sääntöihin perustuva menettelytapa, jota hän ei osaa tarkoin eritellä. Sääntöjä koskevan tiedon ja tekniikan lisäksi hänellä on Harold Osbornen mukaan: ”--what is called a good sense of position, ingenuity, invention and intuition of partially envisaged possibilities.”¹⁴⁹ Näistä kyvyistä, jotka muodostavat hänen taitonsa, hän voi oppilaalleen esittää demonstraation ja yleisiä sääntöjä, mutta ei tarkkoja ohjeita.¹⁵⁰ Tämän vuoksi taitojen opetus on erilaista kuin tieteiden. Dreyfusin termin taitava pelaaja joutuisi laskeutumaan hierarkiassa alaspäin voidakseen selittää ratkaisunsa sääntöihin vedoten.

Kirjoittamisen taidon kohdalla edellä esitettyä voisi verrata esimerkiksi pakinan kirjoittamiseen, vaikka kirjallisen lajin tunnuspiirteet ovatkin hieman sääntöjä horjuvampia. Juuri uraansa aloittava, vasta pakinaan kirjoittamisen lajina perehtyvä henkilö tekisi työtään säännöt tarkasti mielessään. Hän todennäköisesti keskittyisi asettelemaan aiheitaan pakinalla tyypilliseen muotoon. Hänestä voisi sanoa, että hän osaa kirjoittaa *pakinan*. Kokenut pakinoitsija puolestaan keskittyisi miettimään aiheitaan, hioisi tekstinsä sisältöä. Pakinan muotoa hän olisi jo aiemmin harjoitellut niin moneen otteeseen, että se olisi hänelle itsestään selvä osa työtä, eikä hänen tarvitsisi sitä kovin tietoisesti

¹⁴⁸ Dreyfus & Dreyfus, 1989, 27 - 30 & 34. Vrt. Keskinen, 1995, 79 - 80.

¹⁴⁹ Osborne, 1970, 6 - 7.

työskennellessään miettiä. Sekä muodoltaan että sisällöltään onnistuneen pakinan vuoksi häntä sanottaisiin *taitavaksi pakinoitsijaksi*.

Ilkka Niiniluoto on arvostellut Dreyfusien mallia, koska sen pohjalta on vaikea arvioida ja verrata asiantuntijalausuntoja. Mallin mukaan taitotieto teknisten normien koelmana kuuluu vain taitojen alimmille askelmille, joissa vielä toimitaan sääntöjen pohjalta. Asiantuntijan epärationaalinen toiminta johtaa esimerkiksi siihen, että hänen toimiaan on julkisesti vaikea arvostella. Mitä tapahtuu, kun kaksi asiantuntijaa on eri mieltä? Niiniluoto toteaa, että ehkä ihminen sittenkin eroaa eläimistä ja tietokoneista, koska hän kykenee testaamaan ja korjaamaan taitotietoon kuuluvia toiminnallisia ohjeitaan.¹⁵¹

Taiteisiin liittyvään taitoon Dreyfusien malli näyttää kuitenkin sopivan juuri samoista syistä, joista Niiniluoto sitä arvostelee: kirjoittajien työt ovat esimerkkejä vaikeasti vertailtavista kohteista. Kirjallisia teoksia arvostellaan, jopa kilpailutetaan, mutta tosiasia on, ettei niitä voi laittaa arvojärjestykseen. Usein kilpailutilanteissakin korostetaan tätä. Kirjailijan tekniikka ja tyyli alistuvat jollain asteella arvioinnille, mutta varsinkaan teoksen sisältöä ei saa asetettua mielipidettä objektiivisemmalle arvoasteikolle.

Kirjoittamisen taidon alalla käytännön työn asiantuntijoina voidaan pitää kirjailijoita. Kirjoittaminenkin on ehkä ymmärretty yksipuolisesti luovaksi ja intuitionvaraiseksi toiminnaksi, koska se asiantuntijoiden toiminnan perusteella siltä näyttää. Dreyfusien mallin valossa voi kuitenkin olettaa, että myös kirjoittamisen taidon pohjalla on säännöt, jotka ajan myötä muuttuvat kirjailijalle luonnolliseksi osaksi työtä ja elämää. Kuten tämän esitelmän tutkimuskohteena olevista oppaiden tekijöistä yksi toteaa: perusasioita pitää harjoitella aktiivisesti kunnes niistä tulee itsestäänselviä¹⁵². Kirjoittajaoppaan tehtävä on välittää tietoa taidon pohjalla olevista monimutkaisista säännöistä. Sen, miten pitkälle aloittelija askelmilla etenee, näyttää aika. Alkuvaiheessa tämä kysymys on Dreyfusien mallin pohjalta merkityksetön.

Sekä Dreyfusien mallin että Harold Osbornen esimerkin asiantuntijan intuitio perustuu pitkäaikaisen kokemuksen suomaan erottelukykyyneen ja vaihtelevien tilanteiden tunnistuskykyyn. Aristoteleenkin asiantuntijalta vaatima tieto yleisistä periaatteistakin

¹⁵⁰ Osborne, 1970, 6 - 7.

¹⁵¹ Niiniluoto, 1992b, 56 - 57.

viittaa juuri monien erilaisten tilanteiden ymmärtämiseen. Yhteenvedona voisi ajatella, että asiantuntijan kokemus on laadultaan laaja-alaista, taidon sovellusalueen kaikki osat hyvin tuntevaa. Pelkkään kokemukseen nojaava henkilö suoriutuu hyvin tietyn yksittäistapauksen kohdalla, mutta yleisten periaatteiden puuttuessa ei osaa soveltaa taitoaan uudessa tilanteessa.

Kirjoittamisen taidon pohjana tällainen tavoite on merkittävä. Suomalaisena käytäntönä on pitkään ollut opettaa esimerkiksi kertomakirjallisuutta tekstilähtöisesti ja tästä on seurannut se, että on usein oltu sidoksissa tekstilajiin. Aivan viime aikoina on herännyt keskustelua siitä, pitäisikö sittenkin lähestyä asiaa toisesta näkökulmasta ja pyrkiä opettamaan kirjoittamista lajeihin vähemmän sitoutuvalla tavalla.¹⁵³ Jos taidon saavuttamisen edellytykseksi katsotaan nimenomaan laaja-alaisuus täytyy myös nykyisiä opetusmenetelmiä tarkastella kriittisesti.

4. NÄKÖKULMIA KIRJALLISUUTEEN JA KIRJOITTAMISEEN

4.1 KUINKA MÄÄRITELLÄ KIRJALLISUUS

Jos oletetaan, että saman käsitteen alle kuuluvia asioita yhdistää aina jokin yhteinen ydin tai olemus, seuraa vaikeuksia määritellä kirjallisuuden kaltaisia laajoja käsitteitä. Tukea voi hakea Ludwig Wittgensteinin osuvasta ajatuksesta, että olemuksen ”samuuden” tarkastelun sijaan tulee joidenkin ilmiöiden kohdalla puhua ”perheyhtäläisyyksistä”. Wittgensteinin kuuluisa esimerkki liittyy peleihin, joiden joukkoon lasketaan niin korttipelit, pallopelit kuin erilaiset ottelutkin. Näillä peleillä ei ole yhtä kaikkia yhdistävää tekijää, vaan pikemminkin eri pelien kesken on ristikkäisiä ja päällekkäisiä kauttayhtäläisyyksiä, sukulaisuuksia, joiden vuoksi ihminen hahmottaa ne samaan ryhmään kuuluviksi.¹⁵⁴ Myös kirjallisuutta täytyy tarkastella laajana ilmiönä hyväksyen, etteivät kaikki kirjallisuuteen kuuluvat teokset sisällä yhtä ja samaa piirrettä.

Morris Weitz on puolustanut tällaista avointa taiteen käsitettä. Weitz väittää, että perinteiset esteettiset teoriat ovat tuomittuja epäonnistumaan, koska ne käsittelevät tai-

¹⁵² Packard, 1987, 14.

¹⁵³ Ks. esim. Jääskeläinen & Pietiläinen 1997, 3.

detta suljettuna käsitteenä, vaikka taiteen käsite on – ja sen tulee olla – avoin¹⁵⁵. Kirjallisuutta kuvatessa korostetaan usein, että kyseessä on muuttuva ilmiö. Kaikki riittävästi jo olemassa olevaa kirjallisuutta muistuttava voidaan laskea kirjallisuudeksi. Uudenlaisen teoksen ilmaantuessa emme suinkaan tee tosiasioihin perustuvaa analyysistä vaan päätämme muistuttaako uusi teos joiltakin oleellisista osin tuntemaamme kirjallisuutta. Keskeistä on yhtäläisyyksien osoittaminen. Jos uusi teos päätetään laskea kirjallisuudeksi, myös sen ominaispiirteet ovat vaikuttamassa seuraavan teoksen hyväksyntään. Näin käsityksemme kirjallisuudesta muuttuu.¹⁵⁶

Kun kirjallisuus-käsitys on sidottu muihin tunnettuihin teoksiin, kirjallisuus näyttää jatkumona, jossa tietyt välivaiheet ovat välttämättömiä. Radikaalisti aiemmasta kirjallisuudesta poikkeava teos edellyttää vähemmän radikaaleja variaatioita tullakseen tulkituksi kirjallisuudeksi. Voidaan kuvitella sinänsä vähämerkityksinen, jopa epäonnistuneena pidetty teos, joka kuitenkin toimii siltana nykykirjallisuuden ja tulevaisuudessa ilmestyvän, lajia uudistavan, teoksen välillä. Tällainen näkemys kirjallisuudesta asettaa kyseenalaiseksi tavan kohottaa joitakin teoksia ja niiden tekijöitä muiden yläpuolelle, klassikoiksi. Kirjallisuuden ymmärtäminen laajempaan ilmiönä korostaa yksittäisten teosten suhdetta muihin teoksiin ja koko kirjoittamisen laajaan kenttään.

Myös kirjallisuuden tekemisen rajoittaminen harvoille ja valituille, kirjailijoille, johtaa ongelmiin. Roland Barthes on tuonut esiin, että taiteella oli enemmän yleisöä aikana, jona ero taiteilijoiden ja harrastajien välillä oli pienempi ja suhde tasarvoisempi¹⁵⁷. Passiivinen yleisö on asiantuntematon yleisö. Myös kirjallisuutta ymmärtää paremmin jos on itse kirjoittanut. Aktiivinen toiminta kirjoittajana tutustuttaa kirjallisuuteen taidelajina ja samalla myös käytäntöihin, joissa se muodostuu. Ympäristöä, jossa taide tehdään on pidetty jopa niin tärkeänä, että on esitetty institutionaalinen taideteoria¹⁵⁸. Ehkä taide ei olekaan niin avoin käsite, kuin Weitz esittää.

Wittgensteinin ja häntä seuranneen Weitzin vertausta perheyhtäläisyyksistä on arvosteltu siitä, että he unohtavat kokonaan perheenjäseniä yhdistävän yhteisten piirteiden

¹⁵⁴ Wittgenstein, 1981, 64 – 65; Lyytikäinen, 1990, 13 – 14.

¹⁵⁵ Weitz, 1987, 75.

¹⁵⁶ Ks. esim. Weitz, 1987, 77 – 78; Lyytikäinen, 1990, 14.

¹⁵⁷ Barthes, 1993, 166 – 167.

¹⁵⁸ Viitataan George Dickien tunnettuun taideteoriaan. Ks. esim. Dickie, 1981, 83 – 91. Jatkossa käsittelemme kuitenkin Dickien teorian innoittajana toimineen Arthur Danton ajatuksia.

lisäksi myös yhteisen syntyperän¹⁵⁹. Tämä tietoon, ei havaintoon, perustuva ominaisuus on juuri se, jonka perusteella erotamme perheenjäsenet vain sattumalta samannäköisestä henkilöstä. Vaikka taiteeseen oleellisesti kuuluu sen luova luonne, tämä ei tarkoita, etteikö taidetta voisi ainakin yrittää määritellä ja etteikö tällaisesta määritelmästä olisi hyötyä.

Weitzin näkemykselle päinvastainen on Arthur Danton esittämä ajatus, jonka mukaan vasta teoria tekee taiteesta taidetta. Danto väittää, ettei taidetta ole ilman henkilöitä, jotka puhuvat taidemaailman kieltä, tulkitsevat teoksia. Taide on jotakin sellaista, josta on mielekästä puhua vain taiteen muodostamaa taustaa vasten.¹⁶⁰ Kaikilla ihmisillä on jokin teoria, käsitys siitä, mitä on taide. Tämä käsitys muodostuu taidehistoriaa koskevasta tiedosta.

Art is the kind of thing that depends for its existence upon theories; without theories of art, black paint *is* just black paint and nothing more. Perhaps one *can* speak of what the world is like independently of any theories we may have regarding the world, though I am not sure that is even meaningful to raise such question, since our divisions and articulations of things into orbits and constellations presupposes a theory of some sort. But it is plain that there could not be an artworld without theory, for the artworld is logically dependant upon theory, which is so powerful a thing as to detach objects from the real world and make them part of a different world, an *art* world, a world of *interpreted things*.¹⁶¹

Danto on oikeassa siinä, että jokaisella ihmisellä on käsitys taiteesta. Tämä käsitys ohjaa sitä, mitä hän taiteena pitää ja myös sitä, millaista taidetta hän yrittää tehdä. Danton käyttämän termin taideteoria sijaan on kuitenkin parempi puhua käsityksistä ja käytännöistä, ei teoriasta.

¹⁵⁹ Mandelbaum, 1987, 87. Ks. myös Eaton, 1995, 16 – 17. B.R. Tilgham on kritisoinut Mandelbaumin ymmärtäneen väärin Wittgensteinin vertauksen. Ks. Tilgham, 1987, 41 – 46. Kysymys siitä perustuvatko Mandelbaumin väitteet Wittgensteinin väärälle tulkinnalle jää tutkielmani ulkopuolelle.

¹⁶⁰ Danto, 1987, 116 – 117.

¹⁶¹ Danto, 1981, 135.

Danton teoriassa on mielenkiintoisia yhteneväisyyksiä, jopa suoria viittauksia, T.S Kuhnin tieteenteoriaan. Simo Säätelä on tutkinut näitä yhteyksiä ja T. S. Kuhnin ajatusten soveltumista taiteen ilmiöiden selittämiseen yleisemminkin. Myös kirjoittamisen taidon yhteydessä, erityisesti yritettäessä ymmärtää eri aikakausien kirjoittajaoppaita on tärkeää tuntea tapa, jolla käsitykset kirjallisuudesta muodostuvat ja ohjaavat kirjoittamisen opetusta.

T.S Kuhnin teorian hyvin kuuluisaksi tullut termi 'paradigma' tulee kreikan kielen sanasta *parádeigma*, ja tarkoittaa esikuvaa. Kuhnin teoriassa paradigma viittaa toisaalta laajaan uskomusten, arvojen ja tekniikoiden joukkoon ja toisaalta suppeammin malliesimerkkien joukkoon¹⁶². Painotan Säätelän tapaan paradigmaa malliesimerkkien joukkona. Säätelä väittää, että jo malliesimerkkien vaihtaminen johtaa paradigmojen yhteismitattomuuteen. Tieteellinen malli ei ole kaava jota toistetaan sellaisenaan. Pikemminkin malli toimii tavalla, jolla Yhdysvaltojen oikeusjärjestelmässä käytetään ennakkotapauksia.¹⁶³ Malli aktivoituu jokaisessa tilanteessa uudelleen ja vaikka malli pysyy samana, sitä voidaan soveltaa eri tavoilla. Ajatukseen sisältyy oivallus, että samaa mallia voidaan kulttuurin muuttuessa tulkita uudelleen.

Tieteellinen tutkijayhteisö jakaa yhteisen paradigman, joka mahdollistaa tieteenalan edistymisen ja ongelmattoman kommunikoinnin. Kuhnin mukaan kyseessä on jaettua teoriaa syvempi yksimielisyys. Paradigma ohjaa havaintoa ja tätä kautta myös tieteellisessä työssä ongelmaksi nähtyä.¹⁶⁴ Samoin taiteessa voidaan ajatella normaalisti vallitsevan – tosin tiedettä löyhempi – yksimielisyys siitä, mitä voi tarjota taiteena, mitä taiteeksi hyväksytään. Myös taiteessa on tietty malliesimerkkien joukko, yleisesti taiteeksi hyväksytyjen teosten kaanon.¹⁶⁵ Kaaanon ohjaa käsitystä siitä, mitä esimerkiksi romaaniksi voidaan hyväksyä. Kirjoittajan kannalta kaanon tai tietyt teokset ohjaavat hänen näkemystään esimerkiksi siitä, millainen tietty kirjallisuuden laji on, millaisia ongelmia se käsittelee ja millä keinoin niitä ratkaistaan.

¹⁶² Kuhn, 1970, 175; Kuhn, 1994, 185. Termiä paradigma on käytetty hyvin erilaisissa merkityksissä, johtuen siitä, että Kuhn itse esittää termin monimerkityksisenä. Kuhn on myöhemmin täsmentänyt paradigmalla olevan kaksi erilaista merkitystä. Kuhn, 1970, 23; Kuhn, 1994, 36; Säätelä, 1987, 10.

¹⁶³ Säätelä, 1987, 56 ;10.

¹⁶⁴ Kuhn, 1970, 182 & Kuhn, 1994, 122 ; 192.

¹⁶⁵ Säätelä, 1987, 23 – 24.

Kuhnin teoriasta painotetaan usein Säätelän tapaan sen tarjoamaa selitystä tieteellisille- ja taiteellisille vallankumouksille, mutta kirjoittamisen taidon yhteydessä on vielä kiinnostavampaa pohtia tapaa, jolla paradigma opitaan.

Tieteellisen tutkimustyön oppiminen edellyttää Kuhnin mukaan alan esimerkkien oppimista. Uusia ongelmia opitaan tämän jälkeen ratkaisemaan huomaamalla yhtäläisyyksiä niiden ja esimerkillisten ratkaisujen välillä. Tämä voi tapahtua vetoamatta mihinkään eksplisiittisiin sääntöihin.¹⁶⁶ Samaan tapaan annetaan tieteellisten teorioiden sovellutukset. Tässä yhteydessä Kuhn viittaa Wittgensteinin esimerkkiin perheyhtäläisyyksistä pelien välillä. Kuhn katsoo tutkijan oppivan tavan havaita ja jäsentää todellisuutta samalla kun oppii tieteenalansa. Oppiminen ei ole vain verbaalista vaan teoriat ja toimintatavat opitaan tarkastelemalla esimerkkejä, joissa ne toimivat.¹⁶⁷ Säätelä selittää, että juuri tästä syystä paradigman käsite on niin monimerkityksinen – teoriat, metodit ja standardit ovat osa malliesimerkkiä¹⁶⁸,

Keskeistä on huomata, ettei taidettakaan opiskeleva opettele sääntöjä ja kaavoja siitä, mitä taide on, vaan tarkastelee alan malliesimerkkien (kirjaavakin) joukkoa ja muodostaa niiden perusteella oman näkemyksensä taiteesta. Malliesimerkit ohjaavat tätä näkemystä niin, ettei mitä tahansa käsitystä ole mahdollista muodostaa, mutta sallivat samalla suuriakin vaihteluita painotuksissa ja ennen kaikkea mahdollisuuden muodostaa oma käsityksensä siitä, miten malliesimerkkien joukkoa voitaisiin laajentaa uudella teoksella.

Taiteessa vallankumous syntyy, kun taiteena tarjotaan teosta, jota merkittävä osa yleisöstä ei sellaisena näe. Arthur Dantonin teorian valossa tarvittaisiin teoreettis-käsitteellinen muutos, jotta teos voitaisiin nähdä taiteena¹⁶⁹. Simo Säätelän mukaan taiteen vallankumouksessa syntyy kiista vanhaa ja uutta taidetta kannattavien välille. Kiista ei ole luonteeltaan sellainen, että se voitaisiin ratkaista objektiivisesti, vaan kyse on suostuttelusta, uudet teokset selitetään niin, että ne pystytään näkemään taideteoksina.¹⁷⁰

¹⁶⁶ Kuhn, 1994, 198 – 201.

¹⁶⁷ Kuhn, 1970, 46 – 47; Kuhn, 1994, 58 – 59.

¹⁶⁸ Säätelä, 1987, 60.

¹⁶⁹ Danto, 1981, 135.

¹⁷⁰ Säätelä, 1987, 25.

Simo Säätelän mukaan Danton termeillä ´teoria` ja ´taidemaailma` on selviä yhtäläisyyksiä Kuhnin ´paradigman` ja ´tutkijayhteisön` kanssa¹⁷¹. Danto myös epäsuorasti viittaa Kuhnin ajatuksiin sanomalla, että taide on tieteen kaltaista siinä suhteessa, ettei ole havaintoa ilman tulkintaa, että havaintotermitkin tieteessä ovat teoriapitoisia¹⁷².

Vallankumouksen yhteydessä tapahtuva paradigman- tai taideteorian vaihdos on niin perustavanlaatuinen, että Kuhnin termein maailma on edelleen sama, mutta tutkija elää eri todellisuudessa. On kuin päähän olisi laitettu silmälasit, joiden läpi maailma nähdään uudella tavalla.¹⁷³ Samankaltainen ajatus esiintyy myös Dantolla: ”In art, every new interpretation is a Copernican revolution, in the sense that each interpretation constitutes a new work, even if the object differently interpreted remains, as the skies, invariant under an transformation.”¹⁷⁴

Kuhnin mukaan eri paradigmoja edustavat tutkijat näkevät eri asioita vaikka katsoisivat samasta suunnasta samaa asiaa¹⁷⁵. Säätelän mukaan Kuhn kuitenkin vie liian pitkälle ajatuksensa neutraalin havaintokielen mahdottomuudesta. Säätelä sanoo, että olisi parempi sanoa eri paradigmoja edustavien tutkijoiden antavan samasta asiasta eri uskomuksia, kuin väittää heidän elävän kokonaan eri maailmoissa. Kiistatilanteessa voidaan kuitenkin sanoa tutkijoiden elävän siinä mielessä eri maailmoissa, ettei ole mahdollista verrata paradigmoja keskenään ”neutraalisti”, on tehtävä valinta.¹⁷⁶

Säätelä ei hyväksy Danton ajatusta taidemaailmasta, joka tekee taiteesta taidetta. Se, ettei jotakin voi kuvata teoriasta vapaana, ei oikeuta olettamaan, ettei ilmiötä ole olemassa ilman teoriaa. Säätelän mukaan uudenlaisen taideteoksen hyväksyminen tapahtuu pikemminkin vetoamalla käytäntöön, tai joihinkin teoksen puoliin kuin muuttamalla taideteoriaa. Säätelä ehdottaa hedelmällisesti, että kyse on pikemminkin Kuhnin paradigman suppean merkityksen luonnehtimasta käytännöstä kuin teoriaan viittaamisesta.¹⁷⁷

¹⁷¹ Säätelä, 1987, 37.

¹⁷² Danto, 1981, 124 – 125. Säätelä, 1987, 40 – 41.

¹⁷³ Kuhn, 1970, 121- 122.

¹⁷⁴ Danto, 1981, 125.

¹⁷⁵ Kuhn, 1970, 150.

¹⁷⁶ Säätelä, 1987, 41 – 45 & 59.

¹⁷⁷ Säätelä, 1987, 41 – 42 & 54.

Danton ja Kuhnin teoriat kiinnittävät huomiota siihen, miten voimakkaasti malliesimerkkeinä pidetyt teokset muokkaavat ajattelua. Ei ole yhdentekevää, miten kysymykseen, mitä kirjallisuus on, vastataan. Vastaus ei ole vain sanallinen määritelmä vaan myös esimerkkien kautta esiin tuleva. Kirjallisuudenkin kohdalla osoitetaan ennen kaikkea oikeanlaisia sovelluksia tehden, että on ymmärretty oikein kirjallisuuden olemus.

Myös kirjoittajaoppaita voidaan tarkastella Kuhnilaisten mallien näkökulmasta. Millaisia malleja ne tarjoavat alkavalle kirjoittajalle? Vaikkei kirjallisen tekstin kohdalla ole mielekästä puhua sen toistamisesta tai soveltamisesta, välittävät esimerkeiksi valitut teokset kuitenkin paljon tärkeää tietoa kirjallisuuden olemuksesta.

4.2 KIRJALLISUUDEN ESTETIIKKA

Kirjallisuudella on monia ulottuvuuksia, joista yksi on esteettinen. Miten merkittävä osuus estetiikalle annetaan riippuu määrittelijästä ja hänen näkemyksestään siitä mitä estetiikka on. Kirjallisuuden on väitetty olevan vähemmän esteettinen alue kuin muiden taiteiden, esimerkiksi kuvataiteiden tai musiikin. Ajatuksen taustalla on esteettisen määritelmän rajaus, joka on tehty torjumaan käsitteen hajoaminen yleisyyteensä, rajaus, joka korostaa havaittavia ominaisuuksia ja niiden herättämää esteettistä kokemusta¹⁷⁸.

Kirjallisuudessa suoraan havaittavat ominaisuudet on tosiaan vähän, mutta tekeekö se kirjallisuudesta taidemuotona vähemmän esteettisen? Oman sävynsä ongelmaan antaa sekin, että usein taiteen määritelmät nojaavat vahvasti esteettisen käsitteeseen. Kuvavaavaa on, että estetiikka tieteenalana usein samaistetaan taidefilosofiaan¹⁷⁹. Kirjallisuuden esteettisen arvon kyseenalaistaminen asettaa kysymyksen myös kirjallisuuden lukemisesta taiteisiin. Toisaalta sanataide tai kaunokirjallisuus erotetaan yleensä muusta kirjoittamisesta viittamaalla sen esteettisiin tarkoituseriin – esteettinen tavoite on keskeinen osa työtä¹⁸⁰. Kirjallisuuden tutkijat eivät katso tarpeelliseksi rajoittaa esteettistä

¹⁷⁸ Ks. esim. Lammenranta, 1989, 193. Kivy, Peter, 115 - 116. Teoksessa Kivy, Peter, 1980. *The Corded Shell. Reflections on Musical Expression*. Princeton University Press: Princeton, New Jersey.

¹⁷⁹ Ks. lisää esim. Dickie, 1981, 11; Kinnunen, 2000, 42; Sepänmaa, 1972, 30. Erityisesti Monroe Beardsley on korostanut esteettistä taidetta määrittelevänä käsitteenä. Ks. Esim. Beardsley, Monroe, 1958. *Aesthetics: Problems in the Philosophy of Criticism*.

¹⁸⁰ Vrt. Vuorinen, 1995, 13.

havaittaviin ominaisuuksiin. Asetun sanataiteen esteettisen määritelmän taakse, ja pyrin puolustamaan estetiikan paikkaa kirjallisuudessa. Tämä saattaa vaikuttaa oudolta – jos nojautuisin kirjallisuutta vähemmän esteettisenä pitäviin teorioihin, voisin korostaa kirjoittamisen taitoa tärkeämpänä osana kirjoittamista. Pidän kuitenkin pyrkimystä esteettiin sanataidetta kuvaavana tekijänä. Taidon rooli on tukea tätä pyrkimystä. Ilman esteettistä pyrkimystä ei ole sanataidetta, ilman taitoa ei esteettinen saa muotoa, toteudu.

Estetiikka kuuluu laajasti inhimillisiin käytäntöihin. Estetiikka ei liity vain taide-
oksiin vaan esteettisesti voidaan tarkastella myös viihdettä, koristeita ja luontoa. Esteet-
tisellä tarkoitetaan yleensä ulkoisen olemuksen miellyttävyyttä.¹⁸¹ Käsite sisältää va-
pauuden määrittellä eri tavoilla eri konteksteissa mikä miellyttää. Tietyissä olosuhteissa
rumastakin voi tulla miellyttävää, mielenkiintoista. Usein sanaa kaunis käytetään es-
teettisen arvon synonyyminä, vaikka kyse on yhdestä alalajista, groteskin, traagisen,
koomisen ja muiden ohella¹⁸². Yrjö Sepänmaa on osuvasti kuvannut esteettisen käsit-
teeksi, joka ilmentää potentiaalia, joka voi todentua tietyissä olosuhteissa. Ei ole mitään
esteettistä ainesta sinänsä vaan tarvitaan vastaanottaja, esteettinen objekti syntyy vasta
hahmottamisprosessissa.

Esteettisyys on siis kohteessa olemassa mahdollisuutena, joka vasta tiet-
tyjen edellytysten vallitessa todellistuu. Siitä selittyy makukysymyksissä
vallitseva näennäisen täysi subjektiivisuus ja jopa mielivalta. Vastaano-
tajat, hahmottajat, poikkeavat toisistaan fyysisiltä ominaisuuksiltaan,
koulutukseltaan ja taustaltaan, mitkä kaikki vaikuttavat heidän maailman-
kokemistapaansa – eri henkilöt näkevät eri puolet samasta kohteesta.¹⁸³

Estetiikan potentiaalisen luonteen vuoksi sen tutkimuskohteeksi onkin välillä esitetty
taidefilosofian tai kauneuden sijasta ihmisen käyttäytymistä tilanteissa, joissa hän esit-
tää esteettisiä arvoasetelmia¹⁸⁴.

¹⁸¹ Vuorinen, 1995, 67. Haapala, 1993, 7.

¹⁸² Vrt. Vuorinen, 1995, 15. Vuorinen itse käyttää tietoisesti sanoja kaunis ja esteettinen rinnakkain. Yh-
tenä hänen perusteenaan on, että sana esteettisesti arvokas rajoitetaan herkästi pelkkään aistittavaan, sa-
nalla kaunis ei ole tällaisia rajoitteita. Ks. Vuorinen, 1995, 72.

¹⁸³ Sepänmaa, 1972, 36 - 37.

¹⁸⁴ Kinnunen, 2000, 47.

Markus Lammenranta on sanonut, että kirjallisuus sopii huonosti esteettiseen tarkoitukseen. Hän ei sulje esteettistä tehtävää kokonaan kirjallisuuden ulkopuolelle mutta väittää, että kirjallisuus soveltuu esteettiseen tehtävään oleellisesti huonommin kuin esimerkiksi kuvataiteet tai musiikki. Lammenrannan käsitys esteettisestä kiinnittyy teoksen havaittaviin muotoihin ja rakenteisiin ja niiden katsojassa herättämiin kokemuksiin, mutta edes tällaisen esteettisen määritelmän nojalla Lammenrannan väite ei ole ongelmaton.¹⁸⁵

Lammenranta väittää, että lyriikkaa lukuun ottamatta kirjallisuudessa ei ole samassa mielessä merkittäviä havaittavia rakenteita kuin esimerkiksi maalaustaiteessa. Lammenranta pitää poikkeuksena lähinnä runojen sanojen sointia. Onkin totta, ettei painomusteella ole merkitystä kirjallisen teoksen arvottamisen kannalta.¹⁸⁶ Mutta eikö sanojen soinnilla ole merkitystä proosassa? Kuka Shakespearen näytelmiä tai kotimaista nykykirjailijaa Tytti Parrasta lukenut ei olisi kiinnittänyt lukiessaan huomiota yksittäisiin sanoihin? Shakespearen teksti ei esimerkkiä kaipaa, mutta Parraksen kohdalla mallina voi tarkastella teoksesta *Pensionaatti* (1988) kahdeksatta lukua:

Mietin ankarasti.

Kartanon omistajatar: sulkasuoninen, luumarjainen, avoröyhyinen tuulensuojakasvi. Päälahko cointus. Ehdottomasti. Jokin cointuksen alalajeista.

Heljä? Heljä on yksisirkkainen pitkäsuippuinen puolivarpu. Lehdet haarovat, hentokärkiset.

Rouva Fagerström: maitiaisnesteinen maljakeskeinen toissahaisine vihneineen, jäykistynein kalvopaltein.

Äiti: silkovirpinen avoröyhyinen tuulensuojakasvi, päälahko rosaceae, jalostettuja muotoja.

- Byää-äh!

Pikkuveli: harottava siirtoluottinen varpuviipokas. Särmikkäät lehtiruotit. Leviämistapa poukkoileva.

Oman itseni kohdalla ajattelen osmankäämiä: Týpha angustifólia. Miten se seisoo iät ja ajat hiljaa, mistään välittämättä, mutta RÄJÄHTÄÄ sitten yhtäkkiä.

Kasvit ovat onnellisia. Niitten ei itse tarvitse tietää.¹⁸⁷

¹⁸⁵ Lammenranta, 1989, 192 – 193.

¹⁸⁶ Lammenranta, 1989, 193 – 194.

¹⁸⁷ Parras, 1988, 39. Parras, Tytti, 1988. *Pensionaatti*. Otava: Helsinki.

Parraksen tekstin normaalikielestä poikkeava tapa kuvailla ihmisiä kiinnittää huomion sanoihin ja niiden keskinäiseen sointuvuuteen. Poikkeamat tästä sointuvuudesta puolestaan kiinnittävät huomion sanojen ja lauseiden rytmiin.

Kyseenalaista on, tarvitseeko edes lukea ääneen havaitakseen sanojen sointuvuuden. Oman lukukokemukseni pohjalta väitän ”kuulevani” sanat, vaikken lausuisikaan niitä ääneen. Äänteelliset ominaisuudet ovat historiallisestikin tärkeitä lukemisessa, ihmiset oppivat vasta keskiajalla lukemaan itsekseen lausumatta sanoja ääneen¹⁸⁸. Sanojen äänteelliset ominaisuudet ovat lukiessa paljon Lammenrannan olettamaa tärkeämmässä asemassa.

Lammenrannan väite ei myöskään vastaa suomalaisten lukijoiden kokemuksia. Suomalaiset vaativat kaunokirjallisuudelta muun muassa hyvää kerrontatekniikkaa, rehevää kerrontaa, osuvaa murreilmaisua, sujuvia, selkeitä ja ilmavia lauseita¹⁸⁹. Viimeiset vaatimukset osoittavat lukijoiden kiinnittävän huomiota sanojen välisiin suhteisiin ja sanojen sointiin.

Ainoa mielekäs tapa puhua rakenteesta kirjallisuuden yhteydessä on Lammenrannan mukaan kerrotun tarinan rakenteen tarkasteleminen. Tällöin jo astutaan hänen valitsemansa kapean estetiikan määritelmän ulkopuolelle. Lukijan mielenkiinto kohdistuu Lammenrannan mukaan lukiessa tarinan elämyksellisiin puoliin, kuvattuihin tapahtumiin, ihmisiin ja tapahtumiin. Mutta entä jos tarina on onnistunut, mutta kerronta ontuu? Lammenrannan väite soveltuu vain niin sanottuun hyvään, onnistuneeseen kirjallisuuteen, sillä lukija varmasti kiinnittää huomiota proosan rakenteeseen jos se tekee tarinan lukemisesta taitamattomuudellaan epämiellyttävää tai suorastaan mahdotonta. Siinä mielessä kirjallisuus on todella erilaista kuin kuvataide tai musiikki, että sen rakenteeseen ei pääsääntöisesti pyritä kiinnittämään lukijan huomiota vaan onnistumisen merkkinä usein on rakenne, joka palvelee tarinaa niin taitavasti, ettei sitä edes huomata.

Kuitenkin vain pääsääntöisesti, sillä toisaalta huomio kiinnittyy kirjalliseen rakenteeseen myös jos se on poikkeuksellinen lajilleen, jos tarinan ymmärtäminen ei suju odotetulla helppoudella¹⁹⁰. Kirjallisuuteen kuuluu oleellisesti lajityyppien rajojen muuntuminen ja rikkominen ja ainakin tällaisten rajatapausten kohdalla voi ajatella

¹⁸⁸ Ryle, 1961, 27.

¹⁸⁹ Jokinen, 1991, 72 – 73.

myös rakenteellisten ominaisuuksien olevan keskeisessä osassa. Lammenranta sanoo, että teoksen pituus vaikeuttaa rakenteellisten ominaisuuksien huomaamista. On totta, että rakenteen hahmottaminen on kirjallisessa teoksessa erityisen vaativaa, mutta ei ainakaan koulutetulle lukijalle mahdotonta. Lammenrannan näkemys on siinä mielessä oikea, että usein on tapana erottaa niin sanotun tavallisen lukijan ja kouliintuneet lukijan lukeminen. Vastaavasti myös esimerkiksi kuvataiteiden asiantuntijalta odotetaan laajaa taustatietämystä, teosten ”lukutaitoa”, kykyä analysoida teoksen ominaisuuksia tarkasti ja sijoittaa teos taidehistoriaan. Kouliintunut, analyysoiva lukeminen kiinnittää yleensä huomiota myös tekstin rakenteisiin. Tavallisempaa lukukokemusta kuvataan sanalla ”eläytyvä” ja tällä tarkoitetaan juuri kerrottuun tarinaan eläytymistä.

Vaikka myöntäisikin Lammenrannan kannalle, ja hyväksyisi, ettei kirjallisuudessa ole havaittavia ominaisuuksia, jotka voisivat tuottaa esteettisen elämyksen on silti asiallista ja tarpeellista puhua kirjallisuuden estetiikasta. Aarne Kinnunen, kirjallisuuden tutkijana, korostaa estetiikan tarkastelevan myös ei-havaittavia olioita. Kirjallisuus on Kinnusen mukaan luonut koko joukon kauniita fiktiivisiä olioita, maisemia, ihmisiä tai teoksia. Mutta ei-havaittavaa kauneutta on muuallakin kuin kirjallisuudessa, esimerkiksi matematiikassa, luonnontieteissä ja moraalissa.¹⁹¹

Fiktiivinen kauneus on erilaista kuin lähempänä todellista havaittua elämää oleva kuvataiteiden kauneus. Aarne Kinnusen mukaan fiktiivisen kauneuden nautinto pohjaa ajatteluun¹⁹². Pyrin osoittamaan, ihmisen kognitiiviseen tarkasteluun nojautuen, että on toinenkin tapa selittää, miksi ihmiset arvioivat kirjallisuuttakin esteettisenä alueena. Näkemykseni ei pyri kumoamaan Kinnusen ajattelua vaan täydentämään sitä.

Kognitionitutkimus on luonut kokonaan uuden perspektiivin havaitsemiseen. Toisaalta on osoittautunut, miten havaitseminen on koko inhimillisen toiminnan perusta, toisaalta näkemys havaitsemisesta on laajentunut. Ulric Neisserin mukaan ihmisen kyky luoda mielikuvia, mielikuviutus, on havaitsemisen johdannainen. Jos ihminen jostain syystä ei saa havaitsemalla uutta informaatiota ympäristöstään, hän korvaa puuttuvan tiedon kuvittelemalla. Mielikuvan kokemus puolestaan on valmiutta havaita kuviteltu, ja

¹⁹⁰ Vrt. Eagleton, 1997, 14 - 15.

¹⁹¹ Kinnunen, 2000, 195, 200 ; 210.

¹⁹² Kinnunen, 2000, 203.

erot ihmisten mielikuvien laadussa syntyvät eroista siinä, millaista tietoa he ovat valmiita havaitsemaan.¹⁹³

Lukiessaan ihminen kuvittelee tapahtumia. Hän tulkitsee suoraan kirjasta saamaansa tietoa, mutta myös täydentää kuvittelemalla tiedon aukkoja. On mahdollista arvioida esteettisesti myös omia mielikuviaan, havainnoida niitä. Neisserin pohjalta taitoa havaita omia mielikuviaan voi jopa kehittää.

Havainnolla on hyvin erilainen, mutta yhtä merkittävä osuus kirjallisen taiteen kuin kuvataiteidenkin kohdalla. Kinnusen näkemys ajattelusta fiktiivisen kauneuden edellytyksenä on samansuuntainen, mutta haluan korostaa, että esteettinen ei välttämättä kirjallisuuden kohdalla kytkeydy vain ajatteluun vaan myös sisään päin kääntyneeseen havaintoon.

Siinä Lammenranta on oikeassa, että kirjallisuuden estetiikan kysymykset ovat varsin erilaisia kuin esimerkiksi kuvataiteiden. Ehkä tämäkin on ollut omiaan johtamaan ajatukseen, että estetiikka olisi kirjallisuudessa vähemmän oleellista kuin muissa taiteissa. Kuvataidetta koskevassa keskustelussa pohditaan usein esimerkiksi luonnonesineiden asemaa, monet suhtautuvat niihin esteettisinä objekteina. Toiset eivät halua kutsua niitä taiteeksi, koska ne eivät ole ihmisen tekemiä. Kirjallisuuden kohdalla tätä ongelmaa ei oikeastaan ole – emme löydä ympäristöstä itsestään muotoutuneita kirjallisia teoksia¹⁹⁴.

Kirjallisuudessa kuvataiteiden luonnonesineitä koskeva problematiikkaa vastaava ongelma liittyy teoksiin, jotka on alun perin tehty tai ymmärretty muuksi kuin taideteokseksi ja kohotettu myöhemmin kaunokirjallisuuden joukkoon. Vasta romantiikan aikana kirjallisuuden piiriin ”hyväksytyt” kansanrunot ovat hyvä esimerkki.¹⁹⁵ Esteettinen on myös kirjallisissa teoksissa potentiaalista - se vaatii sopivan vastaanottajan todentakseen.

¹⁹³ Neisser, 1976, 130 – 131.

¹⁹⁴ Vasta tietokoneiden tulon myötä on syntynyt mahdollisuus, että joku muu kuin ihminen kirjoittaisi runon. Tietokone-ohjelman ja sen käyttämän kielen on kuitenkin suunnitellut ihminen.

¹⁹⁵ Lyytikäinen, 1990, 15.

4.3 KIRJALLISUUS TIEDON VÄLITTÄJÄNÄ

Kysymyksen *mitä kirjallisuus on?* ohella on tärkeää kysyä myös, mitä kirjallisuudesta saa. Kysymyksen mitä sijasta voidaan kysyä mihin ja miksi. Mikä on kirjallisuuden tehtävä, miksi ihmiset lukevat? Kun lukeminen ja kirjoittaminen ovat läheisesti toisiinsa liittyviä asioita arkipäivän elämässä, voi olettaa, että vastaus lukemisen syystä valaisee hiukan myös syitä kirjoittaa.

Kirjoittamisen taidon yhteydessä huomattavan näkemyksen kirjallisuuden tehtävästä on esittänyt Markus Lammenranta, jonka mukaan kirjallisuuden tarkoitus on välittää tietoa. Kuten on käynyt ilmi, Lammenranta rajaa kirjallisuuden esteettistä tehtävää, antaen etusijan tiedolliselle tehtävälle. Vaikken hyväksykään tätä rajausta, Lammenrannan kuvaus kirjallisuuden tarkoituksesta, sen parhaasta annista on mielestäni erittäin osuva. Lammenrannan antama kirjallisuuden tiedollinen tehtävä täydentää esteettistä ja - kuten pyrin osoittamaan – on osittain sen kanssa päällekkäinen. Kirjallisuuden tiedollinen tehtävä on myös arkikokemusta vastaava. Tämän osoittavat sosiologian lukijatutkimukset niin Suomessa kuin Euroopassa¹⁹⁶.

Ajatus kirjallisuudesta tiedon lähteenä ei ole uusi vaan esiintyy jo Aristoteleen kirjoituksissa. Aristoteles vertaa kirjallisuutta filosofiaan ja sanoo, että molempien tehtävänä on lisätä yleistä tietoa todellisuudesta¹⁹⁷. Lammenrannan mukaan kirjallisuus tarjoaa kuitenkin erilaista tietoa kuin filosofia, tieteenala. Tiedon lähteenä kirjallisuus ja tiede ovat toisiaan täydentäviä.¹⁹⁸

Lammenranta selventää eroa tieteen ja kirjallisuuden välillä Gilbert Rylen termein. Ryle on erottanut toisistaan kaksi tiedon lajia, propositionaalisen tiedon, josta Ryle käyttää sanoja *knowing that* ja osaamiseen tai taitoon viittaavan *knowing how*- tyyppisen tiedon. Filosofia on keskittynyt ensin mainittuun tiedon lajiin ja näin on muotoutunut niin sanottu perinteinen tieto-oppi.¹⁹⁹

Filosofian vähemmälle jättämä tiedon laji, taito, on osaamista, esimerkiksi sen tietämistä kuinka leipä valmistetaan. Vaikka Ryle korostaa, että henkiseen suoritukseen ei

¹⁹⁶ Ks. Jokinen, 1991, 75 – 76.

¹⁹⁷ Aristoteles, 1977, 31; Aristoteles, 1997, 168.

¹⁹⁸ Lammenranta, 1989, 195 – 197.

¹⁹⁹ Ryle, 1961, 26 – 27. Ks. myös Lammenranta, 1989, 196.

välttämättä kuulu tietoinen ajattelu, ei hän kuitenkaan tarkoita, etteivätkö säännöt olisi keskeisessä osassa taitoa. Ne ovat taidon ydin, joka sanelee, mikä on oikeaa toimintaa tietyissä tilanteissa. Tämä ydin ei kuitenkaan välttämättä ole tiedostettu, ehkä sitä ei edes osata pukea sanoiksi.²⁰⁰

Rylen termejä mukailleen Lammenranta esittää, että kirjallisuuden tehtäväksi jää taidon opettaminen, tieteelle kuuluu propositionaalinen tieto. Lammenrannan mukaan kirjallisuuden erityistehtävänä on lisätä käsitteellisiä taitoja, ymmärrystämme maailmasta. Kirjallisuus opettaa taitoa toimia oikein tietyissä tilanteissa, soveltamisen taitoa. Erilaisista käsitteellisistä taidoista muodostuva ymmärrys on Lammenrannan mukaan hyvin tärkeä tiedon muoto, johon kaikki toimintamme perustuu. Hän näyttää pitävän tätä ymmärrystä tärkeämpänä kuin ”hetkellistä esteettistä kokemusta” ja esittää tämän vuoksi kirjallisuuden tehtäväksi juuri tiedollisen ymmärryksen lisäämisen.²⁰¹

Tieto ja estetiikka eivät kuitenkaan ole niin yksiselitteisen vaihtoehtoisia asioita kuin Lammenranta näyttää esittävän. Myös esteettinen kokemus voi lisätä tietoaamme. Taideteoreetikko Lauri Olavi Routila on kirjoittanut esteettisestä tiedosta, joka on epävarmaa ja kenties epäluotettavaakin, mutta tietoa kuitenkin. Esteettinen tieto, sidottuna esteettiseen prosessiin, muuttuu arvokkaaksi vasta kun sitä osataan käyttää oikein.

Itse asiassa on kahdenlaista tietoa: sellaista, jota mitataan uutuuden perusteella, sen nojalla, mitä se sanoo uutta, aikaisemmin tuntematonta todellisuudesta, ja sellaista, jota arvioidaan sen perusteella, miten se kirkastaa epäselvyyksiä, luo järjestystä sinne, missä on kaaos, edistää ymmärtämistä ja oivallusta, tietoa, joka auttaa ymmärtämään, ja jonka ainoa kriteerio on siinä, että se tekee selkeäksi sellaista, mikä aikaisemmin oli sekavaa.²⁰²

Kuten esteettinen ylipäättään, myös esteettinen tieto on luonteeltaan potentiaalista, vastaanottajasta riippuvaista, se saa muotonsa vasta hahmottamisprosessissa.

²⁰⁰ Ryle, 1961, 41.

²⁰¹ Lammenranta, 2000, 199. Lammenrannan ajatus käsitteestä tietynlaisena taitona on peräisin Peter Geachilta. Ks. Geach, 1981, 25 – 26. Geach, Peter, 1981. ”Selections from *Mental Acts*” in *Readings in Philosophy of Psychology* (edited by Ned Block), 21 – 37. Methuen: London.

²⁰² Routila, 1985, 18 – 19.

Aarne Kinnunen on todennut, että esteettinen tieto voi tarkoittaa myös taiteen kykyä jäsentää maailmaa ja opettaa vastaanottajalleen uusia tapoja havaita. Esteettisesti arvokkaaksi todettu teksti tekee selkeäksi sellaista, mikä aikaisemmin oli sekavaa.²⁰³ Esi-merkkinä voi ajatella historiallisiin tosiasioihin perustuvia romaaneja, joita lukevat itse tapahtumissa osallisina eläneet ihmiset. Romaani voi valottaa tapahtumia uudesta näkökulmasta, asettaa asiat järjestykseen, auttaa ihmisiä ymmärtämään oman elämänsä tapahtumia.

Lammenrannan ajatusta tiedosta kirjallisuuden parhaana antina tukee näin estetiikan teoriakin: kirjallisuus taiteena tarjoaa tietoa monella tavalla, useammallakin kuin Lammenranta näyttää ajatelleen. Lammenrannan selityksen mukaan lukijalla on kirjaan tarttuessaan jo elämäkokemusta ja tietoa, mutta lukiessaan hän saa kuvauksia sellaisista ihmisistä ja elämäntilanteista, joita hän ei ole aiemmin kohdannut. Lukemansa perusteella ihminen voi kuitenkin muodostaa käsitteitä uusista tilanteista ja ymmärtää maailman uudella tavalla. ”Kaunokirjallisuus voi näin opettaa meitä näkemään ja ymmärtämään sellaista, mitä emme aiemmin ole kyenneet näkemään ja ymmärtämään.”²⁰⁴

Oppimista ei estä se, että kirjallisuudessa kuvatut tilanteet eivät ole tosia vaan fiktiivisiä, kuviteltuja. Jo Aristoteles puhui *Runousopissa* draaman tehtävästä kuvata sitä, mitä olisi *voinut* tapahtua²⁰⁵. Päinvastoin fiktiivisyys helpottaa käsitteiden siirtoa, se antaa kirjailijalle vapauden esittää juuri sen, mitä hän on havainnut maailmasta, keskittyä oleellisen tiedon siirtoon²⁰⁶. Havaintohan on valikoiva, se, mitä näemme todellisuudessa on skeemamme varassa valikoitunut pieni sirpale todellisuutta. Jos kirjailijan tulisi tarkoin mukailla todellisuutta, kertoa kaikki mahdollinen todelliseen tilanteeseen liittynyt, ei hän enää saisi oleellista esiin.

Lammenranta puhuu kirjallisuuden tarjoamista malliesimerkeistä, joita lukija voi tutkia ja joita soveltamalla hän osaa toimia omassa elämässään. Malliesimerkkien kuvitteellisuus ei ole ongelma niin kauan kuin todellisuudessa on riittävän samanlaisia ihmisiä ja elämäntilanteita – tämä on fiktiivisen tekstin uskottavuuden ehto. Malliesimerkit, joita kirjallisuus tarjoaa, eivät ole mitä tahansa esimerkkejä. Kirjallisuus kuvaa

²⁰³ Kinnunen, 2000, 278.

²⁰⁴ Lammenranta, 1989, 201.

²⁰⁵ Aristoteles, 1977, 31; Aristoteles, 1997, 168.

²⁰⁶ Lammenranta, 1989, 201.

inhimillisesti kiinnostavia ilmiöitä, tilanteita joihin voimme itse joutua.²⁰⁷ Näin kirjallisuus lisää myös itsetuntemustamme, lukiessaan ihminen voi tunnistaa itsensä – noin minäkin toimisin tuossa tilanteessa.

Ajatuksessa malliesimerkeistä on vastaavuus Kuhnin paradigmaan malliesimerkein mielessä. Kuten tieteessä malliesimerkit muokkaavat tapaa, jolla tutkijat näkevät maailman ja mitä he hahmottavat siinä ongelmiksi, myös kirjallisuuden luomat malliesimerkit voivat muuttaa tapaa, jolla lukijat hahmottavat maailman. Eri sukupolvet lukevat osittain erilaista kirjallisuutta, saavat erilaisia malliesimerkkejä. Perinteinen ajatus kirjailijoista ”sukupolvensa tulkkeina” näyttäytyykin mielenkiintoisessa valossa malliesimerkkien ajatusta vasten. Usein tämä klisee on ymmärretty niin, että kirjailijat tulkitsevat aikansa ihmisiä ja ilmiöitä muille, ikuistavat aikansa. Ehkä kirjailijoiden rooli ”tulkkeina” on kuitenkin aktiivisempi. ”Sukupolvensa tulkit” voi viitata kirjailijaan myös malliesimerkkien tarjoajana, joka ei vain ulkopuolisena havainnoi aikalaistensa toimintaa vaan aktiivisesti muokkaa maailmaa tarjoamalla toimintamalleja.

Lammenranta toteaa, että kirjallisuus opettaa myös tunteita, sillä tunteet ovat yksi ymmärryksen muoto. Nelson Goodman on todennut, että luokittelemme olioita jokapäiväisessä elämässämme erityisesti tunteiden perusteella²⁰⁸. Tunteiden käsitteellisen elementin vuoksi niitä voidaan myös oppia.

Kun luemme novellia tai romaania kuvittelemme erilaisia inhimillisiä tilanteita ja tapahtumia. Samalla nämä herättävät meissä erilaisia tunteita. Koska fiktiivinen taide aina kiteyttää, kiinnittää huomion vain kuvaamiansa ihmisten ja tilanteiden tärkeimpiin puoliin, se auttaa meitä kuvittamaan ja pitämään mielessä hyvin monimutkaisiakin elämäntilanteita ja samalla kokemaan tiettyjä tunteita niihin. Nämä voivat olla tilanteita, jotka todellisessa elämässä häviävät yksityiskohtien moninaisuuteen ja kaoottisuuteen, minkä takia myös tunteemme niihin voivat olla sekavia ja ahdistuneita.²⁰⁹

²⁰⁷ Lammenranta, 1989, 201 ; 203.

²⁰⁸ Goodman, 1978, 21 – 22; Goodman, 1988, 251. Lammenranta, 1989, 198.

²⁰⁹ Lammenranta, 1989, 202. Vrt. Sava, 1993, 28 – 36.

Kirjallisuus siirtää myös arvoja, uusia päämääriä elämässä. Kirjallisuus lisää tietoaamme siitä, mikä on tavoittelemisen arvoista. Kirjallisuuden opetustapa on kuitenkin erityislaatuinen, pikemminkin ohjaava kuin valmista tietoa antava – kirjallisuus auttaa näkemään, keksimään asioita, mutta ei esitä valmiita perusteluita.²¹⁰

Kirjallisuuden tiedollinen puoli ei rajoitu vain lukijan saamaan tietoon. Myös moni kirjoittamista harrastava kertoo kirjoittamisen selkeyttävien ajatuksia. Kirjoittaminen voidaan nähdä tilanteena, jossa kuvittelun avulla haetaan ongelmaan erilaisia ratkaisuja. Tämä näkökulma kirjoittamiseen ei liity vain terapiakirjoittamiseen vaan tällaisten ko-keilujen voi olettaa kuuluvan kaikkeen kirjoittamiseen.

4.4 KIRJALLISUUS KIELENÄ

Kirjallisuus ei eroa muista taiteista siinä, että se yksin olisi viestintää. Kaikki taide voidaan nähdä eräänlaisena viestintänä, merkinä, joka annetaan toisille ihmisille²¹¹. Mutta kirjallisuus eroaa muista taidelajeista siinä, että sen materiaalia – kieltä – käytetään muuhunkin kuin taiteelliseen ilmaisuun. Kieli on kommunikointiväline.

Kuvataiteiden puolella käsityöläisen tai konossöörin taito liittyy materiaalin tunte- mukseen, joka mahdollistaa sen manipuloinnin haluttuun muotoon²¹². Vastaavasti kir- joittamisen taidon voi olettaa liittyvän kielen hallinnan keinoihin. Mutta onko kirjalli- suuden kieli samaa kieltä, jota käytämme päivittäin? Jos vastamme kysymykseen myönteisesti, kirjoittamisen taidon hankkiminen näyttää yksinkertaisemmalta kuin esi- merkiksi kuvataiteilijan työssään tarvitsema taidon, sillä äidinkieli hallitaan yleisesti hyvin jo varhaisessa iässä. Tällainen ajatus selittäisi, miksi luovaa kirjoittamista ei Suomessa opeteta samassa laajuudessa kuin musiikkia tai kuvataiteita – kaikille yhteiset taidon alkuvaiheet opitaan osana normaalia elämää, eikä erityisiä kouluja tarvita.

Käytämme kuitenkin sanoja ´taitava kirjoittaja` viittaamaan johonkin ihailemaam- me, poikkeavaan. Tämä vihjaa siihen, ettei kirjoittamisen taidon hallinta ole yleistä. Jos kirjallisuuden kieli olisi samaa kuin jokapäiväinen kieleemme, eikö taitokin olisi ylei- sempi?

²¹⁰ Lammenranta, 1989, 203.

²¹¹ Ks. esim. Routila, 1972, 162 – 163. Lotman, 1977, 7.

Taidon harvinaisuus viittaa kielitieteilijä Juri Lotmanin esityksen suuntaan, jonka mukaan kirjallisuuden kieli on kokonaan oma kielensä, joka on opittava, kuten muutkin uudet kielet. Tältä pohjalta kirjoittamisen taidossa korostuu tiedon ja teorian osuus.

Lotmanin mukaan kaikilla kielillä on merkkinsä, joista muodostuu sen sanasto ja säännöt, joiden mukaan sanoja käytetään. Kaikilla kielillä on hierarkkinen rakenne. Tässä mielessä voidaan puhua esimerkiksi uskonnon, teatterin tai maalauksen kielestä. Kieliä on kolmenlaisia: luonnolliset kielet, kuten suomi tai englanti, keinotekoiset kielet, kuten konventionaaliset liikennemerkkit ja toisen asteen kielet, jollainen taide on. Toisen asteen kieli on rakennettu luonnollisen kielen pohjalta, sen ylärakenteeksi (superstructure). Kirjallisuus toisen asteen kielenä käyttää luonnollista kieltä materiaalinaan.²¹³

Kirjailijan on osattava luonnollinen kieli hyvin voidakseen käyttää sitä hyväkseen. Toisaalta luonnollisen kielen sääntöjen hallitseminen ei riitä, vaan oleellisesti tärkeämpää on osata toisen asteen kieltä. Luovan kirjoituksen opetuksessa ilmiö näkyy siinä, että vaikka suomen kielen hallintaa pidetään tärkeänä, viitataan kuitenkin aina johonkin muuhun, ensijaisempaan. Liisa Enwald kirjoittaa suomalaisessa kirjoittajaoppaassa *Luova kirjoittaja* näin:

Tätä lukiessasi et opi pöytäkirjan muotoilua etkä oikeinkirjoitussääntöjä. Tosin selkeän asiaproosan taitaminen on luovan kirjoittamisenkin pohja, ja kaikenlaisessa tekstissä kannattaa hioa sorminäppäryyttään, jos mieliä hyviin tuloksiin. Nyt on tärkeintä kuitenkin oppia ne tunnusmerkit ja keinot, jotka tekevät runosta ja proosasta nimenomaan *sanataiteena* tehokasta ja mitä tarkkailemalla kaunokirjallisuutta arvostellaan. Sanataiteen omia keinoja voi oppia käyttämään niin, että pystyy antamaan ikivanhoille ajatuksille uuden muodon ja kielen.²¹⁴

Lotman pitää luonnollista kieltä varhaisimpana kommunikaatiojärjestelmä, joka ihmisillä on ollut. Hän nimeää sen myös ylivoimaisesti voimallisimmaksi: sen rakenne vaikuttaa ihmisen psyykkeeseen ja sosiaaliseen elämään. Toisen asteen kielet perustuvat

²¹² Ks. esim. Osborne, 1970, 7 – 11.

²¹³ Lotman, 1977, 7 –9.

luonnollisen kielen malliin, mutta tämä ei tarkoita, että ne toistavat kaikki luonnollisen kielen aspektit.²¹⁵

Kirjallisuuden kieli on Lotmanin teoriassa todella toisen asteen kieli: se kykenee asioihin, joihin tavallinen kieli ei riitä. Kirjallisuuden kieli on keino välittää enemmän informaatiota kuin luonnollisen kielen keinoin on mahdollista.

A complicated artistic structure, created from the material of language, allows us to transmit a volume of information too great to be transmitted by an elementary, strictly linguistic structure. It follows that the information (content) given can neither exist nor be transmitted outside this artistic structure. By retelling a poem in ordinary speech, we destroy its structure and consequently present the receiver with a volume of information entirely different from that contained in the original poem. Thus the method of considering the "idea-content" and the "artistic features" separately, a method so firmly established in our schools, is due to a misunderstanding of the nature of art, and is harmful, for it inculcates the reading public with a false notion of literature as a lengthy and ornate method of expounding thoughts which could be expressed simply and briefly.²¹⁶

Jos oletetaan Lotmanin valossa, ettei ole mahdollista erottaa kirjallisuuden sisältöä ja muotoa, on tästä seurauksensa myös opetuksen käytäntöön. Kirjoittamisen, kuten kaikkien taiteiden kohdalla on oppimiseen tähtäävien harjoitusten oltava suuntaa antavia ja sallittava suuri yksilöllinen vaihtelu tuloksissa.²¹⁷

Lotman kuvaa kirjailijan idean suhdetta hänen käyttämänsä kielen rakenteeseen seuraavan vertauksen kautta:

Life, the main property of a living organism, is unthinkable outside its physical structure; it is a function of this working system. The literary

²¹⁴ Enwald, 1980, 9.

²¹⁵ Lotman, 1997, 9.

²¹⁶ Lotman, 1977, 10 - 11.

²¹⁷ Markus Lammenrannan aiemmin kritisoituun ajatukseen, ettei kirjallisuudessa ole havaittavia rakenteita voisi vielä lisätä Lotmanin tarjoaman näkökulman: Kirjailijan ajatus ymmärretään yhteydessä rakenteeseen, jota ilman ajatusta ei edes ole. Vaikka tämä rakenne ei ole visuaalisesti havaittavissa, voi väittää sen monin tavoin vastaavan rakenteiden osaa kuvataiteessa. Vrt. Lotman, 1977, 11.

scholar who hopes to comprehend an idea independent of the author's system for modeling the universe, independent of the structure of a work of art, resembles an idealist scholar who tries to separate life from that concrete biological structure whose very function is life. An idea is not contained in any quotation, even one felicitously chosen, but is expressed in the whole artistic structure.²¹⁸

Tällainen näkemys taiteen kielestä korostaa taidon osuutta taiteessa, sillä idean esittämissä on välttämätöntä hallita kielen keinot ja rakenteiden luominen.

Luonnollinen kieli sallii sen kääntämisen toiselle kielelle, mutta taiteellinen kieli on kuin tietyn tieteenalan kieli, se kiinnittyy aiheeseensa tai sen tiettyyn aspektiin eikä ole käännettävissä. Tämän vuoksi taiteen kieltä ei voida identifioida traditionaaliseen muodon käsitteeseen, vaan taiteen kieli muuntaa luonnollisen kielen muotoja sisällöksi. Taiteen kielessä merkit ovat pikemminkin ikonisia ja esittäviä, kuin konventionaalisia luonnollisen kielen tapaan. Kuvataiteiden kohdalla ajatus on luonteva, mutta kirjallisuuden kohdalla ongelmallisempi. Kirjallinen teksti eroaa muista taiteista siinä, että se on samalla ainutlaatuinen merkki ja jollakin kielellä kirjoitettu teksti.²¹⁹

Kirjallisuuden kielen käsittäminen Lotmanin tapaan omaksi kielekseen selittää, miksi tottumattoman lukijan on vaikea ymmärtää kirjallisuutta. Kirjoittamisen taidon oppimisen näkökulmasta kirjallisuus omana kielenään merkitsee selkeää opetuksen kohdetta. Kirjoittamisen taidon oppiminen näyttäytyy jatkumona, jossa ensin on opittava luonnollinen kieli. Luonnollisen kielen oppiminen on välttämätöntä, jotta sitä voisi käyttää materiaalina ja ennen kaikkea, jotta voisi ymmärtää taiteen kieltä, johon se on rakenteillaan syvästi vaikuttanut, kuten kaikkeen ihmisen konstruoimaan.

Luonnollisen kielen hallinnan lisäksi on ymmärrettävä, miten taiteen kieli eroaa siitä, käyttää sitä materiaalinaan. Oleellinen tapa opettaa tätä ovat malliesimerkit Kuhnin paradigman suppeassa mielessä. Malleina toimivat yleisesti taiteeksi hyväksytyt teokset. Malliesimerkkien oppimista nopeuttaa oleellisesti käsitteelliset tiedot ja taidot, joiden avulla malliesimerkkeihin tutustuminen ja niiden ymmärtäminen on helpompaa.

²¹⁸ Lotman, 1977, 12.

²¹⁹ Lotman, 1977, 18 ; 21 - 22.

Taiteen kielen keinoja voi harjoitella, mutta on huomionarvoista, että harjoittelusta tuskin on hyötyä irrallaan ymmärryksestä siitä, mistä taiteessa on kyse.

5. KIRJOITTAJAOPPAAT OSANA KIRJOITTAMISEN OPETUSTA

5.1 KIRJOITTAJAN HÄTÄVARA

Kirjoittajaoppaat pyrkivät välittämään tietoa kirjoittamisesta. Ne voivat käsitellä asia-kirjoittamista tai kaunokirjallisuuden lajeja. Monet oppaat perehtyvät molempiin, ja lajien tiukka erottelu onkin turhaa. *The Art of the Playwright*, *Writing for Story*, *The Creative Writing Handbook* ja *Hyvä lause* ja *Kirjoita hyvin* ovat kuitenkin kaikki niin sanotun luovan kirjoittamisen oppaita. Ne sisältävät ensisijaisesti tietoa kaunokirjallista kirjoittamisen lajeista, esimerkiksi proosan, draaman tai runojen alalta. Opas voi käsitellä vain yhtä kirjoittamisen lajia, mutta usein pyritään sivuamaan useampaakin.

Kirjoittajaoppaat on kirjoitettu uuden tekemisen näkökulmasta. Tarkoitus on siis auttaa tuottamaan eikä analysoida jo olemassa olevaa. Tutkimustietoa oppaista ei ole saatavilla. Itse käsitän ne osaksi muuta kirjoittamisen opetusta. Kirjoittajaopasta ei kuitenkaan interaktiivisuuden aikakaudella voi luonnehtia kovin onnistuneeksi opetusmenetelmäksi, sillä opettajan ja oppilaan välillä ei normaalisti ole muuta kontaktia. Oppilas ei voi esittää kysymyksiä, eikä hän saa opettajastaan kovin hyvää kokonaisnäkemystä.

Monet eivät arvosta kirjoittajaoppaita opetuksen muotona. Kuvaavasti tämä tulee esiin Taija Tuomisen tekemässä kirjailijatutkimuksessa *Heillähän on jo kasvotkin* (1998), joka selvitti esikoiskirjailijoiden hankkimaa kirjoittajakoulutusta Suomessa. Yhtenä koulutuksen muotona laskettiin kirjoittajaoppaiden lukeminen. Muita vaihtoehtoja olivat esimerkiksi läänintaiteilijan opastuksessa saatu oppi ja koulujen tarjoama opetus. Monet kirjailijat mainitsivat käyttäneensä useitakin eri tapoja. Kaksitoista kirjailijaa vastasi opiskelleensa kirjoittajaoppaiden avulla. Määrä on suurempi kuin esimerkiksi kansalais- tai työväenopiston kirjoittajapiireissä käyneiden.²²⁰

Toisaalta tutkimukseen osallistuneista kirjailijoista 61,9 % ilmoitti opiskelleensa itseksensä, vaikka oli vastauksessaan merkinnyt lukeneensa kirjoittajaoppaita. Päällekkäi-

syys osoittaa, etteivät kirjailijat mieltäneet sen paremmin kirjoittajaopasta kuin kansalaisopiston kurssiakaan opetuksen muodoksi. Tuominen erotteli ne, jotka todella olivat opetelleet kirjailijoiksi vailla oppaiden tai kurssien apua, ja toteaa, että todellisuudessa kokonaan omin päin opiskelleita oli vain 20, 6 % vastanneista.²²¹

Kirjoittajaoppaat käyttävät kirjallisuuden teorian luomia peruskäsitteitä ja esittelevät joskus myös kirjallisuuden historiaa. Ne eroavat kuitenkin kirjallisuuden tutkimuksesta siinä, että ne keskittyvät ensisijaisesti uuden tekstin tuottamiseen ja kirjoittajaan. Oppaille on tyypillistä tietty yleistajuisuus, joka ilmenee kielen tasolla. Ne kirjoitetaan sillä oletuksella, ettei lukijalla ole asiasta runsaasti ennakkotietoja. Kieli on kansan kieli, kirjallisuustieteen vaikeasta terminologiasta on otettu mukaan vain peruskäsitteitä. Asioita myös maltetaan pysähtyä selittämään. Suomen ensimmäinen kirjoittajaopas, Vihtori Peltosen *Kynäilijä* (1900), nimeää alaotsikollaan kohderyhmäkseen nuorisoseurat, kansakoulun jatkokurssit ja itsekseen opiskelevat. Käytännössähän tämä tarkoittaa ketä tahansa halukasta. Peltosen asenne kansanvalistusmiehenä oli positiivinen: hänen oppaansa riveiltä välittyy usko kansan mahdollisuuksiin - kuka tahansa voi kehittyä taitavaksi kirjoittajaksi.

Kirjoittajaoppaat heijastavat kulttuuria, jossa ne on kirjoitettu. Toisinaan niiden ymmärtäminen ilman muun opetuksen tuntemusta on vaikeaa. Yhdysvalloissa on esimerkiksi Suomeen ja Englantiin verrattuna kirjoittamisen opetuksen asema poikkeuksellisen vahva. George Pierce Parker opetti kirjoittamista Harvardissa jo 1900-luvun alussa. Luova kirjoittaminen oppiaineena Yhdysvaltain yliopistoissa on kuitenkin myös kyseenalaistettu. Jane Burroway Floridan valtion yliopistosta mainitsee, että akateemisen opetuksen alkutaipaleella 1940-luvulla argumentoitiin, ettei kirjoittamista kauno-kirjallisuuden osalta voitu opettaa. Luovan kirjoittamisen kursseilla oli huono maine: niillä uskottiin syntyvän toisen luokan töitä. 1980-luvun lopussa luovan kirjoittamisen vastustusreaktio toistui. Vanhat argumentit kirjoittajakoulutusta vastaan esitettiin jälleen.²²² Esimerkiksi tällaiset keskustelut ovat jättäneet jälkensä myös kirjoittajaoppaisiin. Niiden aiheitaan voimakkaasti puolustelevalta sävyn taustalla saattavat olla oppaan tekijää ammatissaan toistuvasti kohdanneet epäluulot.

²²⁰ Tuominen, 1998, 13.

²²¹ Tuominen, 1998, 13.

1960-luvulta lähtien Amerikan yliopistoihin ilmaantui kasvava määrä luovan kirjoittamisen ohjelmia, joiden opiskelijoilla oli kirjoittaminen pääaineenaan, ja kirjoittaminen oli myös huomattava tutkimuskohde. Oppiaine lunasti oman paikkansa muiden akateemisten aineiden joukossa. Tarjolla olevan opetuksen määrää 1980-luvun ja 1990-luvun vaihteessa kuvaa Amerikan kirjoittajaohjelmien liiton jäsenmäärät. Associated Writing Programs of America rekisteröi 1980-luvun lopussa 198 laitosta jäsenenään ja sen listoilla oli 328 tunnettua kirjoittajaohjelmaa.²²³ Epäilemättä myös luovan kirjoittamisen arvostus kohosi akateemistumisen myötä.

Muusta saatavilla olevasta opetuksesta huolimatta kirjoittajaoppaat eivät ole hävinneet Yhdysvalloista. Tämä osoittaa, että niillä on oma tarkoituksensa varsinaisen opetuksen rinnalla. Oppaita voidaan käyttää opetuksen tukena. Todennäköisesti opettajat tarvitsevat niitä auttamaan tuntien suunnittelemisessa, uusien tehtävien ja virikkeiden löytämisessä. Opas saattaa mainita esipuheessaankin, että sitä voi lukea yksin tai käyttää luokkahuoneessa kokonaisen ryhmän opetuksen perusmateriaalina.²²⁴

Amerikkalaista kirjoittamisen opetusta ei voi suoraan verrata suomalaiseen. Koulutukseen hakeutuvien opiskelijoiden taso vaihtelee eri maissa, ja opetus on sidottu lähtötasoon. Yhdysvaltojen kirjoittamisen opiskelijat ovat koulutukseen tullessaan jo valmistuneet yliopistosta, kirjallisuus usein pääaineenaan, eikä heille tarvitse opettaa perusteita. Tämän vuoksi opetusta saattaa olla vain muutama tunti viikossa ja muu aika käytetään vapaaseen työskentelyyn.²²⁵

Suomessakin kirjoittajakoulutuksen tarjonta periaatteessa kattaa koko maan. Ongelmana on opettajien koulutuksen puutteellisuudesta johtuva tason voimakas vaihtelevuus. Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitokselle valittiin ensimmäiset luovan kirjoittamisen syventävien linjan opiskelijat syksyllä 2001. Uuden opetuksen myötä voidaan puhua todella merkittävästä – suorastaan historiallisesta – kehityksestä luovan kirjoittamisen alalla. Opiskelijat voivat tästä lähin valmistua maistereiksi antamalla perinteisen tieteellisen näytteen rinnalla taiteellisen osoituksen kyvyistään – kuten Suomessa on monien muiden taideaineiden kohdalla ollut mahdollista tehdä jo pitkään.

²²² Burroway, 1992, 59 - 64.

²²³ Burroway, 1992, 60 - 61.

²²⁴ Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 7.

²²⁵ Tuominen, 1998, 18.

Tällä hetkellä luovan kirjoittamisen opetuksen järjestelyissä on suuri tasoero esimerkiksi erittäin hyvin järjestettyyn musiikinopetukseen. Tämä näkyy erityisesti sanataiteen perusopetuksessa: vuonna 1999 lapsilla oli mahdollisuus tutustua sanataiteeseen 19. opetusyksikössä, kun vastaavaa musiikin perusopetusta antoi 202 yksikköä. Erot oppilasmäärissä liikkuvat kymmenissä tuhansissa.²²⁶ Kirjoittamisen opettajien vääristyneeksi kokema tilanne näkyy myös kirjoittajaoppaissa. Esimerkiksi Marketta Rentola kirjoittaa jo oppaansa *Kirjoita hyvin* (1997) toisella sivulla näin:

Onko kirjoittamiskyky luonnonlahja? On se sitäkin, mutta ne perin harvat lahjakkuudet tietävät sen itsekin. Jos jäämme odottamaan luonnonlahjakkuuksien puhkeamista, voisimme saman tien sulkea musiikkiopistot, urheilulukiot ja kuvataidekoulut. Katselisimme jännittyneinä ympärillemme: minä hetkenä tahansa ympärillämme saattaa joku tavallisen näköinen henkilö puhjeta kapellimestariksi tai aitajuoksijaksi tai maalata tuosta vain häikäisevän auringonlaskun. ”Odota hetki, kirjoitan vain nelinäytöksisen murhenäytelmäni viimeiset repliikit ja sitten voidaan lähteä kaljalle.” Olen työssäni tavannut paljon kouluttautumattomia ihmisiä, jotka ovat menestyneet oivallisesti kirjoittajina. Kantapään kautta oppii yhä, mutta miksi juuri me kirjoittajat arvostamme amatööriyttä? Piirtäjät eivät häpeile perspektiiviharjoituksia, pianistit kyllästyttävät naapurinsa uutterilla sormiharjoituksilla ja hiihtäjät heittäytyvät rullasuksille sadekesästä piittaamatta. Mikä oikeus meillä kirjoittajilla on olla laiskempia?²²⁷

Kirjoittajaoppailla on ehkä keskeisempi rooli Suomessa kuin Yhdysvalloissa, muun suomalaisen kirjoittajakoulutuksen vähäisemmän määrän vuoksi. Molemmissa maissa oppailla on kuitenkin tehtävänä niiden ihmisten opastaminen, jotka eivät halua tai jostakin syystä voi osallistua varsinaiseen koulutukseen. Opetukseen osallistuminen vaatii valmiutta julkistaa työnsä ainakin opettajalle ja usein myös muille oppilaille. Kaikki eivät halua tehdä näin mutta kaipaavat kuitenkin tietoa, jonka avulla voivat kehittää itseään ja kirjoitustyötään.

Voisi väittää, etteivät kirjoittajaoppaat ole kovin ihanteellinen opetusmenetelmä. Luovan kirjoittamisen opettajat usein pitävät parhaana ryhmässä tapahtuvaa opetusta, jossa oppilaalla on suora kontakti sekä opettajaan että muihin oppilaisiin. Tämä johtuu

²²⁶ Porna, 2000, 10 - 11.

²²⁷ Rentola, 1997, 8.

siitä, että palautteen merkitystä pidetään kehittyvälle kirjoittajalle erittäin tärkeänä. Ryhmäopetuksessa kirjoittaja saa palautetta ensinnäkin opettajalta, jolla on hallussaan teoreettinen tieto ja alan osaaminen, ja toisaalta muilta opiskelijoilta, vertaisiltaan, jotka ikään kuin edustavat ”suurta yleisöä”. Esimerkiksi englantilainen kirjoittamisen opettaja Philips Hobsbaum on sitä mieltä, että useimmille kirjoittajille eristyneisyys on vahingollista. Toisaalta hän myöntää, ettei ryhmäopetus kuitenkaan sovellu aivan kaikille.²²⁸

Kirjoittajaoppaan lukijan kannalta kontaktin puute opettajaan voi olla myös vapauttavaa. Suomalainen kirjoittamisen opettaja Kaarin Allenius esittää tämänkaltaisen ajatuksen *Sanajonot paperille* -oppaassa: ”Opas on sentään väljempää kuin henkilökohtaisesti annetut neuvot, voit heittää sillä vaikkapa peilikuvaasi eikä itsevarmuutesi kärsi suurta vahinkoa. Kirjoittamisen viehätys on siinä, että voit olla oman kirjoituspöytäsi herra, vain sinä tiedät miten parhaiten ilmaiset itseäsi.”²²⁹ Opas opettaa tässä suhteessa lukijan ehdoilla. Lukija voi laittaa oppaan syrjään, jos ei ole sen tekijöiden kanssa samaa mieltä.

Useimpia kirjoittajaoppaita on syytä lukea kuin kansanperinnettä: ne sisältävät vankkaa kokemuksen kartuttamaa tietoa, mutta myös uskomuksia ja perustelemattomia väitteitä. Oppaat eivät ole teoreettisia eikä niiden taustalla olevia kirjallisuuskäsityksiä ole eksplikoitu. Huomioimalla niiden puutteet ja epäsystemaattisen opetustavan ovat ne kuitenkin korvaamattoman tärkeä tietolähde. Ne välittävät oleellisinta kirjoittamisesta ja toisinaan myös kulttuuristaan ja aikakaudestaan.

5.2 LUOVA KIRJOITTAMINEN - SITKEÄSSÄ ISTUVA TERMI

Luovuutta on usein esitetty perusteena sille, ettei kirjoittamista lainkaan voida opettaa. Tämän vuoksi onkin hämmästyttävää, miten monet kirjoittajaoppaat nimetään viittamaan juuri luovuuteen. Voisi olettaa, että painottamalla kirjoittamiseen kuuluvaa taitoa päästäisiin opetuksessa paremmin liikkeelle. Englantilainen sanataiteen opettaja ja tutkija Moira Monteith on todennut, että korostamalla taitoa voi esittää luovan kirjoittami-

²²⁸ Hobsbaum, 1992, 33.

²²⁹ Allenius, 1994, 10.

sen tehtävänä, josta voi tekemällä työtä selviytyä kiitettävästi. Hänen mukaansa ajatus sopii myös ammattimaisesti kirjoittavien kuvauksiin tavasta, jolla he työskentelevät.²³⁰

Luovuus on käsitteenä monimerkityksinen. Sillä on yhtä paljon merkityksiä kuin määrittelijöitäkin. Tämä on yksi syy välttää siitä puhumista. Toisinaan näyttää siltä, että aihetta taiteiden opetuksen ja -tutkimuksen yhteydessä suorastaan väheksytään, ja joidenkin mielestä tieteellinen tutkimus on aiheuttanut vain lisää epäselvyyttä käsitteen ympärille²³¹.

On selvää, että kaikki luovan kirjoittamisen oppaat ottavat aineksia luovuudesta ja luomisesta osaksi kirjoittamiskäsitystään. On kuitenkin eri asia, millaisen painoarvon ja merkityksen ne luovuudelle antavat. Vaihtoehtoja oppaiden tekijöillä on, sillä luovuudelle on monenlaisia määritelmiä. Ja toisaalta ajatus kirjallisuudesta nimenomaan luovan mielikuvituksen tuotteena on historiallisesta näkökulmasta tuore, kirjallisuuden asiantuntijan – kirjailijan – työssä arvioitiin aina 1800 –luvulle asti oleelliseksi tieto, oppineisuuden osoittaminen, ei välttämättä luovuutta²³².

Tieteellinen kiinnostus luovuuteen on kohtalaisen uusi ilmiö. Psykologian dosentti Jan Erik Ruthin mukaan laajimmin hyväksytty luovuuden määritelmä perustuu uutuuden vaatimukselle: luovan työn tuloksena syntyy omaperäinen, originaali oivallus. Omaperäisyyttä voidaan sanoa jopa luovuuden synonyymiksi. On tärkeää huomata, että uutuuden vaatimuksen hyväksyminen merkitsee luovuuden suhteellisuuden hyväksymistä – oivallus voi olla uusi suhteessa tekijän luomishistoriaan tai koko muun ihmiskunnan luomishistoriaan.²³³ Taiteen tutkijat luovuuden määrittelijöinä kiirehtivätkin lisäämään uutuuden vaatimuksen perään täydentävän lauseen, joka koskee uutuutta suhteessa taidehistoriaan.

Ruth täydentää luovuuden määritelmää lisäämällä, että luovuuteen liittyy tietty joustavuus. Luova ihminen keksii ongelmaan tavallista useampia mahdollisia ratkaisuja. Kolmas luovuuteen liittyvä piirre onkin sujuvuus. Luova ihminen ei epäröi vaihtaa aja-

²³⁰ Monteith, 1992, 19.

²³¹ Ks. Esim. Ruth, 1984, 14.

²³² Vrt. Eagleton, 1997, 29 – 31.

²³³ Ruth, 1984, 14 – 15.

tuksen suuntaa tai kokeilla uutta ratkaisumallia edellisen osoittautuessa epätydyttäväksi.²³⁴

Myös inspiraation käsite liittyy luovuuden yhteyteen. Kirjallisuustieteessä inspiraatio on määritelty esimerkiksi luovan työn tiedostamattomaksi tekijäksi. Ritva Haavikon mukaan kirjailijalla on pääsy tiedostamattomiin sielunalueisiin. Haavikko täsmentää, että myös tieteen teossa merkittävimmät saavutukset syntyvät tutkijan onnistuessa yhdistämään tiedostamaton ja tietoinen ajattelunsa. Kuten sana ”tiedostamaton” vihjaa, Haavikon näkemys nojaa Sigmund Freudin teorian pohjalta syntyneeseen psykoanalyttiseen kirjallisuudentutkimukseen.²³⁵

Luovuuden korostamisesta ainoana tärkeänä osana kirjoittamista on kauaskantoisia seuraamuksia. Luovuus yleensä katsotaan synnynnäiseksi ominaisuudeksi, jonka puutteeseen ihminen itse ei juuri voi vaikuttaa. Tämä rajaa potentiaalisten kirjailijoiden joukkoa. Toisaalta on mahdollista myös olettaa, että luovuus on hyvin yleinen ilmiö, kuten nykypäivänä usein tehdäänkin.

Termillä luovuus on lyhyt ja ongelmallinen historia esimerkiksi englantilaisessa kulttuurissa. Moira Monteithin tekemä analyysi vastaa todennäköisesti myös monien muiden länsimaiden tilannetta. Sanaan luovuus on usein yhdistetty kielteisiä konnotaatioita, esimerkiksi pelko sen käyttämisestä väärin määränpäihin. Terminä luovaa kirjoittamista on arasteltu, koska siihen on sisältynyt viitteitä poliittisiin opetuksen tapoihin. Lisäksi sana vaikuttaa eräällä tavalla tehottomalta: monia journalistisia lehtiä ja artikkeleita voidaan pitää luovina samaan tapaan kuin perinteisiä kaunokirjallisia teoksiakin. Tästä huolimatta Monteith ehdottaa, että termi säilytettäisiin opetuksen nimenä.²³⁶ Esimerkiksi yhdysvaltalaisen Jay Ambergin ja Mark Larsonin vuonna 1992 julkaisema kirjoittajaopas *The Creative Writing Handbook* käyttää sanaa jo nimessään.

Suomalainen sanataiteen opettaja ja kasvatustieteiden maisteri Taru Väyrynen ja kirjailija Kaarin Allenius kirjoittavat luovuudesta näin:

²³⁴ Ruth, 1984, 14–15.

²³⁵ Haavikko, 1984, 234. Ks. myös 235–237.

²³⁶ Monteith, 1992, 11–12. Ironista kyllä, esisokraattisena aikana kreikkalaiset potivat samaa pelkoa väärinkäytöksistä taidon suhteen. Ks. Sihvola, 1992, 13.

Luovuus liittyy älykkyyteen, mutta ei ole sen selkeä rinnakkaisilmiö. Ihminen joka on älykäs omaa keskushermoston, joka kykenee rakentamaan johdonmukaisia kokonaisuuksia, erittelemään niitä, ja etsimään loogisia seurauksia. Luova älykkyys sen sijaan pohjautuu keskushermostoon, jonka korkeatasoiseen toimintaan liittyy jatkuvasti pieniä häiriöitä. Se rakentaa myös kokonaisuuksia, jotka ovat epäjohdonmukaisia, laatii yllättäviä yhdistelmiä, ja löytää seurauksia, jotka eivät olleet loogisia.²³⁷

Luovuus ei kytkeydy vain taiteisiin. Ihmisen luova lahjakkuus näkyy myös tieteissä kykyinä keksiä uutta ja omaperäistä. Luovuutta esiintyy lähes kaikilla inhimillisillä aloilla.²³⁸ Kirjoittamisessa luovuuden laaja-alaisuus on usein koettu ongelmalliseksi.

Moira Monteith puhuu luovan kirjoittamisen alueen määrittämisen vaikeudesta: myös luovan kirjoittamisen ulkopuolelle jäävät kirjoittamisen lajit saattavat sisältää luovia aineksia.²³⁹ Ero onkin juuri sanan 'ehkä' käytössä: luovan kirjoittamisen piiriin kuuluvat kirjoittamisen lajit pyrkivät sisältämään luovan elementin, sillä ne tavoittelevat taiteellisia päämääriä. Asiakirjoittamisen ryhmään kuuluvat kirjoittamisen lajit eivät ensisijaisesti etsi luovuutta. Niiden tärkein tavoite on toinen. Esimerkiksi journalistisen artikkelin kohdalla kyse on yleensä tiedon välittämisestä. Jos viesti välittyy tehokkaammin luovuuden avulla, katsotaan tämä ansioksi, mutta ensisijainen pyrkimys ei muuksi muutu.

Alleniuksen ja Väyrysen mukaan esimerkiksi kuvataiteiden alueella ihminen, joka ei omaa luovuutta, voi oppia hyväksi piirtäjäksi tai maalariksi, mutta hänestä ei voi tulla taiteilijaa. Vastaavasti kirjoittaja voi oppia selostajaksi, hyväksi tekstintekijäksi muttei sanataiteilijaksi.²⁴⁰ Joidenkin tutkimusten mukaan luovuus on kuitenkin lapsilla hyvin yleistä. Alleniuksen ja Väyrysen ajatus ihmisestä, joka ei omaa luovuutta, onkin varsin kyseenalainen. Pikemminkin voisi puhua ihmisestä, joka on menettänyt luovuutensa.

Jorma Heikkilä mainitsee luovaa ongelmanratkaisuprosessia tutkivassa kirjassaan, luovuuden ”katoamisen” yhdeksi selitystavaksi muodollisen kasvatuksen eli koulun

²³⁷ Allenius & Väyrynen, 1993, 18.

²³⁸ Ks. Esim. Allenius & Väyrynen, 1993, 18; Niiniluoto, 1990, 144.

²³⁹ Monteith, 1992, 11.

²⁴⁰ Allenius & Väyrynen, 1993, 18.

aloittamisen.²⁴¹ Ehkä termin ”luova kirjoittaminen” sitkeä käyttö liittyy opettajien kokemuksiin siitä, että jokainen ihminen on joskus ollut luova ja että luovuuden voi myös löytää uudelleen. Oppaiden tekijät eivät joka tapauksessa koe luovuutta kovin harvinaiseksi asiaksi. Silloinhan oppaita olisi turha kirjoittaa.

Myös Filosofian professori Ilkka Niiniluoto katsoo luovuuden yleiseksi inhimilliseksi ominaisuudeksi. Hän ei kuitenkaan Jorma Heikkilän tapaan usko sen häviävän aikuistenkaan elämäkokemuksesta. Niiniluoto uskoo, että filosofian kokonaisnäkemys voisi tuoda selkeyttä luovuudenkin käsitteeseen.

Luovan ja ei-luovan toiminnan välillä vallitsee – jyrkän rajan sijasta – aste-ero. Luovuutta esiintyy jo pienen lapsen leikeissä ja kielen oppimisessa, maatalon emännän ruoanlaitossa ja kirvesmiehen nikkaroinnissa. Luovuuden alue kattaa koko inhimillisen toiminnan kentän arkielämän askareissa, työstä, ihmissuhteista, taloudesta ja tekniikasta taiteisiin, tieteisiin ja filosofiaan.²⁴²

Eeva Haapaniemi on suomalaisten kirjailijoiden kirjoitustyötä tutkiessaan havainnut kirjoitustyössä kolme vaihetta, jotka sisällöllisesti eroavat toisistaan. Haapaniemi uskoo, ettei luovuus ole mahdoton tutkimuskohde.

Vaikka uutta luova kirjoitustyö koostuukin vaikeasti hahmotettavista, irratiionaalisisista ja pakenevista prosesseista, voidaan kirjoittamistapahtumasta löytää toistuvuutta, säännönmukaisuutta ja kaavamaisuutta. Luovissa prosesseissa tarvitaan paitsi rajoja rikkovaa rohkeutta ja anarkiaa myös selkäranskaa ja ryhtiä.

Ja vaikka luovuuden sisältöjä ei ehkä koskaan pystytä tyhjentävästi selittämään tai ymmärtämään - tässä sellaista ei edes yritetä - voidaan luovia prosesseja silti eritellä. Niitä voidaan tarkastella samaan tapaan kuin esimerkiksi oppimista.²⁴³

²⁴¹ Heikkilä, 1980, 69.

²⁴² Niiniluoto, 1990, 141 & 144.

²⁴³ Haapaniemi, 1989, 35.

Haapaniemi erottelee kaunokirjallisen proosatekstin kirjoitustyölle kolme tyypillistä kirjailijoilla toistuvaa vaihetta. Ensimmäinen vaihe on valmisteluvaihe, jossa kerätään kirjoitustyöhön aineistoa ja jäsennetään sitä. Tämän vaiheen sisältö, kesto ja ajoittuminen vaihteli eri kirjailijoilla paljon. Toisessa, raakakirjoitusvaiheessa, kirjailija työstää aineistoaan ensimmäistä kertaa, kirjoittaa kirjan alusta loppuun. Vaihe ei kuitenkaan etene kronologisesti kirjan alusta viimeiselle sivulle, vaan jotkut kirjailijat saattavat tuottaa tekstiä katkonaisesti, vaikkapa aloittaa kirjoittamisen kirjan keskeltä. Viimeisessä, viimeistelyvaiheessa, tekstistä muokataan ”-- kaunokirjallista, romaanin kriteerit täyttävää proosaa.”²⁴⁴

Kirjailijoiden työn todellisuuteen pohjaavat työvaiheet ovat hyvä lähtökohta esimerkiksi kirjoittajaoppaan harjoituksia laadittaessa. Voisi olettaa, että hyvä kirjoittajaopas tarjoaisi tasapainoisesti tietoa ja harjoituksia kaikista vaiheista.

5.3 JOKAINEN HARRASTAJA ON POTENTIAALINEN KIRJAILIJA

Tärkeitä käsitteitä kaikissa kirjoittajaoppaissa ovat niiden lukijoihin viittaavat sanat. Termit voivat esimerkiksi paljastaa, millaisia tavoitteita oppaan tekijät lukijoilleen asettavat. Jos tavoitteena on ammatti pelkän osaamisen sijasta, on kyseessä ainakin oppaan tekijöiden puolelta kunnianhimoinen yritys.

Oppaiden tekijät ovat usein kirjailijoita ja/tai ammattimaisia kirjoittamisen opettajia. Meriitit muistetaan myös tuoda esiin, ne todistavat lukijalle oppaan pätevydestä, kokemuksesta, johon ohjeet perustuvat. Kirjailijalla on kirjoittajaoppaan tekijänä auktoriteettia - moni kirjoittamista opetteleva haaveilee kirjailijan urasta.

Kirjailijan voi määritellä ainakin viidellä eri tavalla. 1980-luvun suomalaisia kirjailijoita tutkineen Merja Heikkisen mukaan yksi tapa on pitää kirjailijoina kaikkia, jotka itse pitävät itseään sellaisina. Tämä on subjektiiviseen lähestymistapaan perustuva määritelmä, jonka luotettavuuden Heikkinenkin kyseenalaistaa.²⁴⁵ Kirjailijan ammatti on

²⁴⁴ Haapaniemi, 1989, 35-36.

²⁴⁵ Heikkinen, 1989, 14.

niin korkeassa arvossa, että moni kirjoittaja, jolta työnäytteet vielä puuttuvat, mielellään käyttäisi tätä nimitystä itsestään.²⁴⁶

Suomen kirjailijaliiton jäseneksi ei ilman työnäytteitä pääsekään. Kirjailijaliitto suojaa ammattikunnan laillisia ja taloudellisia oikeuksia. Esimerkiksi liiton jäsenyys voi Heikkisen mukaan olla institutionaalisen määritelmän lähtökohta. Kolmas Heikkisen mainitsema tapa on lähestyä aihetta taloudellisesta näkökulmasta: kirjailijoita ovat sellaiset ihmiset, jotka ansaitsevat kirjoittamisella rahaa. Tämä määritelmä ei sisällä minäänlaista laatuvaatimusta. Neljäs tapa on mitata kirjoittamiseen käytettyä aikaa ja asettaa kirjailijan työhön kuluva ajallinen minimivaatimus. Viides määritelmä perustuu tuotannon laatua ja määrää koskeviin vaatimuksiin. Heikkisen mukaan tämä vaatii tutkijalta avointa esteettistä kannanottoa tai pitäytymistä julkaisukynnyksen ylittämisen painotuksessa.²⁴⁷

Eeva Haapaniemi ja Merja Kuusela ovat omassa kirjailijoita koskevassa tutkimuksessaan ottaneet kirjailijan määritelmän lähtökohdaksi viimeksi mainitun, tietyt tuotantoa koskevat laadulliset ja määrälliset vaatimukset. Heidän mukaansa proosakirjailijaksi voidaan laskea kaikki yhden romaanin julkaisseet henkilöt. Määritelmän etuna esimerkiksi kirjailijaliiton jäsenlistaan verratessa on se, että myös esikoiskirjailijat mahtuvat mukaan.²⁴⁸ Haapaniemen ja Kuuselan määritelmän voi laajentaa koskemaan kaikkea kaunokirjallisuutta. Näin ollen kirjailija tarkoittaa vähintään yhden kaunokirjallisuuden piiriin kuuluvan teoksen julkaissutta henkilöä. Tämä on sopusoinnussa useimpien kirjoittajaoppaiden linjan kanssa. Ne muistavat mainita, jos oppaan tekijä on julkaissut yhdenkin kaunokirjallisen teoksen.

Harvasta harrastajasta tulee kirjailijaa. Mitä harrastajalla tarkoitetaan, mitä sellaista häneltä puuttuu, mitä kirjailijalla on? Harrastajan määrittelemineen on yhä vaikeaa kuin kirjailijankin. Väinö Kirstinän suppea määritelmä harrastelijakirjoittajasta kuuluu näin:

²⁴⁶ Suomalaisia nykykirjailijoita myös tutkineet Eeva Haapaniemi ja Merja Kuusela näkevät subjektiivisen kirjailijamääritelmän ongelmalliseksi mm. siksi, että monet useita teoksia julkaisseet henkilöt eivät halua kutsua itseään kirjailijoiksi. Haapaniemi, Eeva & Kuusela, Eeva, 1989, 8.

²⁴⁷ Heikkinen, 1989, 14 - 15.

²⁴⁸ Haapaniemi & Kuusela, 1989, 8.

Harrastelijakirjoittajalla tarkoitan tässä henkilöä, joka ilman ulkopuolista pakkoa omasta kiinnostuksestaan tuottaa mielipide-, tieto- tai kaunokirjallisuuteen luokiteltavia tekstejä, ainakin yhtä lajia näistä. Hän saattaa silloin tällöin julkaistakin jotain, mutta ei välttämättä: kirjoittaminen ei ole hänelle ammatti eikä varsinainen leipäpuu.²⁴⁹

Kirstinän määritelmä kuvaa kirjoittamisen harrastajan kaikkein oleellisimman piirteen: harrastaja kirjoittaa ilman ulkopuolista pakkoa. Hänellä ei ole tavoitteena raha, eikä häntä pakota kirjoittamaan esimerkiksi koululaitos. Kirstinän määritelmä tuo esiin myös harrastajan suhteen julkaisemiseen: se ei ole häntä kuvaava ominaisuus, sillä julkaiseminen vaihtelee suuresti eri harrastajien kesken. Osa harrastajista julkaisee säännöllisesti esimerkiksi sanomalehdissä, osa ei katso tarpeelliseksi julkaista mitään. Suhdetta julkaisemiseen mutkistaa myös mahdollisten julkaisupaikkojen tason ja arvostuksen vaihtelu. Sanomalehden ”Lukijan runot” -palstalla julkaistuksi tulemisella ja palstatilan saamisella korkealle arvostetussa kirjallisessa lehdessä on suuri ero.

Valtiotieteiden maisteri Yrjö Hosiailuoman perusteellinen määritelmä harrastajakirjoittajasta painottaa kaunokirjallisten lajien kirjoittamista enemmän kuin Väinö Kirstinän. Hosiailuoman kuvaus harrastajakirjoittajasta on niin tyhjentävä, että esitän sen kokonaisuudessaan:

Harrastajakirjoittaja voidaan määritellä yksinkertaisesti henkilöksi, joka harrastaa (lähinnä kaunokirjallista) kirjoittelua. Hän on potentiaalinen kirjailija. Kuitenkin vain harvat kirjoittajat päätyvät kirjailijaksi. Kirjoitusten tarjonta ylittää monin verroin kysynnän ja julkaisijoilla onkin varaa vaatia julkaistavilta kirjallisilta tuotteilta korkeata laatutasoa. Mutta kääntäen: jokainen kirjailija on joskus ollut harrastajakirjoittaja. Kirjailijan ammattiin ei valmistuta mistään koulusta, mutta sitä varten tarvitaan yleensä pitkäaikainen harrastus ja itseopiskelu luontaisten lahjojen ohella.

Harrastajakirjoittamisella on olennaiset funktionsa sekä kirjallisen instituution että kirjoittajan itsensä kannalta. Kirjallisuuden välittäjille (mm. kustantajille) on tärkeitä, että on olemassa mahdollisimman laaja kirjoittajareservi, josta saatetaan löytää uusia kirjailijoita. Kirjoittamisella on myös tärkeitä yksilökohtaiset funktionsa. Kirjoittaminen tarjoaa erään mahdollisuuden itseilmaisuuksiin ja itsensä toteuttamiseen. Se voi palvella te-

²⁴⁹ Kirstinä 1984, 165.

rapiana, rentoutumisvälineenä, ongelmien ratkaisijana, kontaktivälineenä jne.²⁵⁰

Harrastajakirjoittajien merkitys kustantajille on taloudellisten syiden lisäksi toinen se-
littävä syy myös kirjoittajaoppaiden julkaisemiselle. Suomalaiset kirjoittajaoppaat vuo-
silta 1985-1995 usein nimeävät lukijoikseen juuri kirjoittamisen harrastajat. Kustantajat
julkaisevat oppaita tukeakseen harrastajien mahdollisuuksia kehittyä kirjailijoiksi.

Suomessa on Hosiainsluoman ja Kirstinän määritelmien jälkeisenä aikana tapahtunut
merkittävä muutos, joka on tuonut paineen luoda uusia termejä. Koulutus on nostanut
päättään. Kirjailijoiden ja ”pöytälaatikkorunoilijoiden” välille on muodostunut uusi kir-
joittajaryhmä. Jaottelu harrastajiin ja kirjailijoihin ei käytännössä riitä kuvaamaan eri
tavalla kirjoittamiseen sitoutuneita ihmisiä.

Jyväskyläläinen Ville Rauvola on tutkinut kirjoittajan itsetunnetusta ja julkaissut ai-
hetta käsittelevän artikkelin vuonna 1997. Hän on siinä jaotellut kirjoittajat kolmeen
ryhmään: harrastajakirjoittajiin, vakavasti kirjoittamiseen suhtautuviin ja ammattikir-
joittajiin. Ammattikirjoittajien luokituksen perusteena oli kaunokirjallisten tekstien jul-
kaisu ja taloudellinen hyötyminen kirjoittamisesta. Vakavasti suhtautuvien kirjoittajien
ja harrastajien erottaminen oli Rauvolan mukaan vaikeampaa.²⁵¹ Erottelu on kuitenkin
tärkeä, sillä kirjoittajaoppaatkin tuntuvat sen tekevän. Selkeintä lienee tarkoittaa har-
rastajalla Kirstinän määritelmän pohjalta henkilöä, joka kirjoittaa ilman ulkopuolista
pakkoa. Hän ei pyri ansaitsemaan elantonsa kirjoittamisella. Vakavasti kirjoittamiseen
suhtautuvalla henkilöllä puolestaan tarkoitetaan kirjoittajaa, jonka *tavoitteisiin* kuuluu
oleellisena osana kehittyä kirjoittajana niin pitkälle, että hän voi ansaita elantonsa aina-
kin merkittävässä määrin kirjoittamalla. Tällainen kirjoittaja hankkii luonnollisesti tuek-
seen koulutusta.

Kirjoittajaoppaita lukiessa on tärkeää muistaa huomioida niiden lukijoihin viittaava
sanasto. Esimerkiksi William Packardin oppaaseen *The Art of the Playwright* esipuheen
kirjoittanut näyttelijä José Ferrer suosittaa kirjaa myös ammattimaisille näytelmäkirjai-

²⁵⁰ Hosiainsluoma, 1972, 4.

²⁵¹ Rauvola, 1997, 47

lijoille, jotta he voisivat oppia uudelleen ammattinsa perusasiat.²⁵² Teos on selvästi suunnattu harrastajia vakavammin kirjoittamiseen suhtautuville. Suomalaisissa oppaissa vuosilta 1985-1995 usein viitataan lukijoihin sanalla harrastaja tai amatööri. Rohkaistessaan kirjoittajaa harrastajaksi ne samalla myöntävät tarjoamansa opetuksen rajallisuuden - sen avulla ei voi kehittyä kirjailijaksi.

Suomalaisten kirjoittamisen opettajien artikkelikokoelmassa *Oriveden opit* Eila Pennanen tulee maininneeksi 'teoreettisesti asennoituneen kirjoittajan'. Hän ei valitettavasti määrittele käsitettä.²⁵³ Pennasen oletuksena näyttää olevan, että kirjoittajat jakautuvat kahteen karkeaan ryhmään: teoreettisesti- ja käytännöllisesti asennoituneisiin. Jaottelu on toimiva ja tärkeä. Teoreettisesti asennoituneella kirjoittajalla tarkoitetaan ihmistä, joka pyrkii hankkimaan tietoa ja oppimaan paremmaksi kirjoittajaksi tietoa soveltamalla. Hänen vastakohtansa on käytännöllisesti asennoitunut kirjoittaja, joka pyrkii oppimaan kirjoittamalla itse mahdollisimman paljon eikä ole kiinnostunut perehtymään kirjoittamiseen liittyvään tietoon ja teorioihin. Jaottelu on hyvä pitää mielessä kirjoittajaoppaita tarkasteltaessa: millaiselle kirjoittajalle ne on tehty?

6. SUOMALAISET LUOVAN KIRJOITTAMISEN OPPIAAT

6.1 ENNEN VUOTTA 1980- ILMESTYNEET OPPIAAT

6.1.1 PIONEEREINA WIHTORI PELTONEN JA MIKA WALTARI

Suomalaisia kirjoittajaoppaita on ilmestynyt runsaat sata vuotta. Aivan ensimmäiset suomalaiset luovan kirjoittamisen oppaat, joita harvakseltaan 1900-luvun alkupuolella painettiin, ansaitsevat erityistä huomiota. Ne toimivat tienraivaajina, ja niiden valossa on hyvä tarkastella myöhempiäkin oppaita. 1900-luvun alun oppaat syntyivät nykypäivästä varsin paljon eroavaan kirjoittajakulttuuriin, jonka tunteminen on oppaiden sisällön ymmärtämisen ehto.

Ensimmäinen suomalainen kirjoittajaopas, Vihtori Peltosen *Kynäilijä* ilmestyi vuonna 1900. Sen taustalla oli muuttuva kirjallisuuskäsitys. Vasta 1800-luvun aikana

²⁵² Packard, 1987, ix.

²⁵³ Pennanen, 1984, 38.

Suomeen oli vakiintunut ajatus kirjallisuudesta nimenomaan kaunokirjallisuutena, esteettiset normit täyttävien teosten joukkona. Tätä ennen kirjallisuus merkitsi laajemmin sivistystä ja oppineisuutta. Aina 1870-luvulle saakka laskettiin lehdet osaksi kirjallisuutta. Lehdistö korostikin mielellään kirjallisuuden merkitystä.²⁵⁴

Suomalaisen kirjallisuuskäsityksen muotoutumista tutkineen Marja Lehtisen mukaan 1800-luvulla kirjallisuudesta keskusteltiin ahkerasti. Erityisen merkityksen kirjallisuus sai kansallisen identiteetin luomisen välineenä. Vuosisadan loppupuolella sanomalehdistö kasvoi voimakkaasti ja kirjallisuuden tarkastelu oli tärkeä osa lehteä. Kustantamoja, kirjakauppoja ja kirjastoja perustettiin. Snellmanin esikuvan mukaisesti kaunokirjallisuus nostettiin tärkeimmäksi osaksi kansalliskirjallisuutta.²⁵⁵

Biografinen kirjallisuudentutkimus tuli Suomeen vuosisadan vaihteessa. Suuntauksen teoreettiseksi lähtökohdaksi vakiintui Suomessa ajatus kirjallisuudesta kirjailijan yksilöllisenä itseilmauksena. Kärjistäen asian voi sanoa näin: ”Teoksia ei lueta teoksina, ne ovat vain välineitä, joiden avulla pääsemme tutustumaan kirjailijaan ja hänen persoonallisuuteensa.”²⁵⁶ Biografinen suuntaus sai alkunsa ranskalaisen filosofin Hippolyte Tainen (1828 – 1893) yhdistäessä positivismin ja romantiikan aatteita ja soveltaessa niitä kirjallisuudentutkimukseen. Suomessa biografismi yleisemmin nojasi kuitenkin Wilhelm Schererin versioon, joka siirsi tutkimuksen painopisteen kirjailijan psykologiaan.²⁵⁷

Varsinaisen taiteen ilmaisuteorian muotoili Leo Tolstoi jo vuonna 1898. Taideteoreetikko Harold Osborne on osuvasti tiivistänyt teorian sanomalla sen tarkoittavan perusmuodossaan sitä, että taide on väline, jolla siirretään taiteilijan tunnetiloja vastaanottajalle.²⁵⁸

Kun kirjallisuuden merkitykseksi katsotaan taiteilijan tunnetilojen siirtäminen lukijalle, seuraa arvottamisen ongelma. Kuinka kritisoida teosta, jonka tarkoituksena on siirtää tunnetila? Mistä tiedämme, olemmeko ymmärtäneet tunnetilan oikein? Entä jos

²⁵⁴ Lehtinen, 1996, 99 & 103 - 104. Ks. myös Koskela & Rojola, 1997, 15.

²⁵⁵ Lehtinen, 1996, 104.

²⁵⁶ Koskela & Rojola, 1997, 19.

²⁵⁷ Koskela & Rojola, 1997, 16 – 17.

²⁵⁸ Osborne, 1970, 94.

taiteilija on onnistunut siirtämään tunnetilan, mutta se on vähäpätöinen ja teos muilta osin merkityksetön?

Ensimmäinen suomalainen kirjoittajaopas *Kynäilijä* (1900) on alaotsikkonsa mukaan *helppotajuinen opas kirjoitusten sepittämisestä* ja tarkoitettu *nuoriseuroja, kansakoulun jatkokursseja ja itseksensä opiskelua varten*. Oppaan tehnyt Wihtori Peltonen on jäänyt historiaan kansanvalistusmiehenä ja kirjailijana taiteilijanimellä Johannes Linnankoski²⁵⁹. Kirjoittaminen oli Peltoselle siis hyvin monipuolisesti ammatti: kirjailijan työnsä lisäksi hän oli sanomalehtimies ja oppaansa perusteella myös kirjoittamisen opettaja.

Peltonen mainitsee oppaansa alkusanoissa, ettei suomen kielellä ole vielä ilmestynyt kirjoittajaoppaita. Peltonen kytkee kirjoittajaoppaan tarpeen ja aikakautensa yhteen. Vuonna 1900 yhteiskunnallinen tilanne vaati Peltosen mukaan kirjoitustaidon parantamista.

Aikana semmoisena, kuin nykyinen, jolloin kansan syvät rivit heräävät omintakeiseen kansalliseen ja yhteiskunnalliseen elämään, tarvitaan kynäilytaitoakin entistä enemmän, jopa siinä määrässä, että miltei joka miehen tulisi olla jonkunvertainen kynäniekka.²⁶⁰

Peltosen *Kynäilijän* sisältö ja kirjallisuuskäsitys on luonteva osa aikaansa. Jo 1860- ja 1870-luvuilla kirjalliset aikakauslehdet olivat keskustelleet ahkerasti kirjallisuuden yhteydessä politiikasta. Marja Lehtisen mukaan erityisesti Kirjallisen Kuukauslehden sivuilta välittyi selkeä pyrkimys edistää suomenkielistä kirjallisuutta kaikin keinoin. Vuosisadan lopulla lehdistö kasvoi voimakkaasti, samalla kun kaunokirjallisuuden käsite vähitellen vakiintui. Lehdissä alettiin esimerkiksi jakaa kirjallisuusosastojen arvostelut aiheiden mukaan, jolloin kaunokirjallisuus sai oman otsikkonsa.²⁶¹

Kynäilijä ei keskity yksiselitteisesti luovaan kirjoittamiseen vaan käsittelee ensimmäisenä kirjoituksen muodon ja sisällön suhdetta, aihetta, jonka voi liittää niin luovaan työhön kuin asiakirjoittamiseenkin. Opas etenee perustelemaan, miksi muoto ja sisältö

²⁵⁹ Ks. lisää Laitinen, 1991, 312 – 313.

²⁶⁰ Peltonen, 1900, 3.

ovat tärkeitä esittämällä teorian kauneudesta, ihmiselle ominaisesta kauneuden vaistosta.²⁶² Kirjalliset esitykset jaetaan *Kynäilijässä* kertomuksiin, kuvauksiin ja tutkiskelmiin. Kauneuden ja sopusointuisuuden vaatimuksien kerrotaan koskevan niin kirjeen, puheen, esitelmän, kertomuksen kuin tieteellisen tutkimuksen muotoakin.²⁶³

Voisikin väittää, että Peltosen *Kynäilijän* tarkoitus on tarjota ”ensiapua” kaikenlaisesta kirjoittamisesta kiinnostuneille. Ehkä Peltonen olisi erikoistunut tarkemmin, jos hänen edessään ei olisi ollut pioneerin työtä – ensimmäisen oppaan kirjoittamisen vaikeaa tehtävää. Koska Peltonen suo kertomukselle merkittävän roolin *Kynäilijässä*, on opas kuitenkin laskettava luovan kirjoittamisen oppaiden ryhmään.

Kynäilijästä on vielä todettava, että ennen kaikkea se korostaa kirjoittamista taitona.

Tarvitaan vielä lisäksi *uutteraa, huolellista työtä ja ankaraa itsearvostelua*. Usein ihmetellään maailma suuria kirjailijoita ja muita neroja, mutta harvoin aavistetaan että heidän taitonsa, suurten synnynnäisten taipumusten ohessa on ankaran työn tulos. Paljon on heiltä vaadittu uutteraa harjoitusta, ennenkuin he ovat kyenneet hämmästyttäviä mestariteoksiaan luomaan.²⁶⁴

Kirjailijan työn pitäminen taitona sisältää samalla taidon käsitteen piiriin kuuluvan ajatuksen oppimisesta. Vaikka Peltonen puhuu neroista, hän palauttaa heidätkin lähemmäs maanpintaa – lähemmäs tavallista ihmistä – toteamalla nerojenkin tarvitsevan harjoittelua. Myöhemmin Peltonen vielä toteaa: ”Me varmistumme askel askeleelta, kunnes ehyt työ muuttuu meille vähitellen tottumukseksi, toiseksi luonnoksi, s. o. me opimme taidon – juuri tuon, jota yleensä ollaan taipuvaisia uskomaan synnynnäiseksi lahjaksi.”²⁶⁵ Yllättävää kyllä, sanaa luovuus ei esiinny *Kynäilijässä* kertaakaan. Osittain tätä saattaa selittää aikakausi, osittain se, ettei opas ole erikoistunut vain kaunokirjalliseen kirjoittamiseen.

²⁶¹ Lehtinen, 1996, 103 – 104.

²⁶² Peltonen, 1900, 5 – 7.

²⁶³ Peltonen, 1900, 9 - 12.

²⁶⁴ Peltonen, 1900, 10.

²⁶⁵ Peltonen, 1900, 11.

Kului vuosikymmeniä ennen kuin Peltosen *Kynäilijä* sai seuraajansa. Mika Waltarin *Aiotko kirjailijaksi? Tuttavallista keskustelua kaikesta siitä, mitä nuoren kirjailijan tulee tietää* ilmestyi vuonna 1935. Teoksen saamasta suosiosta kertoo vielä 1994 otettu painos.

Waltari ei viittaa Peltosen oppaaseen. Yhteistä teoksille on kuitenkin itsensä vähätely. Peltonen pahoittelee, ettei ole osannut parempaa opasta laatia, mutta Waltarin sävy on toinen: hän nimittää opasta vain välityöksi ja kertoo itsekin tunteneensa tiettyä hilpeyttä sitä kirjoittaessaan²⁶⁶. Tämä hilpeys kuvastaa Waltarin asennetta koko kirjoittajakoulutusta kohtaan.

Waltari kuitenkin opettaa varsin laaja-alaisesti kirjoittamista. Hänen päälukujensa mukaan laskien lajeja ovat: runo, taidenovelli, aikakauslehtiproosa, romaani, näytelmä, kuunnelma ja elokuva ja kirjallisuuskritiikki. Waltarin otsikoiden alle mahtuu paljon, esimerkiksi aikakauslehtiproosa sisältää useita erityyppisiä novelleja ja kertomuksia²⁶⁷. Toisaalta kutakin alalajia käsitellään vain lyhyesti.

Tiivistäen voisi sanoa, että Waltarin tarkoitus on säästää aikaa niiltä, joilla on kirjailijan ammattiin luontaisia edellytyksiä. Waltari ilmoittaa, että hänen tarkoituksensa on antaa käytännöllisiä neuvoja eikä esittää mitään teorioita kirjallisuuden luonteesta²⁶⁸. Opasta lukiessa hahmottuu kuitenkin nopeasti Waltarin runsassävyinen näkemys kirjoittamisesta ja kirjallisuudesta.

Waltarin ajattelun taustalla on ajatus harvinaisista luontaisista taipumuksista luovuuteen. Kirjailijan persoonan korostamiseen liittyy myös ajatus työn tuottamasta tyydytyksestä.²⁶⁹ *Aiotko kirjailijaksi?* Heijastaa selkeästi aikaansa ja biografismin periaatteiden mukaisesti korostaa kirjailijan elämänkokemuksia teosten keskeisenä osana. Ensimmäisen pääluvun nimi on: ”Mitä edellytyksiä vaaditaan kirjailijalta?” Opetus on sidottu kirjoittajan ominaisuuksiin, ei tekstin.

Hyvä on tutustua mahdollisimman moneen ammattiin omakohtaisesti. Älä säiky ruumiillista työtä (Mutta ethän säikykään, jos kerran olet sivistynyt ihminen.) Jos haluat kirjoittaa itsellesi vieraasta aihepiiristä, tutustu siihen

²⁶⁶ Peltonen, 1900, 3 – 4; Waltari, 1994, 7.

²⁶⁷ Waltari, 1994, 117 – 145.

²⁶⁸ Waltari, 1994, 7.

²⁶⁹ Ks. Waltari, 1994, 9 & 13.

mahdollisimman läheisesti. Muistathan, että hyvin monet suuret kirjailijat ovat nuoruusvuosinaan viettäneet seikkailevaa elämää ja kokeilleet eri ammatteja, langeten jopa maankiertäjiksi. Älä silti kuvittele tulevasi suureksi kirjailijaksi, jos vaihdat ammattia yhtä usein kuin kaulusta ja lankeat jopa maankiertäjäksi.²⁷⁰

Waltari muistuttaa, että poikkeuksellisen vaativista lähtökohdistaan huolimatta kirjailijan ammatti edellyttää harjaantumista ja välttämättömiä perustietoja. Näitä perustietoja ja vihjeitä harjaantumisen keinoista Waltarin opas on luotu tarjoamaan. Tässä hän on samoilla linjoilla edeltäjänsä Wihtori Peltosen kanssa.

Kahden ensimmäisen kirjoittajaoppaan erilaiset painotukset luovan kirjoittamisen perusteista ovat hyvä vertailukohde myöhemmille oppaille. ”Peltosen malliin” kuuluu painottaa työn ja harjoittelun merkitystä kaikessa kirjoittamisessa, ”waltarilaiseen” ajatteluun kuuluu korostaa kirjailijan persoonaa. Jaottelu ei ole ehdoton vaan pikemminkin näkökulmaa tai ajattelun ilmapiiriä kuvastava.

Eryityisesti Waltarin näkökulmaa on vaikea hahmottaa, sillä hän rakentaa tekstinsä moniulotteisesti. Ankaraa väitettä seuraa muutaman sivun kuluttua lieventävä luku, joka saattaa kääntää asiat suorastaan pääläelleen. Kuitenkin opas onnistuu välittämään selkeästi kirjailijan persoonan harvinaislaatuista korostavan viestinsä. Tämä tapahtuu esimerkiksi tarjoamalla malleja, jotka vaikuttavat lukijan ajatteluun samalla tavalla kuin T.S. Kuhnin tieteellistä paradigmaa tukevat malliesimerkit.

Waltari ei tarjoa oppaansa sivuilla varsinaisia tekstinäytteitä, mutta voisi väittää oppaan malliesimerkkinä toimivan itse tekijän koko tuotannon, johon jo ´alkulauseen` ensimmäisessä lauseessa viitataan. Muut Waltarin nimeltä mainitsevat kirjailijat saavat etuliitteen suuri – ja he ovat kaikki tunnustettuja kirjailijoita.²⁷¹ Vaikka myös Waltarin oppaassa on harrastamista kannustavia ja rohkaisevia sanoja, jäävät ne kokonaisajattelun vuoksi ikään kuin merkityksettömiksi.

Peltonen toimii toisin, kansanomaisemmin, ja tarjoaa tekstinäytteenä tyttärensä kaupungista äidilleen kirjoittaman kirjeen jäsenitelemätöntä ja korjattua versiota²⁷². Kirjeen

²⁷⁰ Waltari, 1994, 20.

²⁷¹ Waltari, 1994, 5 & 152.

²⁷² Peltonen, 1900, 5 – 6 & 18 – 23.

esittäminen malliesimerkinä ohjaa tarkastelemaan kirjoittamista laajasta näkökulmasta. Peltosen ajatteluun kuuluu kaiken kirjoittamisen arvostaminen. Tästä seuraa tasa-arvoisempi ote kirjailijoiden ja kirjoittamista harrastavien välille.

Myös myöhempiä oppaita on tarkasteltava ei vain faktojen vaan myös niiden kirjoittamisesta tarjoaman ”malliesimerkin” valossa, joka läpäisee oppaan esittämää ja ohjaa ajattelua.

6.1.2 ARTIKKELIKOKOELMIEN AIKA

Ehkä Waltarin auktoriteetin ylivoimaisuuden vuoksi hänen jälkeensä tulevat opastajat kokosivat voimansa yhteen ja tekivät artikkelikokoelmia. Toisaalta tällaisten oppaiden sarjan voi tulkita toisinkin: kirjoittamisen laaja-alaisuuden ja erikoisalojen vaatiman asiantuntijuuden tulokseksi. Waltarin jälkeen tulevat kirjoittajaoppaiden tekijät työskentelivät kokonaan uudennlaisella alalla, kirjallisuuden teoria alkoi 1950-luvulta eteenpäin tarjota kiihtyvällä vauhdilla yhä uusia näkökulmia kirjoittamiseen, joita oppaiden tekijät hyödynsivät, ja joihin heidän oli melkein pakko ottaa kantaa, osoittaa olevansa tietoisia aikalaiskeskustelusta.

Kirjallisuustieteen kielitieteeltä omaksumien teorioiden soveltaminen johti tutkijoiden huomion kirjailijasta itse teoksen analysointiin. Uuskritiikin periaatteet omaksuttiin suomalaiseen kirjallisuudentutkimukseen lopullisesti vasta 1950-luvulla, vaikka teorian juuret ovat jo 1920-luvulla I. A. Richardsin ja T. S. Elliotin kirjoituksissa. Uuskritiikin kirjallisuuskäsitys on monimuotoinen. Yhteistä eri teoreetikoille on kuitenkin halu tarkastella kirjallisuutta juuri kirjallisuutena, ei kirjailijan elämän tai kansan sielun ilmentymänä.²⁷³ Nykyajan kirjallisuuden opiskelijallekin on tuttu uuskritikoiden ajatus tekstiin keskittymisestä. Koska T.S. Elliot oli sekä kansainvälistä mainetta nauttiva kirjailija, että uudennlaisen kirjoittamiskäsityksen esiinnostaja, on mitä todennäköisintä, että hän on vaikuttanut myös suomalaisiin kirjoittajaoppaisiin.

Kirjoittajaoppaiden yhteydessä uskriitiikin kenties kiinnostavin ajatus liittyy tekstin lähilukuun. Uskriitikot mielsivät itsekkin menetelmänsä käytännölliseksi lukemiseksi²⁷⁴. Esimerkiksi I. A. Richards kertoo teoksessaan *Practical Criticism* tehneensä opetuksessaan kokeiluja, joissa hän luki opiskelijoiden kanssa nimettömiä tekstejä. Tarkoituksena oli saada esiin opiskelijoiden todellinen mielipide, johon tekijän nimi olisi saattanut vaikuttaa. Samaan tapaan nimettömien runojen varassa etenee koko Richardsin teos.²⁷⁵

Kirjoittajaoppaiden kohdalla uskriittisiä vaikutteita sisältävä opas voisi olla sellainen, joka puhuu tekstin ominaisuuksien tuottamisesta ja painottaa tekstiin sidottuja harjoituksia. Kirjallisuudenteorian historiaa hahmottelevien Lasse Koskelan ja Lea Rojolan mukaan uskriitikki elää Suomessa yhä. Sen vaikutus näkyy koulujemme opetuksessa ”analysoi ja tulkitse” tyyppisinä tehtävinä²⁷⁶. Myös kirjoittajaoppaista voi etsiä näitä tehtäviä vihjeinä uskriittisestä ajattelusta.

Myös venäläinen formalismi, joka muotoutui Pietarissa ja Moskovassa 1920-luvulta alkaen, halusi keskittyä tekstiin biografismin painottaman kirjailijan sijasta. Kyseessä oli hajanainen koulukunta, jota yhdisti pyrkimys määritellä, mikä on kirjallisuuden tutkimuksen kohde.²⁷⁷ Vaikka näin teoreettisiin kysymyksiin keskittyvän suuntauksen heijastuminen kirjoittajaoppaisiin on epätodennäköistä, ovat jotkin venäläiseen formalismiin kuuluneet ajatukset mielenkiintoisia.

Formalistien vastaus omaan kysymykseensä kirjallisuuden tutkijan tutkimuskohteesta oli kirjallisuudellisuuden tutkiminen. Tämä tarkoitti keskittymistä niihin ominaisuuksiin, jotka tekivät kirjallisuudesta kirjallisuutta eli kirjallisuuden käyttämään arkipäivästä eroavaan kieleen. Huomion arvoista on, että formalistit käänsivät perinteisen asettelun ylösalaisin ja väittivät, ettei kirjallisuuden sisällöllä ole merkitystä: vain muoto on tärkeää. Todella merkittävän muutoksen formalistit tekivät kuitenkin suhtautumisessa kirjailijaan. Lasse Koskela ja Lea Rojola tulkitsevat heidän pudottaneen tämän arvo-

²⁷³ Koskela & Rojola, 1997, 22.

²⁷⁴ Koskela & Rojola, 1997, 24 ; 25.

²⁷⁵ Richards, 1964, 3.

²⁷⁶ Koskela & Rojola, 1997, 30.

²⁷⁷ Pomorska, 1968, 19 & 21; Koskela & Rojola, 1997, 35 - 36.

asteikolla eräänlaiseksi käsityöläiseksi, joka vain järjestelee todellisuuden tarjoamaa materiaalia.²⁷⁸

Ensimmäinen suomalainen artikkeleista muodostuva kirjoittajaopas on Arvo Aallaksen toimittama *Aiotko kirjoittaa* (1959). Oppaan alaotsikko koostuu pitkästä listasta kirjoittamisen kohteita, joista mainitsen muutamana: reportaasi, pakina, kirja, haastattelu, satukuunnelma, filmiskenario. Sama monipuolisuus näkyy kaikissa ajan artikkelikokoelmissa. Artikkelikokoelmien kirjoittamisen esimerkkeinä mainitsemat alueet havainnollistavat niiden taustalla olevaa ajattelumaailmaa ja siirtävät paradigman tapaan ajattelua eteenpäin lukijoilleen.

Artikkelikokoelman taustalla liikkuvaa kirjoittamiskäsitystä on toisaalta vaikeampi hahmottaa kuin yhden ihmisen kirjoittaman oppaan. Lähtökohtanani on, että toimittajan näkemys edustaa kokonaisnäkemystä. Toimittaja kokoaa artikkeleita, jotka hänen mielestään paljastavat jotain oleellista aiheesta. Toimittaja ja oppaan muut kirjoittajat eivät ole tasavertaisia vaan toimittajalla on ollut valta valita ja järjestää oppaaseen tulevaa materiaalia. Esimerkiksi *Aiotko kirjoittaa*-oppaan toimittaneen Arvo Aallaksen esipuheessa ja ”loppusoitossa” hahmottamasta linja osoittautuukin kattavaksi, sillä vain yksi kirjoittaja on toimittajan kanssa räikeässä ristiriidassa.

Mielenkiintoista on, että ristiriita ilmenee juuri kaunokirjallisuuden laskettavan teoksen käsittelyn kohdalla. Kun muu opas korostaa työn ja harjoittelun merkitystä, kaunokirjallisuuden kohdalla sallitaan sävyn muutos. Ikään kuin haluttaisiin jättää pieni sarka paljastamatta, pieni alue ”todellisille taiteilijoille”. Martti Qvist kirjoittaa kaunokirjallisuuden osuudessa: ”Nyt on tärkeää vain, että aihe oli se mikä tahansa, kulkee juuri sinun lävitsesi, muuttuu *sinun aiheeksesi*, sinun kirjaksesi.”²⁷⁹ Qvistin ajattelu paljastaa jo romantiikan aikana syntyneen kirjailijan persoonaa korostavan näkökulman kirjoittamiseen, jota Mika Waltarin oppaan esimerkki vahvisti suomalaisten kirjoittajien mielessä. Qvist erottaa tietokirjat ja kaunokirjallisuuden toisistaan juuri tällä tekijän persoonan merkittävyydellä prosessissa.

Aiotko kirjoittaa?-oppaan hyvin selkeä yleissävy on kuitenkin kirjoittamisen tarkastelu laaja-alaisena ammattina, työnä. Aallas kokoaa loppusoitossaan artikkelien si-

²⁷⁸ Koskela & Rojola, 1997, 36 & 42. Vrt. Eagleton, 1997, 13 – 17.

²⁷⁹ Qvist, 1959, 221.

sältöä näin: ”Ehkä olet sisällöstäkin kuitenkin oppinut sen, että kirjoittaminen on lujaa työtä, vaikeuksien voittamista ja raskastakin aherrusta siinä missä mikä tahansa muukin työ.”²⁸⁰ Oppaan taustalla on suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa harvinaisen optimistinen tilanne: huippusuositun radion rinnalle olivat nousseet televisio ja elokuva uusina välineinä ja lehdetkin julkaisivat paljon kertomuksia ja novelleja²⁸¹. Kirjoittajille oli tilausta ja työtä tarjolla.

Jos lyriikkaa painottava uuskritiikki olikin Aallaksen oppaan kirjoittamisen aikaan tullut Suomeen, ei painotus heijastu oppaan sisältöön, sillä lyriikka ei käsitellä lainkaan. Toisaalta uuskritiikin tapaan oppaassa päähuomio siirtyy kirjoittajasta tekstin ominaisuuksien käsittelyyn. Kirjoittamisen korostaminen työnä on sopusoinnussa venäläisen formalismin kirjailijalle käsityöläisenä antaman paikan kanssa. Ei kuitenkaan voida sanoa näillä perusteilla, että kirjallisuuden teoriolla olisi ollut suoranaista vaikutusta oppaaseen.

Selvemmin kirjallisuuden teoria tulevat esiin Väinö Kirstinän toimittamassa oppaassa *Kirjoittajan työt* (1968). Kyseessä on laajin suomalainen kirjoittajaopas. Se vaatii paljon niin lukijaltaan kuin tutkijaltaankin²⁸². Oppaan asiantuntijat eivät tahdo pysyä kansantajuisuuden vaatimuksessa. Kirstinän oma esipuhe tarttuu aiheeseensa viittamalla Konfutsen filosofiaan sekä Sartren ja Ezra Poundin ajatuksiin.

Uutta *Kirjoittajan töissä* on ennen kaikkea poliittinen ulottuvuus. Jo esipuheessa käsitellään kirjailijan asemaa yhteiskunnassa. Kirstinä pohtii niin tehdastyöläisen kuin häntä lähellä olevan kirjailijankin mahdollisuuksia vaikuttaa. Kirstinä kuuluttaa kirjoittajille tietynlaista vapautta politiikasta ja toteaa, että 60-luvulla on toisinaan vaadittin kirjailijoita liaksi kuvaamaan yhteiskunnallista todellisuutta. ”Kirjoittaminen on kirjoittajan tapa osallistua”, Kirstinä tiivistää²⁸³. Myös harrastajien oikeus kirjoittamiseen ja harrastuksen tuomat hyödyt nostetaan esiin²⁸⁴.

Kun puhutaan työstä ja työläisistä, ei voi olla kääntämättä katsettaan marxismin suuntaan. Marxilainen kirjallisuudentutkimuksen sai Suomessa hitaasti jalansijaa. En-

²⁸⁰ Aallas, 1959, 235.

²⁸¹ Ks. Esim. Erämetsä, 1994, 20 – 27.

²⁸² Esimerkiksi Kai Linnilä arvioi *Kirjoittajan aapisessa 1*, että Kirstinän oppaasta on aloittelijalle ”ammattilaisuudessaan” vain vähän hyötyä. Ks. Linnilä, 1970, 6.

²⁸³ Kirstinä, 1968, 20, 21.

²⁸⁴ Kirstinä, 1973, 16.

simmäisenä varsinaisena marxilaisena tutkijana voi pitää Raoul Palmgrenia, joka julkaisi vuonna 1965 tutkimuksen suomalaisista työläiskirjailijoista.²⁸⁵

Toisaalta Kirstinä ei mene syvälle marxilaiseen kirjallisuudenteoriaan vaan pohtii kirjoittamiseen liittyvää politiikkaa varsin yleisellä tasolla. Kuvaavaa on, että hän viittaa Kekkoseen.²⁸⁶ Näyttääkin siltä, että Kirstinään ovat vaikuttaneet yleisen politiikan tuulet, eikä varsinainen marxilainen kirjallisuudentutkimus.

Soraäänensä yleiseen näkökulmaan kirjoittamisesta antaa *Kirjoittajan töissäkin* kuten *Aiotko kirjoittaa?* –oppaassakin Martti Qvist, joka esittelee romaanin kirjoittamista. Qvist asettaa kaunokirjallisuuden jalustalle. Qvistin näkemys on mielenkiintoinen myös laajuutensa vuoksi, siihen tuntuvat sisältyvän kaikki mahdolliset näkökulmat kirjoittamiseen, myös kirjallisuuden tarkastelu viestintänä. ”Mutta sana on luotu kulkemaan, se on *viesti*, lähetetty etsimään vastaanottajia.”²⁸⁷

Kolmas artikkelikokoelma, Jussi Kylätaskun ja Kai Linnilän kokoama *Kirjoittajan aapinen* (1970) ei näyttäydy edukseen edeltäjiensä rinnalla. Tekijät eivät itsekään arvosta kokoelmaansa, joka kieltämättä on sekava, pikemminkin innostuksen kuin opettajankykyjen tulos. Sisällysluettelo puuttuu ja eri artikkeleita on epäonnistuneen taiton vuoksi vaikea erottaa toisistaan. Kovin asiallista kuvaa Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelustakaan opas ei onnistu antamaan. Lämpileikkaukseen arvostelupalvelun kirjenvaihdosta sisältyy muun muassa seuraavanlainen Hannu Salaman nimellä varustettu palautekirje.

Kyllähän tämä semmoista perkeleen lässytystä on että heittäkää tällä niivaskalla heti vesilintua. Missä maailman kolkassa te tuommoisia ihmisiä olette tavannut kuin nämä Erikrit ja Magnukset ja Gustafsonit sun muut kummalliset, onks niitä siellä Joensuussa? Ei ainakaan markkinoilla ole. Ja jos onkin, niin jättäkää herrajumala äkkiä ne sinne Notkolahteensa ja lähtekää vetämään niin että midi heiluu, muutoin ei tule mitään.

Muutamasta käsikirjoituksenne kohdasta sain sen kalpean kuvan, että lukemanne paskakirjallisuus ei ole täysin pilannut omaa realiteettien tajuanne; niinpä siis, jos jatkaa aiotte, kehoitan että kirjoittaisitte seuraavan käsikirjoituksenne jostakin itseänne koskevasta aiheesta. Ja nk. Hyvän

²⁸⁵ Koskela & Rojola, 1997, 138.

²⁸⁶ Kirstinä, 1968, 10.

²⁸⁷ Qvist, 1968, 264

kirjallisuuden lukeminen ei koskaan ole pahitteeksi. Ja mitä se sitten on, sitä voi kysäistä vaikka paikkakunnan kirjastonhoitajalta.

Toivottavasti ymmärrätte, etten halua loukata Teitä tällä arvostelulla. Te vain nähdäkseni olette pahasti väärillä linjoilla joten mielestäni karkeahko oikaisu on paikallaan.

Kunnioittavasti:

Hannu Salama ²⁸⁸

Vaikka tämänkaltaiset asiattomuudet ovat kirjevalikoimassa pienenä vähemmistönä, ovat ne juuri ne, jotka Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelun kriitikoiden pedagogisista taidoista jäävät mieleen.

Kari Aronpuro tekee *Kirjoittajan aapisessa* sen, minkä Kirstinä edeltävässä *Kirjoittajan töissä* jätti kesken ja esittelee Karl Marxin ja Friedrich Engelsin teoriaa. Aronpuro kuvaa sosialistista kirjallisuutta, jossa oman hyödyn tavoittelu väistyy sosialismin aatteen tieltä.²⁸⁹ Muun teoksen poliittinen sävy on myös värittyynyt kansan suuntaan, kirjoittaminen nähdään taiteen lisäksi keinona päästä näkemään, mitä kansa ajattelee ja tuntee.

Tutkimus siitä valtavasta materiaalista, joka kerääntyy kustantamoihin, kirjallisiin kilpailuihin jne. on välttämätöntä. Nykyisellään poltetaan arkistotilan muka puutteessa satoja kiloja materiaalia, joka kertoisi, mistä ja miten kansa kirjoittaa, mikä sitä pännii ja mikä ilahduttaa.”²⁹⁰

Kirjoittajan aapisessa heijastuu väsymys kirjoittamisen opetukseen kohdistuvaan epäilyyn. Nuoren Voiman Liiton puitteissa kirjoittajat ovat siihen varmasti törmänneet. ”Pyöritämme samaa jankuttavaa levyä vuodesta toiseen. Kirjoittamista ei voi opettaa

²⁸⁸ Ks. Kylätasku & Linnilä, 1970, 34.

²⁸⁹ Aronpuro, 1970, 27 – 32.

²⁹⁰ Kylätasku, 1970, 9.

samalla tavalla kuin kaasuhitsausta. Tai sitten sitä voi opettaa ainoastaan niin kuin kaasuhitsausta: välineen tuntemusta ja yksinkertaisia työtapoja.”²⁹¹

Kirjoittajan aapisen kohdalla voidaan jo todeta uuskritiikin toden teolla siirtyneen tutkijoiden kammioista kirjallisen elämän käytäntöön. Oppaassa on harjoituksia, joissa kehoitetaan esimerkiksi lukemaan lyhyt teksti kiinnittäen huomiota adjektiiveihin ja verbeihin²⁹². Lukuharjoituksia ei voi vielä pitää varsinaisina kirjoitusharjoituksina, sillä niissä ei konkreettisesti kirjoiteta. Kyseessä on kuitenkin hyvin tärkeä askel kohti kirjoitusharjoituksia.

Uuskritiikillä ja ajatuksella luovan kirjoittamisen harjoittelemisesta näyttääkin olevan yhteys. Ensinnäkin uuskritiikki tarjosi suoran lukemiseen, vertaamiseen ja analyysiin perustuvan harjoitusmallin. Perusasioiden opettaminen tehostuu, kun lukija saa itse vetää johtopäätöksensä esimerkeistä²⁹³. Tällainen opetustapa vastaa myös oppaiden käytännönläheistä olemusta.

Toisaalta selitystä kirjoitusharjoitusten ja uuskritiikin yhteyteen voi etsiä myös uuskritiikin ajatuksesta lukea tekstejä nimettöminä. Esimerkiksi I. A. Richards teki tällaisia kokeiluja joiden tarkoituksena oli saada esiin opiskelijoiden todellinen mielipide, johon tekijän nimi olisi saattanut vaikuttaa²⁹⁴. Näitä kokeiluja tehtiin (ja tehdään yhä) myös Suomessa. Kun osoittautuu, että tunnettu kirjailija saattaa nimettömänä, pelkän tekstin varassa saada tuntematonta harrastajaa huonomman arvion, harrastajien ja kirjailijoiden suhde muuttuu askeleen tasavertaisemmaksi ja kirjoittamisen harjoittelu näyttäytyy mielekkäämpänä.

Vuonna 1976 ilmestyneessä artikkelikokoelmassa *Kirjoittajan eväät* onkin mukana positiivinen kannanotto kirjoittamisen opettamiseen. Ensimmäistä kertaa oppaan tekijät tuovat suoraan esiin, että kirjoittajien valinnassa on huomioitu taiteellisten ansioiden lisäksi myös sopivuus opettajaksi.²⁹⁵ *Kirjoittajan eväitä* voi käyttää esimerkkinä kuvas-

²⁹¹ Kylätasku, 1970, 7.

²⁹² Ks. Kylätasku, 1970, 15.

²⁹³ Aivan uutta uskiritiikin mukanaan tuomat lukuharjoitukset eivät olleet – myös Vihtori Peltosen oppaassa *Kynäilijä* (1900) on alkeellinen lukuharjoitus, jota Peltonen tosin kutsuu vain ’näytteeksi’. Ks. Peltonen, 1900, 18 – 23.

²⁹⁴ Richards, 1964, 3.

²⁹⁵ Lehtonen & Tiihonen, 1976, 8. *Kirjoittajan eväissä* huomionarvoista on myös Väinö Kirstinän uskiritiikkiin ottama negatiivinen kanta – hän huomauttaa suuntauksen sivuuttavan kirjallisuuden suhteen to-

tamaan yleisemminkin tässä käsiteltyjen artikkeleista koostuvien oppaiden asiantunte-
musta ja paikkaa suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa. Paitsi pedagogisesti ansioituneita
ovat kirjoittajat yleensä myös hyvin tunnettuja, *Kirjoittajan eväiden* sisällysluettelosta
löytyvät niin Kirsi Kunnas, Kaj Chydenius, Eila Pennanen kuin Pentti Saaritsakin.

Koska melkein kaikki 1950 – 1970- lukujen oppaat ovat artikkelikokoelmia liittyy
niihin kaikkiin sama piirre. Ne ovat ennen kaikkea laaja-alaisia. Eri alojen ammattilaiset
vyöryttävät esiin näkökulmia ja kokemuksia kirjoittajina. Asiantuntijoiden käyttö saa
kirjoittamisen näyttämään joukolta erilaisia ammatteja, ja oppaiden sävy on kirjoittami-
seen kannustava: jos et menesty runoilijana, voit kokeilla lehtimiehenä. Pieni eriarvoi-
suuden vire on havaittavissa, useammassa kuin yhdessä oppaassa korotetaan kaunokir-
jallisuus muun yläpuolelle.

Asiantuntevaa sävyä oppaisiin tuo myös niiden elävä suhde ajan akateemisiin virta-
uksiin. Kirjallisuuden ja estetiikan teoria mahtuu mukaan oppaisiin, tosin usein vain
maininnan tasolla. Erityisesti marxilainen kirjallisuuden teoria ja uuskritiikki vaikuttivat
oppaiden tekijöihin.

6.1.3 YLEISRADION OPETUKSESTA OPPAAKSI

Yleisradiotoiminnan tehtävä on Suomessa perinteisesti ollut yleissivistävä. Yleisradio
on myös järjestänyt kirjoittajakoulutusta, jonka tuloksena 70-luvulla ilmestyi kaksi kir-
joittajaoppaaksi sopivaa julkaisua. Vilho Vikstenin laatima *Luova kirjoittaja* ilmestyi
vihkosena 1973, radioidun ohjelman pohjalta. Teos on kuitenkin itsenäinen, oppaaksi
sopiva.

Kokonaisuutena 1970- lukua voi pitää käännekohtana suomalaisessa kirjoittaja-
kulttuurissa. Kirjoittajakoulutus alkaa saada kannatusta tällä vuosikymmenellä. Kirjoit-
tajaoppaissa ensimmäisen askeleen ottivat *Kirjoittajan aapisessa* (1979) Nuoren Voi-
man Liiton edustajat tuodessaan esiin harrastajien ohjaajien työn. *Kirjoittajan aapinen*
havainnollistaa puutteistaan huolimatta, että kirjoittajia voidaan ohjata. Teoksen sivuilta
käy myös ilmi, että kirjailija Jussi Kylätasku on itsekin turvautunut aloittelevana kir-

dellisuuteen. Tätäkään kirjallisuuden virtausta ei siis hyväksytty oppaissa sellaisenaan opetuksen lähtö-
kohdaksi. Ks. Kirstinä, 1976, 16.

joittajana tähän arvostelupalveluun²⁹⁶. Ero ”waltarilaiseen” kirjailijanuraan malliesimerkin mielessä on huomattava – Waltari korosti synnynnäisiä ominaisuuksia kirjailijan työn perusteina, jolloin näkökulma kirjoittamiseen oli kokonaan toinen.

Jo 1960- luvun poliittisten tuulien voi sanoa edeltäneen kirjoittajakoulutuksen kasvua. Väinö Kirstinä kiinnittää huomion kirjoittamisharrastuksen arvoon jo 1968 ja ehkä juuri tästä syystä myös yleisradio herää huomaamaan, että kirjoittamisen harrastajille voisi tarjota koulutusta²⁹⁷. 1970- luvun radio-ohjelmat, koko kansan tavoittavina, ovat aiemmin huomiotta jäänyt, mutta erittäin merkittävä askel kohti kirjoittajakoulutusta.

Toisaalta vain jälkimmäinen 1970- luvun radio-ohjelman pohjalta koottu kirjoittajaopas on sisällöltään kirjoittajakoulutukselle myönteinen. Vilho Vikstenin *Luova kirjoittaja* (1973) paljastaa varsin kapean näkemyksen kirjoittamisesta: vain kirjakustantamoiden julkaisukynnyksen ylittävät kirjoittajat ovat ”oppineet kirjoittamaan”. Arvoasetelma on ”waltarilainen”, kirjoittajan ominaisuuksiin nojaava. ”Kirjoittajalta vaaditaan ennen kaikkea omaperäistä lahjakkuutta, kykyä saada teksti elämään ja puhumaan, kykyä hahmottaa elämä uudella ja kiinnostavalla tavalla.”²⁹⁸

Toinen yleisradion julkaisema kirjoittajaopas on lähinnä proosaan ja lyriikkaan keskittyvä Tuula Korolaisen toimittama *Kynäniekka. Harrastajakirjoittajan tukikurssi* (1979). Opas on suunnattu nimensä mukaisesti kirjoittamista harrastaville suomalaisille, joiden määrä epämääräisesti ”tutkimuksiin” viitaten arvioidaan lähelle miljoonaa. Ensimmäistä kertaa suomalaisessa kirjoittajaoppaassa puhutaan suoraan harrastajalle, paneudutaan erityisesti harrastajan ongelmiin, esimerkiksi yksinäisyyden tunteisiin. Opas alkaa kertomalla, mitä harrastajat kirjoittavat: päiväkirjaa, runoja, artikkeleita, esseitä, tutkielmia, kertomuksia ja niin edelleen.²⁹⁹

Kun Korolainen *Kynäniekan* esipuheessa sanoo, ettei lahjakkuutta voi opettaa, on hänen sävynsä selkeästi erilainen kuin aiemmissa oppaissa: ”Silti lienee mahdollista antaa vihjeitä siitä, miten lahjakkuuden voi kaivaa esiin, ja virittää toimintaan ja millä

²⁹⁶ Kylätasku, 1970, 5.

²⁹⁷ Kirstinä, 1968, 16.

²⁹⁸ Viksten, 1973, 5.

²⁹⁹ Korolainen, 1979, 5 –7. Toisaalta jo Väinö Kirstinä käsitteli kirjoittamisen harrastusta *Kirjoittajan eväissä*. Ks. Kirstinä, 1976, 154 - 161. Uutta Korolaisen *Kynäniekassa* on kuitenkin aiheen käsittely heti oppaan alussa.

keinoin kirjoitustaitoaan voi harjaannuttaa ja kehittää.”³⁰⁰ Erityisen huomion arvoista on, että oppaassa myös on harjoituksia. Harjoittelun merkitys ei enää jää sanahelinän tasolle.

Oppaan ja ohjelmasarjan radioimisen aikaan on selvästi ollut vireillä aktiivinen keskustelu kirjoittajakoulutuksesta. *Kynäniekan* koonnut Korolainen on toimittajamaisesti hieman syrjässä keskustelusta ja tyytyy jakamaan puheenvuoroja. Oppaan ensimmäinen tehtäväsarja laittaa lukijan pohtimaan kirjoittamisharrastuksen ja kulttuuripolitiikan suhteita ja kirjoittajakoulutuksen onnistumisen mahdollisuuksia.³⁰¹

Erityistä huomiota teoksessa vaatii Erno Paasilinnan *Lyhyt oppikirja*, joka esittää kahdeksan teesiä kirjailijaksi aikoville. Niistä merkittävin on ensimmäinen, josta lainaa alkuosan: ”Kirjailijaksi ei synnytä. Tehokas valmentautuminen kirjailijaksi tuntuu minusta mahdottomalta. On eletävä sellainen elämä, josta syntyy kirjailija.”³⁰² Ajatus on muunnelma Mika Waltarin *Aiotko kirjailijaksi*- oppaassa esittämästä ja antaa uuden sävynsä kirjoittamisen ja luovuuden suhteeseen.³⁰³ Kirjailijan ammattia ei enää Waltarin tapaan väitetä synnynnäiseksi, mutta kirjailijoiksi kykenevien määrä rajautuu edelleen tiukasti - ”elämä joka tekee kirjailijan” - on varsin epämääräinen käsite.

Kynäniekassa on selviä uskriittisiä vaikutteita, Paasilinna nostaa kirjailijan ainoaksi työvälineeksi kielen. Tosin tähänkin yhdistyy kirjailijan persoonan korostaminen - kielen on oltava juuri hänen omansa, ei muilta opittua. Mutta persoonan korostamisella ei enää ole sellaista ihannoivaa sävyä kuin aikaisemmin, sillä Paasilinna huomaa, etteivät kirjailijat välttämättä ole sellaisia kirjailijoita kuin haluaisivat olla.³⁰⁴ Myös äidin-kielen opettajanakin tunnettu Hilja Mörsäri pohtii kirjallisuuden kielen ominaisuuksia *Kynäniekassa*. Johdonmukaisesti myös hänen suunnittelemansa harjoitukset keskittyvät tekstin ominaisuuksien tarkasteluun.³⁰⁵

Paasilinnan asenteen kirjoittajakoulutukseen voi tulkita seuraavaksi: sitä tarvitaan ehdottomasti mutta ei järjestäytyneenä vaan itse hankittuna. Nimen omaan tiedon hank-

³⁰⁰ Korolainen, 1979, 4.

³⁰¹ Korolainen, 1979, 7.

³⁰² Paasilinna, 1979, 9.

³⁰³ Waltari, 1994, 20.

³⁰⁴ Paasilinna, 1979, 10. Paasilinna yhdisti kielen ja kirjoittajan persoonan jo *Kirjoittajan eväissä*. Ks. Paasilinna, 1976, 28.

³⁰⁵ Mörsäri, 1979, 26 – 34.

kiminen itse on tärkeää. ”Kirjailijan työ on maailman hahmottamista kirjalliseen muotoon ja se voi käydä vain omaan päähän kautta.”³⁰⁶ Paasilinnan selittävänä perusteena on se, että parhaimmisto suomalaisista kirjailijoista on nimen omaan opintonsa keskeyttäneitä³⁰⁷. Tuntuu oudolta, ettei Paasilinna näe yhteyttä suomalaisen kirjoittajakoulutuksen puutteen ja opintojen keskeytymisen välillä. Ehkä syynä keskeytyksiin oli, ettei sopivaa koulutusta ollut tarjolla.

Paasilinna kuitenkin selittää, että maisterikirjallisuus, jota muualla maailmassa on syntynyt kirjoittajakoulutuksen puitteissa, on epäonnistunut, koska kirjailijoiden kokemukset ovat saman koulutuksen vuoksi samoja ja näin kirjallisuudesta tulee samantyyppistä³⁰⁸. Nykyaikana pelko yhdessä jaettujen kokemusten samankaltaisesta vaikutuksesta saa erilaisen valon – kognition tutkimus on osoittanut, miten ihmisen aiempi kokemusmaailma ohjaa hänen havaitsemistaan. Eri ihmiset havaitsevat tästä syystä samassa tilanteessa eri asioita.³⁰⁹ Yhteinen koulutus aikuisiällä tuskin kykenee pyyhkimään pois ihmisen aiempaa havaitsemisen tapaa ja yhtenäistämään havaitsemista muutamana vuoden aikana. Sen sijaan on mahdollista, että kirjoittajakoulutus välittää opiskelijoilleen yhteisen paradigman – sanattomasti jaetun yksimielisyyden siitä, mitä kirjoittaminen on, millaisia ovat onnistuneet teokset.

6.2 UUEMMAT OPAAAT

6.2.1 KIRJOITTAJAKOULUTUS SAA ITSEVARMUUTTA 1980-LUVULLA

Liisa Enwaldin *Luova kirjoittaja* (1980) tarjoaa ensimmäisenä suomalaisena kirjoittajaoppaana apua myös kirjoittajien ohjaajille³¹⁰. Tämä todistaa ajatuksen kirjoittajakoulutuksesta yleistyneen kokonaan uudella tasolla. Enää ei keskustella koulutuksen tarpeellisuudesta vaan huomio siirtyy sen tason kohentamiseen.

Oleellinen näkökulma kirjoittamiseen *Luovassa kirjoittajassa* on ennen muuta kirjoittamisen tarkastelu viestintänä. Oppaan käsittelemiä lajeja ovat lyriikka ja proosa.

³⁰⁶ Paasilinna, 1979, 15.

³⁰⁷ Paasilinna, 1979, 15.

³⁰⁸ Paasilinna, 1979, 18.

³⁰⁹ Neisser, 1976, 54; Neisser, 1982, 50; von Wright, 1994, 9.

³¹⁰ Ks. Enwald, 1980, 101 – 122. Opas jakaantuu kahteen lukuun: kirjoittajille ja heidän ohjaajilleen suunnattuun. Koska ensimmäinen luku vastaa kirjoittajaoppaan määritelmää

Uuskritiikin vaikutukset osoittautuvat varsin pysyväksi ilmiöksi suomalaisessa kirjoittajakoulutuksessa. *Luova kirjoittaja* aloittaa käsittelemällä sanataiteen kieltä ja sen erityispiirteitä. Myös T.S. Elliot ja hänen teoriansa objektiivisesta korrelaatista mainitaan suorasanaisesti. Erityisen ansiokas uuskritiikkiä heijastava osuus oppaassa keskittyy lukemiseen ja tarjoaa mallin, jonka avulla voi oppia kohti analyyttistä, arvioivaa lukemista. Lähiluku tarkoittaa Enwaldin mukaan tekstin järjestelmällistä käsittelyä. Tarkoitus on saada teoksesta enemmän ja tarkempaa tietoa kuin eläytyvällä lukemisella saa. Lähilukumalli käyttää hyväkseen kirjallisuuden teorian luomia käsitteitä ja apukysymysten joukkoa.³¹¹

Luovaa kirjoittajaa voi käyttää osuvana esimerkkinä tavasta, jolla yleisö tulee huomioituksi suomalaisissa kirjoittajaoppaissa. Vaikutteet eivät tule varsinaisesta yleisökeskeisestä kirjallisuuden teoriasta vaan jälleen uuskritiikistä. Enwald selittää objektiivista korrelaattia näin:

Onhan tässä kielikuva: ”mieleni pilvet”, vieläpä eriteltyinä cumuluksiin ja sataviiniin. Mutta *kokonaisuutena* teksti ei toimi: siinä ei ole kirkasta runon muotoa. Kaikki mielentilat ja ajatukset eivät siinä ole saaneet kuvallista vastinetta – eli *objektiivista korrelaattia*, joksi T.S. Elliot tämän tunteiden objektivoinnin ja etäytyksen määrittelee. Teksti puhuttelee kirjoittajaa itseään ja on tunteiden purkautumisena tuiki tarpeellista. Mutta miten käy laajan yleisön sitä lukiessa, tätä sopii kysyä. Viestiikö teksti ja antaako uutta ajateltavaa?³¹²

Varsinaiset lukijatutkimuksen suunnat eivät ehtineet tulla tunnetuksi Suomessa ennen 1980-lukua³¹³. Tämä selittää *Luovan kirjoittajan* kantaa, mutta on helppo todeta, etteivät myöhemmätäkään oppaat juuri pohdi yleisöä viestivyyttä syvemmin.

Kirsti Mannisen *Kirjoittajan opas* (1987) muistuttaa aiempia artikkelikokoelmia siinä suhteessa, että se lähestyy aihetta julkaisukanavien vaatimusten näkökulmasta. Sävy on tiedottava, ei innostava. Mannisen opas vanheni nopeasti sen asiatietojen vanhetessa, mutta jotakin perustietoa Manninen osoittaa alalla olevan: hän lainaa mukailleen

³¹¹ Enwald, 1980, 9, 19 & 45.

³¹² Enwald, 1980, 19.

³¹³ Koskela & Rojola, 1997, 100 - 101.

Waltarin oppaassaan esittämää mallia kustantajalle käsikirjoituksen mukana lähetettävästä saatekirjeestä.³¹⁴

Risto Ahdin ja Markku Toivosen *Runouden kuntokoulu* on kolmas suomalainen opas, joka sai alkunsa radio-ohjelmasarjasta. *Runouden kuntokoulu* keskittyy lyriikkaan ja on kahden runoilijan tekemänä itsessäänkin melko lyyrinen: ”Itselleni runous on hyvin lähellä uskontoa, maailmanselitystä, filosofian viisastenkiveä”, kirjoittaa Risto Ahti oppaan alkupuolella.³¹⁵ *Runouden kuntokoulussa* korostetaan kirjoittajan persoonan merkitystä, mutta kokonaan uudella tavalla. Toinen tekijöistä, Markku Toivonen, jakaa ihmisen ikään kuin kahteen osaan: kokevaan minään ja kirjoittavaan minään, joka tuottaa esteettisiä elämyksiä. ”Usein ajatellaan, että kirjoittamiseen ryhtyvällä täytyy ensin olla paljon kokemuksia. Kirjoitusvaiheessa nuo elämykset pannaan paperille kaikkea taitoa käyttäen. Näin unohdetaan se, että kaikkein tärkeintä on luoda itse kirjoittamisesta kokemus.”³¹⁶ Huomion kiinnittämisestä kirjoittamista edeltävistä kokemuksista itse kirjoittamiseen on tärkeä askel kohti vapautumista suuren kirjailijan, neroyksilön myytistä.

Vaikka *Luova kirjoittaja* ja *Runouden kuntokoulu* eivät artikkelikokoelmien tapaan käsittele niitä työympäristöjä, joihin kirjoittaja sijoittuu, ei se tarkoita, etteivätkö ne käsitteisi kirjoittamista laajana alueena. Kun artikkelikokoelmien aikaan laaja-alaisuus tuli esiin mahdollisimman monien työpaikkojen kuvauksina, merkitsee kirjoittamisen laaja-alaisuus 80-luvulla enemmänkin kaikissa eri kirjoittamisen lajeissa tarvittavien perusasioiden esittämistä³¹⁷. Opetus etenee esimerkiksi pohtimalla, mikä tekee sanataiteen kielestä erityistä ja implisiittisenä ajatuksena on, etteivät erityispiirteet ratkaisevasti muutu vaikka vaihdettaisiin sanataiteen lajista toiseen. Siinä mielessä 80-luvun oppaat ovat kuitenkin kapeampia kuin artikkelikokoelmat että ne keskittyvät selvemmin vain kaunokirjallisuuden lajeihin.

³¹⁴ Manninen, 1987, 41.

³¹⁵ Ahti, 1988, 11.

³¹⁶ Toivonen, 1988, 17 - 18.

³¹⁷ Tässä yhteydessä on mainittava merkittävä kirjoittajaopas, joka jatkaa artikkelikokoelmien laaja-alaisuuden perinnettä. Hannu ja Janne Tarmion *Sanankäytön pikkujättiläinen* (1988) esittelee kirjoittamista aina suruvalitteluista romaaniin. Luova kirjoittaminen – vaikkakin ansiokkaasti esiteltynä – jää oppaassa kuitenkin niin pieneen rooliin, etten laske teosta luovan kirjoittamisen oppaaksi. Teos kuitenkin osoittaa, ettei 1980-luvun kehitys ollut aivan yhtenäistä. KS. Tarmio, Hannu ja Tarmio, Janne, 1988. *Sanankäytön pikkujättiläinen*. WSOY: Helsinki.

6.2.2. 1990- LUVUN OPPAAT

Kun uuskritiikin vaikutus on kirjoittajaoppaissa varsin näkyvä, tuntuu oudolta, ettei mikään muu kirjallisuuden teorian virtaus saa yhtä suurta huomiota. Esimerkiksi kielitieteeseen pohjautuva strukturalismi tuli Suomeen jo 1960-luvun lopulla³¹⁸. Ranskalais-painotteisen strukturalistisen tutkimussuunnan juuret juontuvat sveitsiläiseen Ferdinand de Saussureen, joka vaikutti formalistienkin teoriaan³¹⁹. Strukturalismiin ei kuitenkaan suoranaisesti viitata oppaissa. Sen näkyvin ilmentymä on muutoinkin suomalaisista oppaista teoriapitoisimmassa *Kirjoittajan töissä* (1968) Jorma Toivaisen artikkeli ”Sanojen asusta ja sisällöstä”, jossa kirjoittamista tarkastellaan kielitieteellisestä näkökulmasta³²⁰.

Ehkä syynä siihen, ettei strukturalismia juuri mainita luovan kirjoittamisen oppaissa on se, että suuntaus kyseenalaisti kirjallisuuden taiteena. Strukturalismin on myös kritisoitu johtaneen kirjallisuuden kompleksisuuden ja moniäänisyyden kieltämiseen. Toisaalta tutkijat mielsivät tehtävänsä analyttiseksi, ei arvottavaksi, ja seurauksena oli mystifioinnin poistaminen kirjallisuuden klassikoiden ympäriltä ja niiden laskeminen muiden kirjoitusten joukkoon.³²¹ Kirjoittajaoppaiden mahdollisuudet opettaa tällaisen tasavertaisen näkemyksen pohjalta ovat oleellisesti paremmat. Voi myös sanoa strukturalistien perusväitteiden nostaneen kirjoittajan työn arvoa – kieli ei vain heijasta maailmaa vaan tuottaa sen³²².

³¹⁸ Tarasti, 1974, 8. Saussuren ajattelun laajasti tunnetuksi tullut perusta on, että kielen sanat ovat merkkejä eivätkä symboleita. Merkki muodostuu käsitteestä ja akustisesta kuvasta. Merkin yhdistämiä osia Saussure kutsui käsitettä nimellä ’signifié’, joka on käännetty englanniksi sanoilla ’signifier’ ja ’signification’. Akustista kuvaa Saussure nimitti sanalla ’signifiant’ (signified, signal).³¹⁸ Suomennoksena ymmärrettävintä on puhe merkistä merkitsijään ja merkittyyden jakautuvana. Saussure väitti, että merkin ja merkitsijän suhde on sinänsä mielivaltainen, historiallisiin ja kulttuurisiin konventioihin perustuva. Edelleen Saussure toi esiin kielen tärkeyden ajatustemme järjestäjänä – ilman kieltä ajattelumme on vain muodotonta massaa. Ks. Saussure, 1990, 67 & 71 – 72. Saussuren ja amerikkalaisen filosofin Charles S. Peircen ajatusten pohjalta syntyi myös yleinen merkkejä ja merkkijärjestelmiä tutkiva tiede, semiotiikka, jonka kohteena on koko kulttuuri. Saussure itsekin ennakoivat ja toivoivat tämän tieteenalan syntyä Ks. Saussure, 1990, 15 – 16.

³¹⁹ Ks. Pomorska, 1968, 19.

³²⁰ Toivainen, 1968, 403 – 409.

³²¹ Koskela & Rojola, 1997, 54 – 55 ; 60.

³²² Vrt. Koskela & Rojola, 1997, 72.

Myös Asko Martinheimon opas *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen* (1990) yrittää poistaa kirjoittamisen ympäriltä turhan mystifioinnin. Opas tarjoaa nimensä mukaisesti enemmän kirjoittamisen harjoituksia kuin teoriaa. *Hyvä lause* on tärkeä askel suomalaisen kirjoittajakulttuurin muutoksessa, kohti harjoittelua ja oppimista, osoittaahan se tekijänsä konkreettisesti uskovan, että harjoittelusta on hyötyä. Näkemysllä harjoittelun hyödyllisyydestä on selvä yhteys luovaan työhön liittyvän mystifioinnin purkamiseen.

Oma aikamme tuijottaa sanaan luovuus. Siitä on tullut myytti ja arvostuksen mitta. Jos työ ei ole luovaa, se on jotenkin ala-arvoista, ikävää rutiinia. Luova toiminta sen sijaan on suurta ja ihmeellistä. Mutta mikä on luovaa, missä kulkee raja?

Minkälainen kirjoittaminen on luovaa kirjoittamista? Useimmiten vain kaunokirjallisen tekstin tuottaminen mielletään luovaksi kirjoittamiseksi. Siitä seuraa helposti, että sitä aletaan mystifioida. Miksi! Ei siinä ole sen kummempaa mystiikkaa kuin minkään muunkaan omilla aivoilla tuotetun aikaansaamisessa. Vain jäljentäminen ei vaadi luovuutta.

Kaikki alkaa kielestä, sanojen ja lauseiden tuottamisesta ajatuksen jatkeeksi. Kieli on kommunikaatioväline, jokaiselle välttämätön. Kieli on jokaisen kirjoittajan tärkein työväline. Se on itsestään selvää. Jotkut vain osaavat käyttää kielen mahdollisuuksia paremmin kuin toiset. Mutta mikä estää hiomasta työvälineitään.³²³

Hyvää lausetta seuraava Aira Rantasen *Kynä terävänä* (1991) jatkaa edeltäjiensä viitoittamalla tiellä, erikoisuutena on luovan kirjoittamisen liittäminen lehtikirjoittamiseen ja valokuvaustaitojen opettaminen³²⁴. Rantasen opas ennakoi kuitenkin jo väistämätöntä vaihetta oppaiden historiassa – on vaikea enää sanoa mitään uutta.

Tuoreen tuulahduksen suomalaiseen kirjoittajakulttuuriin tuo kuitenkin Tom Lundberg oppaallaan *Tuhannen taalan juttu* (1992). Opas soveltaa yhdysvaltalaisen kirjoittajakoulujen oppeja ja on erikoistunut melko kaupalliseen kirjoittamiseen. Lundberg pyrkii soveltamaan perinteisen kaunokirjallisuuden keinoja todellisuudessa tapahtuneiden kertomusten kirjoittamiseen. Kaupallisuudestaan huolimatta tämä kirjoittamisen laji

³²³ Martinheimo, 1990, 7.

³²⁴ Rantanen, 1991, 65 – 75.

on tärkeä, ansaitsemaansa vähemmälle huomiolle jäänyt. Sen merkitystä ei saa vähätellä ainakaan kirjoittajakoulutuksen näkökulmasta, työmaana novellien kirjoittamisessa. Yhdysvaltalaisista oppaista samaan lajiin on erikoistunut esimerkiksi Jon Franklinin *Writing for Story*.

Lundberg asennoituu kirjoittamiseen oleellisesti eri tavalla kuin muut suomalaiset oppaiden tekijät, hän tarkastelee sitä kokonaan rationaalisena prosessina:

Kirjoittaminen on rationaalinen tapahtuma. Kirjani keskittyy siksi paljolti kirjoitusprosessiin. Se ei ole salainen ja maaginen taito, jonka toiset ovat saaneet äidinmaidossa ja toiset ovat jääneet sitä ilman. Kirjoittamisessa on pitkälti kyse samasta kuin useassa käsityöläisammattissa. Tarvitset taipumuksia, mutta opetuksella ja sinnikkäällä harjoittelulla voit saavuttaa kohtuullisen tason. Kaikista ei tule merkittäviä tähtireporttereja tai tarinaniskijöitä, kaikki eivät ylitä jokaista julkaisukynnystä. Mutta kuka tahansa oppii kirjoittamaan kelvollista tekstiä.³²⁵

Puhuessaan rationaalisuudesta Lundberg ei yritä kumoa lahjakkuuden ja harjoittelun merkitystä vaan pyrkii nimenomaan osoittamaan, että harjoittelemalla voi edistyä, lähtökohdat tai lahjakkuus, jos termiä halutaan käyttää, määräävät kuitenkin osittain sen, kuinka pitkälle päästään. Lundberg vertaa osuvasti kirjoittamisen oppimista työhön, joka kuuluu kehonrakentajalta lihastensa kasvattamiseen tai viulutaiteilijalta yltämiseen konserttitasolle. ”Tarvitset toistoa; mitä enemmän, sen parempi. Ja ellet käytä taitoasi, se ruostuu.”³²⁶

Neljäs 1990-luvun opas, *Sanajonot paperille* (1994), on ajalleen harvinainen, useampien kuin kahden tekijän kirjoittama opas. Sen erityisenä ansiona on oppaan lopussa oleva kirjoittajakoulutuksen käsittely entisen oppilaan näkökulmasta. Ensimmäistä kertaa oppaissa saa puheenvuoron kirjoittamisen harrastaja, joka kokoaa hyvin näkemyksensä kirjoittajakoulutuksesta toteamalla, että ajan myötä kirjoittamisesta tuli harrastus siinä kuin urheilustakin.³²⁷

³²⁵ Lundberg, 1992, 13 – 14.

³²⁶ Lundberg, 1992, 147.

³²⁷ Hovila, 1994, 99.

1990-luvulla ilmestyi runsaammin oppaita kuin koskaan aiemmin. Opetuksen yleisyyttä kuvaa sekin, että Hilja Mörsäriin *Sanomiset irti* on tarkoitettu kurssiksi kouluihin tai harrastuspiirille, mutta soveltuu monin osin myös yksin luettavaksi. Äidinkielen opettajana tunnettu Mörsäri on hakenut tukea tekstilleen muun muassa *Runouden kuntokoulusta*.³²⁸ Mörsäriin opas ei ole ensimmäinen, jonka tekijä on tarkoittanut soveltu- vaksi myös kouluopetukseen, mutta se on ensimmäinen jonka voi ajatella toimivan ilman läsnäolevaa, tekstiä oleellisesti täydentävää opettajaa. Eron huomaa vertaamalla esimerkiksi Terttu Tupalan *Kirjoittajan avuksi*- oppaisiin (1 [1973] ja 2[1973]), jotka on nekin tarkoitettu lukioasteen opiskelijoille. Monista ansioistaan huolimatta oppaat jäävät lukion äidinkielen opetuksen ja erityisesti ainekirjoituksen täydentäjäksi, eikä niitä voi sisältönsä puolesta laskea luovan kirjoittamisen oppaiksi.

Myös Jyrki Tuularin *Kirjoittajan opus* herättää kysymyksen, voiko sitä laskea kirjoittajaoppaaksi. Vaasan läänin taidetoimikunta ei ole levittänyt teosta runsaasta painok- sena, mutta kuitenkin riittävän laajalle, jotta se tavoittaisi kohtuullisen määrän lukijoita. Vaatimattomasta ulkoasustaan huolimatta Tuularin opas on tasokas lisä suomalaisten oppaiden joukkoon.

Tuulari tiivistää osuvasti tavan, jolla kirjoittajaoppaat suhtautuvat kirjallisuuden teoriaan: ”En ole halunnut jauhaa kirjallisuuden teorioita; olen yrittänyt kirjoittaa käy- tännön näkövinkkelistä, itse kirjoittamisen työstä. Joitakin ydinkäsitteitä esittelen ja pyrin liittämään ne heti käytännön esimerkkeihin.”³²⁹

Tuulari varoittaa oppaansa alussa luovan kirjoittamisen tuovan mukanaan epäon- nistumisia. Hän ei kuitenkaan pyri karkottamaan lukijoitaan samassa sävyssä kuin Mika Waltari, joka aikoinaan kehotti kokonaan hylkäämään kirjoittamisen, koska vain ani- harva saattoi olla riittävän lahjakas kirjailijan uralle. Tuulari päinvastoin kertoo rohkai- sevat esimerkit kirjailijoista, joilla oli suuria vaikeuksia saada kirjansa kustannettua, suomalaisista kirjailijoista hän mainitsee Väinö Linna ja ulkomaalaisista Samuel Beckettin, jonka kerrotaan tarjonneen esikoistaan eri kustantajille 47 kertaa ennen myönteistä päätöstä.³³⁰

³²⁸ Ks. Mörsäri, 1995, 10.

³²⁹ Tuulari, 1996, 3.

³³⁰ Tuulari, 1996, 6.

Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* voisi olla nimeltään myös *Kirjoita taitavasti*. Oppaan näkemys on selkeästi kirjoittamisen taitoa korostava. Rentola arvostaa myös tahtoa ja kykyä tehdä työtä lahjakkuutta enemmän. Hän tiivistää osuvasti: ”Käsityötä harjoittelemalla pääset lähemmäksi tavoitteitasi kuin inspiraatiota odottelemalla.”³³¹ Rentolan oppaassa on ansiokkaita harjoituksia, ja oppaan teksti on aidossa yhteydessä harjoitukseen - kun Rentola korostaa havaitsemista tärkeänä osana kirjoittamista, hän myös tarjoaa aihepiiriin liittyviä harjoituksia.

1900-luvun viimeinen kirjoittajaopas näyttää tiivistävän ja kärjistävän aiemman kehityksen. Luova kirjoittaminen on tullut osaksi lukioden opetusta. Karhumäen ja Toivakan opas *Sininen kynä* on ennen muuta suunnattu avuksi äidinkielen opettajille, joiden ammatti on tekijöille käytännöstä tuttu. Ehkä tästä syystä oppaasta puuttuu se syvyys, joka parhaissa edeltäjissä on ollut. Opas on koottu opetustarkoituksiin ikään kuin ulkopuolisena, harjoituksia tarjoamalla ja siteeraamalla kuuluisia kirjailijoita. Tekijöiden oma kirjoittajakokemus ja näkemys jää puuttumaan. Toisaalta runsaat harjoitukset tulevat tarpeeseen.

Asko Martinheimon toisen kirjoittajaoppaan *Paremmat lauseet* julkaisu vuonna 2000 päättää kirjoittajaoppaiden 100-vuotisen historian kunniakkaasti. Suomessa on nyt kaksikymmentä luovaa kirjoittamista opettavaa opasta. Martinheimo kertoo esipuheessaan opettavansa lukiossa luovaa kirjallista ilmaisua³³². Hänen oppaansa pohjaa nimenomaan opetuskokemukseen, ei vain omaan kirjailijantyöhön, jonka ”välityönä” hilpeällä mielialalla opas tehdään³³³. Vastaavasti luovan kirjoittamisen ohjaajien koulutukseen aletaan 1990-luvulla kiinnittää huomiota. Jyväskylän yliopiston Avoimessa yliopistossa käynnistyivät Kirjoittajakoulutuksen aineopinnot vuonna 1995, joissa on mahdollisuus syventyä opiskelemaan kirjoittajien ohjaamista³³⁴.

Uusimmat suomalaiset kirjoittajaoppaat ovat ennenkaikkea määrällisesti runsaita. Niistä puuttuu se poliittisuus, joka leimasi 1960–70-lukujen oppaita. Myös kirjoittajakoulutus on lyönyt itsensä läpi, eikä sen puolustaminen tai vastustaminen saa kiivaita

³³¹ Rentola, 1997, 9.

³³² Martinheimo, 2000, 6.

³³³ Vrt. Mika Waltarin kertomaan oppaansa synnystä. Waltari, 1994, 7.

³³⁴ Koulutuksen vastuulaitoksena on Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitos, jossa syksyllä 2001 käynnistyivät myös luovan kirjoittamisen syventävät opinnot.

sävyjä. Samalla on havaittavissa myös muutos oppaiden tekijöissä: he ovat yhä useammin päätoimisia opettajia, eivät kirjailijoita, jotka

6.3 KEHITYKSEN KAARET

6.3.1 OPPAIDEN SISÄLLÖN VERTAILUA

Suuresta materiaalista on joitakin asioita selkeintä sanoa taulukon muodossa. Ensimmäiseen kirjoittajaoppaista koottuun taulukkoon merkitty asia on oppaaseen kirjoittajien asiantuntijoiden määrä. Kohdan tarkoituksena on hahmottaa, miten laajaksi alueeksi kirjoittaminen mielletään: riittääkö yhden kirjailijan tietous vai jakaantuuko kirjoittaminen useampiin asiantuntemuksen alueisiin.

Toisessa sarakkeessa tarkastellaan opastaako opas eteenpäin, jatkokoulutukseen. Pelkkä summittainen maininta ei riitä vaan aihetta on käsiteltävä esimerkiksi mainitsemalla konkreettisesti paikkoja, joista opetusta saa. Sarakkeeseen on syytä suhtautua varauksella. On mahdollista tiedottaa koulutuksesta, vaikka oppaan muu sävy olisi järjestäytyneeseen koulutukseen kannustava. Sarake kuitenkin paljastaa, miten paljon faktatietoa koulutuksesta opas esittää, miten helposti tietoa on Suomessa ollut saatavilla.

Kolmas kohta kuvastaa, kannustaako opas lukijaansa julkaisemaan. Tähänkin kohtaan on vaadittu konkreettista tietoa julkaisukanavista, pelkkien kehotusten sijaan. Sarakkeeseen on syytä suhtautua samaan tapaan varauksellisesti kuin edelliseenkin.

Neljäs sarake kertoo, onko oppaan sivuilla kirjoitusharjoituksia. Viides ja kuudes sarake laskevat, kuinka paljon kielioppia ja kirjallisuudenhistoriaa käsitellään. Kirjallisuuden historialla tarkoitan tässä yhteydessä jonkinlaista suppeata mutta järjestelmällistä esitystä kirjallisuuden kehityksestä. Lukemisen- ja kirjoittamisen taidon kytkeytyessä ajatuksissamme usein yhteen, tarkastelin oppaista myös, kannustavatko ne lukemaan kirjallisuutta. Ensimmäisessä taulukossa on kuvattu vanhemmat kirjoittajaoppaat, vuosien 1900 – 1980- välillä ilmestyneet.

Opas	Kirjoittaja	Tietoa kirjoittajakoulutuksesta	Tietoa julkaisukanavista	Harjoituksia	Kieliopin opetusta	Kirjallisuushistoriaa	Korostaa Lukemisen merkitystä
Peltonen 1900	1	-	-	-	+ -	-	+
Waltari 1935	1	-	+	-	-	-	+
Aallas 1959	14	+	+	-	-	-	+
Kirstinä 1968	27	+	+	-	-	-	+
Kylätasaku, Linnilä 1970	5	-	-	+ -	-	-	+
Viksten 1973	1	-	-	-	-	-	+
Lehtonen, Tiihonen 1976	18	+	+	-	-	-	+
Korolainen 1979	8	+	+	+	-	-	+

Merkkien selitykset:

+ = esiintyy oppaassa

++ = esiintyy suuressa määrin

- = ei esiinny

+ - = esiintyy vähäisessä määrin

Taulukon silmiinpistäviä kohtia ovat kieliopin ja kirjallisuuden historian pitkät miinusmerkkiset sarakkeet. Ei sinänsä ole kuitenkaan yllättävää, että nämä alueet jäävät oppaista puuttumaan. Kirjallisuuden historian esittäminen oppaassa olisi sen viemän tilan vuoksi vaikeaa. Oppaat ovat myös pakotettuja tarkastelemaan kirjoittamista tuoreesta näkökulmasta, jonka rakentaminen on ehkä helpompaa, kun katse on suunnattu tiukasti nykyhetkeen ja tulevaan. Kieliopin puutekaan ei ole yllättävää, sitä varten on olemassa omat oppaansa. Lisäksi suomalaiset hallitsevat koululaitoksemme vuoksi kielioppinsa yleensä kohtuullisen hyvin. Ja kuten jo Peltonen *Kynäilijässä* (1900) toteaa:

Jo edellä viittasimme kirjallisuuden viljelemisen suureen merkitykseen esityksen muodollisen puolen kehittäjänä. Yhtä suuri vaikutus on sillä kielen käyttämiseenkin nähden. On henkilöitä, joilla ei ole tarpeellista kieliopillista pohjaa, minkä perusteella voisivat käyttää taatusti virheetöntä kieltä, mutta jotka kirjakieltä tarkkaamalla ovat omanneet aivan tyydyttävän kielitaidon. Siitä on esimerkkinä moni kansanmies, joka ei tunne ainoastaan kieliopin sääntöä, vaan järkävä ja huomioivan kirjallisuuden viljelemisen kautta on saavuttanut suuremman varmuuden kielen käytössä kuin moni kielensääntöjen pintapuolinen tuntija.³³⁵

Peltosen sanat kertovat myös yhden syyn sille, miksi vanhemmat suomalaiset oppaat poikkeuksetta mainitsevat lukemisen merkityksen kirjoittamisharrastukselle. Lukemisen katsotaan opettavan enemmänkin kuin kielioppia, erilaisia tekstin mahdollisuuksia ja ratkaisuja, joita voi soveltaa omaan tuotantoon. Myös kirjallisuuden muutoksien seuraaminen vaatii jatkuvaa lukemista.³³⁶

Waltari ja Peltonen eivät ohjaa kirjoittajakoulutukseen. Molemmilla, erityisesti Peltosella, on selittävänä syynä aikakausi, jona koulutusta ei yksinkertaisesti ollut. Huomionarvoista on, että niistäkin myöhemmistä oppaista, joissa koulutuksen mahdollisuuksia epäillään, enemmistö kertoo kirjoittajakoulutuksesta. Julkaisukanavista kertominen on puolueettomampi alue, jolla useimmat käyvät. Vikstenin oppaasta julkaisuvälineiden esittely puuttuu, mikä selittyy sillä, että opas on alun perin tehty radio-ohjelmaksi, jossa tällaisen tiedon välittäminen on vaikeaa.

Suurinta hämmästyttä herättää kirjoitusharjoitusten sarake. Nykyajan näkökulmasta tuntuu käsittämättömältä, ettei kirjoittamista opettava opas tarjoa kirjoitusharjoituksia. Ristiriitaa lisää se, että oppaat korostavat painokkaasti harjoittelun tärkeyttä. Peltonen kirjoittaa *Kynäilijässä* harjoittelusta näin: ”Meidän tulee olla vaatelialta työmme suhteen: kirjoittaa ja hyljätä ja yhä uudelleen kirjoittaa, kunnes työ tulee täysikelpoista.”³³⁷ *Kynäilijä* ei kuitenkaan tarjoa harjoituksia, eikä moni opas sem jälkeenkään. Vasta Kylvätaskun ja Linnilän *Kirjoittajan aapinen 1* (1970) sisältää joitakin lukuharjoituksia.

³³⁵ Peltonen 1900, 48 - 49.

³³⁶ Ks. esim. Paavilainen, 1968, 350.

³³⁷ Peltonen, 1900, 10.

Tehtäviä, jossa oppaan lukija saisi itse harjoitella kirjoittamaan ei esiinny ennen Tuula Korolaisen *Kynäniekkaa* (1979).

Tämä räikeä ristiriita on tulkittava yhteydessä kirjoittajan persoonan ja luovuuden korostamiseen oppaissa. Ensinnäkin harjoitusten puute paljastaa, etteivät oppaiden tekijät ennen Korolaista todella usko, että harjoittelemisesta on hyötyä. Lievemmin tulkiten voisi sanoa Erno Paasilinnaan viitaten, että harjoittelusta, kuten muustakin kirjoittamisen opiskelusta on hyötyä vain itse suunniteltuna³³⁸.

Seuraava taulukko kuvaa uudempien suomalaisten kirjoittajaoppaiden sisältöä samoilla kriteereillä kuin edelläkin.

³³⁸ Vrt. Paasilinna, 1979, 10.

Opas	Kirjoittaja	Tietoa kirjoittajakoulutuksesta	Tietoa julkaisukanavista	Harjoituksia	Kieliopin opetusta	Kirjallisuushistoriaa	Korostaa lukemisen merkitystä
Enwald 1980	1	+-	+-	+	-	-	++
Manninen 1987	1	+	++	-	-	-	-
Ahti, Toivonen 1988	2	-	-	-	-	-	-
Marttineimo 1990	1	-	-	+	-	-	+-
Rantanen 1991	1	-	+	-	-	-	-
Lundberg 1992	1	-	-	-	-	-	-
Allenius et.al 1994	7	-	+	-	-	-	-
Mörsäri 1995	1	-	-	+	-	-	-
Tuulari, 1996	1	+	-	+-	-	-	+
Rentola 1997	1	-	-	+	-	-	-
Karhumäki, Toivakka 1999	2	+-	+	+	-	-	-
Asko Marttineimo 2000	1	-	-	+	+	-	+-

Merkkien selitykset:

+ = esiintyy oppaassa

++ = esiintyy suuressa määrin

- = ei esiinny

+- = esiintyy vähäisessä määrin

Uudempien oppaiden joukossa on huomattavasti vähemmän artikkelikokoelmia. Oppaat eivät lähesty aihettaan enää julkaisuvälineisiin sitoutuen vaan tyypillisempiä otsikoita ovat esimerkiksi *Mitä on kuvakieli*³³⁹, *Etäännyttäminen*³⁴⁰, *Lukija täydentää runon*³⁴¹. Uudet oppaat ovat joutuneet kokonaan uudella tavalla vastaamaan kysymykseen oppaan tarkoituksesta, sen olemassaolon oikeutuksesta. Kasvava kirjoittajakoulutus on ottanut hoitaakseen monia niiden tehtäviä, eikä internetin aikana pelkkiä lehtiluetteloita keräämällä enää ylitä julkaisukynnystä.

Ehkä paikan etsimisestä suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa kertoo se, että uudemmat oppaat eivät jaa tietoa kirjoittajakoulutuksesta enempää kuin vanhemmat, vaikka koulutuksen määrä on niiden aikana noussut. Oppaille halutaan ehkä luoda oma, muusta koulutuksesta irrallinen rooli.

Seitsemässä kahdestatoista uudemmassa oppaasta on harjoituksia, kun vanhemmissa kahdessa kahdeksasta ehdotettiin lukijalle määriteltyä kirjoitusharjoitusta. Hämmästyttävää kyllä, harjoittelun yleistyessä, oppaat näyttävät unohtavan lukemisen merkityksen eivätkä enää korosta sen merkitystä kirjoittajalle. Lukemisen ja kirjoittamisen vahvan kytkennän vuoksi tämä näyttää virheeltä.

Kielioppia tai kirjallisuudenhistoriaa ei suomalaisissa luovan kirjoittamisen oppaisissa näytetä opetettavan lainkaan, satunnaisia huomioita lukuun ottamatta. Pysin myöhemmin osoittamaan, että kirjallisuuden historian poisjättäminen on erehdys, kuten sekin, että uudemmat oppaat ovat jättäneet lukemisen opettamisen.

6.3.2 TEORIAN OSA OPPAASSA

Oppaat osoittavat monin tavoin niiden tekijöiden seuraavan aikansa kirjallisuuden teorian virtauksia. Erityisesti kolmeen artikkelikokoelmaan osallistuva Väinö Kirstinä vyöryttää lukijan tietoon joukon teoretikkoja. Kirstinä lainaa sujuvasti niin Ezra Poundia kuin Monroe C. Beardsleyn esteettistä teoriaakin³⁴².

³³⁹ Enwald, 1980, 9.

³⁴⁰ Martinheimo, 1990, 33.

³⁴¹ Mörsäri, 1995, 50.

³⁴² Ks. Kirstinä, 1968, 1; Kirstinä, 1976, 154 – 155.

Oppaissa ei kuitenkaan käsitellä kirjallisuuden teorioita niiden itsensä vuoksi vaan lainaukset tehdään tukemaan omaa kirjoittamiseen sidottua ajattelua. Esimerkiksi Kirstinän suora maininta uuskritiikistä ei sisällä edes viittausta teorian kehittäjiin³⁴³. Ainoan poikkeuksen suhteessa teoriaan tekee poliittisesti kaikkein voimakkaimmin sävyttynyt opas – *Kirjoittajan aapinen*, jossa esitellään marxilaista kirjallisuuden teoriaa³⁴⁴.

Vaikka kahdessa ensimmäisessä suomalaisessa oppaassa ei viitata teoriaan, niiden voi sanoa heijastavan suoraviivaisesti aikansa kirjallisuuden teorian linjoja. Myöhempien oppaiden aikaan vaihtoehtoja oli jo tullut runsaammin tarjolle ja ne otettiin ilolla vastaan. Yksikään opas Waltarin jälkeen ei tukeudu johdonmukaisesti vain yhteen teoriaan vaan kirjoittamista tarkastellaan monipuolisemmasta näkökulmasta. Uuskritiikki nousi teorioista merkittävimpään rooliin, siihen otettiin suorasanaisesti kantaa ja se heijastui myös selvästi esimerkiksi Korolaisen *Kynäniekan* tehtäviin ja Liisa Enwaldin *Luovan kirjoittajan* opetus pitkälti perustui uuskritiikin teorialle.

Suomalaiset oppaat ovat sisäisesti ristiriitaisia. Ne opettavat kirjoittamista, mutta tekevät jyrkkiä rajauksia oppimisen mahdollisuuksista. Vaikka Peltosen *Kynäilijän* sävy on aidosti rohkaiseva, hänen jälkeensä tulevan Mika Waltarin *aitoko kirjailijaksi?* –oppaan luovuutta korostava näkemys jää ylittämättömäksi perinteeksi. Waltarin opas mainitaan useammassakin myöhemmässä oppaassa ihailevaan sävyyn, kuten mainitaan myös itse kirjailija.³⁴⁵ Osuvimmin tapaa, jolla Waltari suhtautuu kirjailijaksi tulemisen mahdollisuuksiin kuvastaa se, että hänen mukaansa Suomen Kirjailijaliiton kirjailijoiksi nimittämät henkilöt eivät kaikki suinkaan ole ”todellisia” kirjailijoita³⁴⁶.

Suomalainen kulttuuri on ylläpitänyt myyttiä luovista neroista poikkeuksellisen pitkään. Tähän liittyy kirjailijaan keskittyvä biografinen kirjallisuudentutkimus ja kirjallisuuden jo 1800-luvulla saama erityistehtävä kansallisen identiteetin luojana. Ei siis ihme, etteivät oppaiden tekijät Waltarin jälkeen uskaltaneet kumota ajatusta nerokkaista kirjailijoista.

Kuitenkin Waltarin näkemystä lieventää jo Arvo Aallaksen opas *Aiotko kirjoittaa?*, jossa yksinkertaisesti jätetään kysymys luovuudesta mahdollisimman vähälle huomiolle.

³⁴³ Kirstinä, 1976, 16.

³⁴⁴ Aronpuro, 1970, 27–32.

³⁴⁵ Esimerkiksi Aallas, 1959, 19; Järvi, 1959, 47.

³⁴⁶ Waltari, 1994, 11.

Aallas kiertää ongelman korostamalla työn merkitystä kirjoittamisessa ja antamalla tilaa luovuuden käsittelyyn toisten kirjoittajien äänellä. Kirstinän artikkelikokoelma *Kirjoittajan työt* puolestaan ottaa eräällä tavalla tieteellisen sävyn ja tarkastelee kirjoittamisen koko kompleksisuudessa, jolloin luovuus jää vain yhdeksi monista kirjoittamiseen liittyvistä ilmiöistä. Näin kiinnittämällä huomio erilaisiin teorioihin taiteesta saadaan häivytettyä luovuuden ongelma vain yhdeksi näkökulmaksi muiden joukkoon.

6.3.3 KIRJOITTAMISEN TAIDON KUVAUKSET

Vuosia sitten luin suomalaisia kirjoittajaoppaita tarkoitukseni selvittää, mitä kirjoittamisen taito on. Tuolloin turvauduin tunnetuimpiin oppaisiin, ja jäin vaille selkeää vastausta. Vanhemmat suomalaiset kirjoittajaoppaat saattavat hyvinkin mainita suomalaisten kirjoittamisen taidon huonon tason, mutta jättävät määrittelemättä, mitä tällä taidolla tarkoitavat. Suppeakin katsaus riittää osoittamaan, miten ongelmallisena ja salaperäisenä kirjoittamisen taito on koettu.

Vihtori Peltonen korostaa *Kynäilijässä* kirjailijoitteen taitoa työn ja harjoittelun tuloksena. Tärkeää on asettaa tavoitteet korkealle ja arvioida edistymistä ankarasti.³⁴⁷ Peltonen ei kuitenkaan kerro tarkemmin, mitä pitäisi harjoitella. Mika Waltari puolestaan pitää taitoa ja työtä kirjoittajalle tärkeänä mutta korostaa, ettei siitä ole hyötyä jos ihmiseltä puuttuu ”kipinä”, luontainen lahjakkuus. Tätä kirjailijalta vaadittavaa lahjakkuutta Waltari pitää erittäin harvinaisena.³⁴⁸ Implisiittisesti Waltari vihjaa, ettei oppaan lukijoilla juuri ole menestyksen mahdollisuuksia. *Aiotko kirjailijaksi?*-oppaaseen syntyy ristiriitainen tunnelma Waltarin keskittyessä pitkälti pohtimaan, mitä ominaisuuksia kirjailijalta vaaditaan. Taidon sisällön kuvaus ikään kuin unohtuu vähäisempänä.

Yleistäen voidaan sanoa, että kirjoittajaoppaat 1950-luvulta 80-luvun alkuun keskittyivät jakamaan asiantietoa, eivät opettamaan kirjoittamisen taitoa. Tosin oppaiden alkusanoissa usein väitetään niiden pyrkivän tekijöiden omasta mielestä välittämään ammattitaitoa ja sävy on työn arvokkuutta korostava. Ajatuksen taustalla on kuitenkin kapea käsitys ammattitaidosta pelkkien faktojen hallintana.

³⁴⁷ Peltonen, 1900, 10 - 11.

³⁴⁸ Waltari, 1994, 9 – 10 & 19.

Pyrkimys jakaa asiantietoa ilmeni usein laaja-alaisuutena, artikkelikokoelmien runsaana määränä. Vielä 1979 julkaistun *Kynäniekan* alkusanoissa suhtaudutaan varovaisesti taiteen opetukseen. Toisaalta viitataan yhteisiin ongelmiin ja kirjoitustaidon kehittämiseen, toisaalta oppaaseen sisältyy Arja Tiaisen kirjoittajakoulutusta vastustava runo *Mitä taiteessa tapahtuu – opastusta koulutusintoilijalle*. Lainaa esimerkiksi runon neljännen säkeen: ”Laita minut kirjoittajakouluusi:/ sen jälkeen en enää kirjoita./ Pumpppaa minut täyteen sivistystä:/ sen jälkeen olen yhdenmukainen tiili.”³⁴⁹ Tiaisen runo kokonaisuudessaan heijastaa pelkoa kirjoittajakoulutusta vastaan sellaisena, kuin se ehkä yliopistoissa olisi empiirisen perinteen aikaan 1970-luvulla ollut – teoreettinen ja faktoja, ei taitoa painottava.

Vielä 1987 julkaistussa *Kirjoittajan oppaassa* todetaan kirjoittamisen taidon olevan jotakin niin monimutkaista, ettei sitä yhden oppaan avulla voi opettaa. Heti perään kuitenkin viitataan suomalaiseen kirjoittajakoulutukseen ja implisiittisesti vihjataan, että ehkä taidon voisi oppia siellä.³⁵⁰ Itse opas tyytyy jakamaan asiantietoa julkaisukanavista ja oikolukuohjeista. *Kirjoittajan opasta* voikin tarkastella kriisiajan oppaana – kirjoittajakoulutuksen kasvaessa oppaan tehtäväksi tulkittiin pelkkä asiantiedon jakaminen. Nopeasti vanhenevia faktoja tarjoava kirjoittajaopas ei kuitenkaan tunnu täyttävän oppaan roolia kulttuurissa, jossa on totuttu waltarilaiseen ”tuttavalliseen keskusteluun”, intiimiin kirjailijan salaisuuksien jakamiseen.

Seuraava opas *Runouden kuntokoulu* (1988), ottikin selvän askeleen takaisin vanhaan siinä mielessä, että sävy on jälleen intiimi ja filosofinen, ei asiantietoon keskittyvä. *Runouden kuntokoulun* opastajat eivät kuitenkaan palaa enää ajatukseen kirjallisuuden lahjakkuuden harvinaisuudesta, vaan korostavat työn merkitystä. *Runouden kuntokoulu*-oppaassa kuitenkin myös varoitellaan taidosta. Risto Ahti korostaa ankarasti, että taidosta on myös haittaa. Hänen mukaansa osaaminen on vaarallista ja johtaa helposti sävyttömyyteen ja akateemisuuteen.³⁵¹

Tärkeä askel taitopohjaista opetusta kohden otettiin, kun Asko Martinheimon *Hyvä lause-* opas (1990) julkaistiin. Martinheimo ei erityisesti korosta taidon merkitystä mutta antaa tekojen puhua puolestaan ja tarjoaa runsaan valikoiman harjoituksia. En-

³⁴⁹ Korolainen, 1979, 4; Tiainen, 1979, 8.

³⁵⁰ Manninen, 1987, 7.

simmainen varsinainen taitoon nojaava kirjoittajaopas Suomessa on Tom Lundbergin *Tuhannen taalan juttu* (1992). Ei ole yllättävää, että se liittyy uuteen kaunokirjalliseen lajiin, joka yhdistää perinteisiä tarinankerronnan keinoja tositapahtumien kuvaamiseen. Laji tasapainoilee asiakirjoittamisen ja kaunokirjallisuuden rajalla.

Vaikka 1990-luvulla ilmestyi selkeästi taitoon nojaavia oppaita, myös toisenlaista ajattelua edustavia oppaita ilmestyi. Vuosisadan viimeiseksi jäänyt opas *Sininen kynä* (1999) sisältää kyllä runsaasti harjoituksia, mutta vähän tietoa, jonka varassa tehtäviä lähestyä. Jos tavoitteena on Aristoteleen taito-käsitteen kaltainen päämäärää korostava taito, on vaikea uskoa, että sen voisi yksin *Sinisen kynän* tehtäviä tekemällä hankkia.

Suomalaisten oppaiden historia osoittaa, ettei taito ole suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa uusi käsite. Kuitenkin kirjoittamisen taitoa opetuksessaan todella korostavia oppaita vain on vähän, aivan uusimpien joukossa. Syynä näyttää olevan se, että suomalaiset oppaidentekijät ovat pitäneet kirjallista lahjakkuutta harvinaisena.

Kysymys kirjoittamisen taidosta kytkeytyy pinnan alla tiukasti kysymykseen kirjoittajakoulutuksen oikeutuksesta. Ja kirjoittajakoulutus on järkevää vain, jos oletetaan, että kirjallinen lahjakkuus on kohtuullisen yleistä. Kyse on myös siitä, miten kirjoittajakoulutuksen tuloksia arvioidaan – onko onnistunut tulos menestyvä romaanikirjailija vai kirjoittamisen moniammatillainen – kriitikko, pakinoitsija, uusmediakäsikirjoittaja, opettaja ja tutkija? Vai hyväksymmekö tulokseksi lehtikirjoittajan, joka kokee saaneensa kirjoittajakoulutuksesta sellaista sisältöä ja osaamista ammattiinsa jota journalistiikan opetuksesta ei saanut?

Suomalaisia oppaita lukemaan ryhtyessäni oletin, että ne suhtautuisivat kirjoittajakoulutukseen kannustavasti tai jopa itsestään selvänä asiana, käsitinhän oppaat osaksi kirjoittajakoulutusta. Analyysin jälkeen on kuitenkin todettava, että osa oppaista suhtautuu erittäin kriittisesti muuhun kirjoittajakoulutukseen. Joko näiden oppaiden tekijät mieltävät oppaan varsinaisesta koulutuksesta erilliseksi asiaksi tai sitten he ovat huolissaan oppaansa kilpailukyvystä muun koulutuksen rinnalla.

³⁵¹ Ahti, 1988, 24.

7. OPPIMINEN JA OPETUS

7.1 OPPIMISKÄSITYS

Taitoon kuuluu oleellisesti ajatus oppimisesta, taito on jotakin, joka voidaan siirtää eteenpäin. Taitojen opettaminen jäi pitkään tietojen opetuksen varjoon. Nykypedagogiikassa taito on kuitenkin hyvin keskeisellä sijalla, taitava käyttäytyminen ja opitun taidon soveltaminen on kouluopetukseemmekin tärkeimpiä tavoitteita³⁵². Mutta miten taitoja opitaan, mitä oppiminen on? Ei ole yhdentekevää, miten kysymykseen vastaa. Oppimiskäsitys ei vaikuta vain siihen, miten opetetaan vaan myös siihen, mitä opetetaan, mitä pidetään mahdollisena opettaa.

Jokaisella opettajalla tai opastajalla on jonkinlainen näkemys siitä, mitä oppiminen on. Näkemys voi olla myös tiedostamaton. Oppimiskäsitys voi pohjautua yksinkertaisesti vain omiin koulukokemuksiin, jotka ovat muokanneet näkemyksen oppimisesta itsestään selvältä tuntuvaksi. Pitkään opettajat ja kasvatustieteen tutkijatkin pitivät oppimista ongelmattomana, alueena, jota ei tarvinnut tutkia³⁵³.

Oppimiskäsitys sisältää oppimisprosessin luonnetta koskevat perusolettamukset, skeeman, joka säätelee opettajan toimintaa. Oppimiskäsitys sisältää tottumuksia, asenteita ja arvoja teoreettisen tiedon lisäksi. Oppimiskäsitykseen vaikuttavat myös yleiset näkemykset inhimillisen tiedon ja psyykkisten prosessien luonteesta sekä yhteiskunnalliset perinteet ja normit. Myös yhteiskunnan opetukselle asettamat odotukset vaikuttavat. Oppimista koskevat tutkimukset ja teoriat vaikuttavat kuitenkin usein vasta pitkällä viiveellä.³⁵⁴

Kasvatustieteen piirissä oppiminen määritellään tänä päivänä ihmisen kognitiivisten toimintojen kautta. Maijaliisa Rauste-von Wright ja Johan von Wright katsovat, että havaitseminen, muistaminen ja ajattelevuus nivoutuvat toisiinsa saumattomasti.

Ihmiselle ominainen informaation prosessointi (sen vastaanotto, muokkaus ja tulkinta) on jatkuva, kokonaisvaltainen prosessi. Se (voi) aiheuttaa muutoksia tiedoissamme, käsityksissämme, taidoissamme, tunteissamme

³⁵² Ks. esim. Enkenberg, 1998, 158.

³⁵³ Engeström, 1986, 1. Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 15.

³⁵⁴ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 103 & 146.

ym. Kun tämä muutos kestää kauemmin kuin hetken, kutsumme sitä *oppimiseksi*.³⁵⁵

Kognitiotutkimus, jonka saavutuksille edellä esitetty määritelmä rakentuu, on vielä nuori tieteenala. Ei ole itsestään selvää, että kirjoittajaoppaiden taustalla olisi näin tuore oppimiskäsitys. Miltä kirjoittamisen taito näyttää erilaisten oppimiskäsitysten valossa? Entä millainen oppimiskäsitys sopii kirjoittamisen taidon taustalle?

7.2 EMPIRISTINEN JA KONSTRUKTIVISTINEN PERINNE

Yleisin oppimiskäsitysten luokitus jakaa ne empiristis-behavioristisiin ja kognitiivis-konstruktivistisiin käsityksiin³⁵⁶. Empiristinen perinne on pitkä ja monia sisältöjä saava, yleistäen voidaan kuitenkin sanoa, että siinä painotetaan oppimisprosessin ulkoista säätelyä. Rationalismiin nojaava kognitiivis-konstruktivistinen näkemys puolestaan painottaa oppimisen sisäistä säätelyä. Vanha tietoteoreettinen erottelu empirismin ja rationalismin välillä tiivistää perinteiden oleellimmat erot. Empiristi ajattelee, että kaikki tieto on kokemukseräistä, aistihavaintojen kautta saatua. Kuuluisan brittiläisen empiristin John Locken teorian mukaan ihminen oli syntyessään ”tabula rasa”, ’tyhjä taulu’. Rationalisti puolestaan painottaa, että tiedon perustana on ihmisen järki, jonka varassa hän ymmärtää todellisuuden. 1950-luvulta alkaen, kognitiivisen teorian kehittyessä, empirismi on hiljalleen joutunut antamaan yhä enemmän tilaa rationalismilta vaikutteita saaneelle oppimiskäsitykselle, jossa oletetaan oppimisen olevan tiedon konstruointiprosessi.³⁵⁷

³⁵⁵ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 19.

³⁵⁶ Konstruktivismi ei ole oppimisteoria tai oppimispsykologiaa vaan näkemys siitä, mitä tieto on. Konstruktivismi on poikkitieteellinen käsite ja useita eri painotuksia sisältävä. Esimerkkeinä voidaan mainita kognitiivisen konstruktivismi, sosiaalisen konstruktivismi ja konstruktionismi. Ks. Haapasalo, Lenni, 1994, 95 – 100; Leino, 1993, 1- 4. Tynjälä, Päivi, 1999a, 162. Leino on osuvasti esittänyt, että konstruktivismi on oppimisteorian sijaan lähestymistapa, metateoria tai paradigma. Ks. Leino 1993, 4. Kuitenkin myös sanaa konstruktivistinen oppimiskäsitys näkee käytettävän edellä kuvatuin varauksin tarkoittamaan konstruktivistiseen perinteeseen nojaavaa pedagogiikkaa. Ks. esim. Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 15 & 159 – 160. Tynjälä, 1999b, 37.

³⁵⁷ Bower & Hilgard, 1981, 2 – 5 ja Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 104 – 106.

Empiristinen perinne oli kuitenkin pitkään vallitsevana näkemyksenä. Yksi keskeisimmistä empiristisen perinteen alueista 1900-luvulla oli behaviorismi ja monilla opetusohjelmilla olivat selvät ”behavioraaliset” tavoitteet: opetus keskittyi niihin alueisiin, joilla oli mahdollista saavuttaa konkreettisia, mitattavia tuloksia³⁵⁸. On selvää, ettei luovan kirjoittamisen kaltainen toiminta täyttänyt tällaisia vaatimuksia. Kun oppimisen kriteerinä on oikea vastaus kysymykseen, suljetaan opetuksen ulkopuolelle taideaineet, joiden perusolemukseen kuuluu, ettei ”oikeaa” vastausta ole.

Behaviorismin keskeisin edustaja Watson julisti psykologian tutkimuskohteeksi ihmisen ulkoisen käyttäytymisen ja sulki näin ulkopuolelle kaikki sisäisiin prosesseihin liittyvät käsitteet, kuten havainnot, tunteet, ajattelun ja tietoisuuden.³⁵⁹ Kun luovassa kirjoittamisessa ovat keskeisellä sijalla juuri nämä henkiset, ”näkymättömät” prosessit, ei kirjoittamisen opettaminen empiristisen perinteen puitteissa näyttäytyä ongelmatilana.

Kaikkien taidelajien kohdalla empiristinen perinne ei kuitenkaan tuottanut niin suuria ongelmia kuin kirjoittamisen. Vaikka henkiset prosessit ovat kaikissa taidelajeissa merkittäviä, näyttävät ne kirjoittamisessa olevan erityisen keskeisessä asemassa. Empiristisen oppimiskäsityksen valossa esimerkiksi kuvataiteissa voi opettaa värioppia ja taidehistoriaa, ja opetusta voi elävöittää laittamalla opiskelijat kopioimaan mestariteoksia. Kopioiminen oppimismenetelmänä antaa arvostelulle puitteet – onnistumisesta päästään yleensä kohtalaiseen yksimielisyyteen. ”Oikea” vastaus tehtävään on ennalta olemassa.

Empiristisen paradigman vallitessa kirjoittamisesta ei jää juuri opetettavaa. Tästä todistaa sekin, että Suomessa ajateltiin pitkään kirjallisuuden tutkimuksen olevan sopivoin koulutus kirjoittajiksi aikoville. Kirjoittamisen opetuksesta ei löytynyt empirismin periaatteiden valossa muuta sisältöä opetukselle. Kirjallisuuden historiaa saattoi opettaa, mutta ei elävöittää kopioimalla onnistunutta teosta. Elävöittäminen kyllä onnistuu esimerkiksi kokeilemalla sonetin muotovaatimusten täyttämistä, mutta tällöinkin harjoituksen tuloksen arvostelu kiusallisesti kytkeytyy runon sisältöön, jota ei voi empiristisessä hengessä mitata eikä tuloksia verrata tai asettaa puolueettomasti arvojärjestykseen.

³⁵⁸ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 112 - 113. Tynjälä, 1999b, 29 – 30.

Konstruktivistinen oppimiskäsitys korostaa oppijan aktiivista roolia. Vaikka konstruktivistinen teoria on vielä nuori, löytyy historiasta sitä ennakoivia perinteitä. Yhtenä näistä voidaan pitää antiikin Kreikan muistitaidon perinnettä, jonka keskeisenä periaatteena oli, että muistamista voi tehostaa organisoimalla aineistoa systemaattisesti mielessä. Yksi tärkeitä askelia kohti konstruktivismia oli myös Immanuel Kantin tietoteoria. Nykyinen konstruktivismi on omaksunut Kantin näkemyksen siitä, että havaintoprosessissa ulkopuolelta tuleva ärsyke muokkautuu muotoon, jossa ihminen voi ymmärtää sen. Nykyaikana havainnon muotoja ja kategorioita ei kuitenkaan enää pidetä Kantin tapaan muuttumattomina vaan historiallisesti kehittyvinä.³⁶⁰

Oleellista konstruktivistisessä perinteessä on, että ihmisen havaitsemista ei enää pidetä passiivisena vaan tapahtumana, jossa ihminen valikoi ja tulkitsee havaitsemaansa. Havainnot ymmärretään yhteydessä aiemmin opittuun ja koettuun sekä vallitsevaan tilanteeseen.³⁶¹ Jokaisen ihmisen kokemushistoria on erilainen, mistä seuraa havaintojen yksilöllinen luonne.

Konstruktivistinen näkemys korostaa oppimisen arvioinnissa prosessia. Yksin tietoja ei olisikaan tämän teorian valossa järkevää arvioida, sillä perusajatuksena on hyväksyä ja sietää havaitsemistapahtuman luonteesta seuraavaa tiedon subjektiivisuutta.³⁶² Opiskelijalta vaaditaan kykyä itsereflektioon, sillä muuten opettaja ei voi arvioida hänen oppimistaan.

Tiedon subjektiivisuuden hyväksyminen ei tarkoita, että oppilaat jätettäisiin sitä yksin etsimään. Opetusta tarvitaan edelleen tarjoamaan informaatiota, josta oppija prosessoii tietoa. Opetus ohjaa prosessia niin, että oppijan tiedot ovat maailmaa todenmukaisesti kuvastavia ja kestäviä siinä mielessä, että ne pätevät erilaisissa tilanteissa. Erityisen tärkeää on myös, että opetus tukee oppijan tiedonhankinta strategioita.³⁶³

Oppijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa on konstruktivistisen opetuksen lähtökohta³⁶⁴. Periaatteeseen sisältyy implisiittisesti ajatus opettajan ja oppilaan välisestä

³⁵⁹ Bower & Hilgard, 1981, 74; Patrikainen, 1997, 73.

³⁶⁰ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 105 ; 114 – 115.

³⁶¹ von Wright, 1994, 9.

³⁶² Haapasalo, 1994, 95. Tynjälä, 1999, 163 ; 165.

³⁶³ Resnick, 1989, 2.

³⁶⁴ Vrt. Haapasalo, 1994, 106 – 107; Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 121 - 122. Tynjälä, 1999a, 163.

tiivästä kontaktista, joka mahdollistaa, että opettaja voi ymmärtää oppijan tavan hahmottaa maailmaa. Kirjoittajaoppaiden kohdalla tämä vaatimus ei toteudu. Oppaiden tekijät eivät tunne oppilaitaan. Kirjoittajaopas on suunnattu oletetulle keskivertolukijalle. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen valossa oppaat ovatkin varsin epätyytyttävä opetuksen muoto. Kirjoittamisen taidon opetus, kuten kaikki muukin opetus näyttää vaativan henkilökohtaista kontaktia opettajan ja oppilaan välillä.

Toisaalta voidaan kysyä, moniko opettaja todella ehtii ja kykenee perehtymään yksilöllisten oppilaidensa maailmankuvaan? Eikö opettajan toiminta aina perustu oletuksiin ja varsinkin suurissa luokkahuoneissa keskiverto-oppilaan valmiuksiin? Kirjoittajaoppaiden tekijät pyrkivät kohdistamaan sanansa kirjoittamisen harrastajille, jollaisia he itsekin ovat joskus olleet. Oppaiden asema on myös siitä edullinen, että ne yleensä saavat lukijoikseen motivoituneita harrastajia. Luovan kirjoittamisen oppaan hankkiminen perustuu vapaaehtoisuuteen, ei koulupakkoon. Todennäköisesti oppaaseen tarttuu lukija, jonka elämässä luova kirjoittaminen on tärkeällä sijalla. Näin oppaat tulevat helposti täyttäneeksi konstruktivistisen oppimiskäsityksen vaatimuksen, että oppijan on koettava opetus mielekkääksi, että opetuksen tulee huomioida oppijan tavoitteiden rakenne³⁶⁵.

7.3 OPITUN SOVELTAMINEN VAATII METAKOGNITIIVISIA TAITOJA

Ihminen ei opi tyhjiössä. Oppiminen on sidoksissa siihen kontekstiin, jossa tietoja tai taitoja on opittu. Opitun soveltaminen uudessa tilanteessa ja ympäristössä ei tunnetusti ole ongelmaton. Kuten tieteessä T.S. Kuhnin mukaan, myös oppimisessa yleisemminkin kontekstista tai paradigmasta riippuu, mikä hahmotetaan ongelmaksi tai tavoitteeksi, mikä keinoksi oppia³⁶⁶.

Tietyissä kulttuurissa opittu ei automaattisesti siirry toisiin konteksteihin. Kirjoittajakoulutuksessakin tunnetaan joukko ihmisiä, jotka kiertävät kurssilta toiselle, mutta eivät juuri kirjoita kurssien ulkopuolella. Yleensä tätä joukkoa tarkastellaan ryhmänä, joka hakeutuu kursseille tavatakseen muita ihmisiä, mutta myös opitun siirtymisen vaikeudet voivat valaista ongelmaa.

³⁶⁵ Vrt. Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 122.

³⁶⁶ Kuhn, 1970, 182; Kuhn, 1994, 122 & 192. Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 33.

Perinteisesti on ajateltu, että kirjoittajakurssin jälkeen oppijan menestys on hänestä itsestään kiinni, mutta on syytä tarkastella asiaa laajemmasta näkökulmasta. Ehkä osa vastuusta kuuluu myös opetuksen suunnittelijoille ja toteuttajille? Jos kirjoittaja ei kirjoita opetuksen jälkeen, on kaksi mahdollista selitystä, jotka liittyvät pikemminkin opetuksen heikkouksiin kuin oppijaan. Ensinnäkin on mahdollista, että opetus ei ole onnistunut todella siirtämään taitoa, johon kuuluu myös psykologinen ulottuvuus - halu tehdä.

Toinen mahdollinen opetuksen ongelma on, että opittu ei siirry kurssin ulkopuolelle. Tästä syystä jo opetustilanteessa on huomioitava opitun transfer ja opetusmenetelmiä on tarkasteltava kriittisesti tästä näkökulmasta.

Opitun transferilla tarkoitan opitun siirtovaikutusta oppimisympäristön ulkopuolelle. Sanan 'siirtovaikutus' kömpelyyden vuoksi käytän termiä transfer, kuten kirjallisuudessa on tapana. Itse asiassa kaikkeen oppimiseen sisältyy hiukan transferia, emmehän voi sanoa oppijan oppineen mitään, ellei hän osoita oppimistaan toisessa tilanteessa, esimerkiksi kokeessa³⁶⁷. Varsinaisesti transferilla tarkoitetaan kuitenkin opitun oleellista soveltamista oppimisympäristön ulkopuolelle, toiseen kontekstiin. Thorndike esitti jo sata vuotta sitten, että transferia kahden tehtävän välillä esiintyy vain, jos tehtävillä on yhteisiä osia, elementtejä. Behavioristit kehittivät Thorndiken ajattelua tässäkin kohdin eteenpäin, mutta yhteisten elementtien sijasta puhuttiin samankaltaisista ärsykkeistä tai reaktioista. Behavioristit korostivat samankaltaisuutta: toiminnot transferoituvat kun yleistetään aiemmin opittua uusiin samankaltaisiin tilanteisiin. Tämän vuoksi tietoja ja taitoja on tärkeää opetella oloissa, joissa niitä tullaan myöhemminkin käyttämään. Transferin laajuutta voitiin lisätä ns. ärsykevariaation periaatteen pohjalta: taitoa harjoiteltiin mahdollisimman vaihtelevissa oloissa, mahdollisimman monia sovelluksia tehden.³⁶⁸

Behavioristien teoria on todettu edellä kuvatuilta osin myös käytännössä toimivaksi. Kognition tutkimuksen valossa se on kuitenkin täytynyt hylätä niiltä osin, joissa esitetään oppimisen etenevän parhaiten osista kohti kokonaisuutta. Nykyaikana myös pai-

³⁶⁷ Salomon & Perkins, 1989, 115.

³⁶⁸ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 45 - 46.

notetaan, että ärsykeitä ja reaktioita tärkeämpiä ovat ihmisen niistä tekemät tulkinnat ja konteksti, jossa tulkinnat tehdään.³⁶⁹

Transferin- tutkimuksessa on tehty tärkeä erottelu automaattisen ja aktiivisen transferin välillä. Salomon ja Perkins ovat käyttäneet esimerkkinä automaattisesta transferista tilannetta, jossa auton ajoon harjaantunut joutuu ajamaan trukkia. Kavutessaan ohjaamoon taitava autonkuljettaja huomaa yhtäläisyydet auton ja trukin välillä ja ajo sujuu helposti, autoa ajaessa automaattisiksi muuttuneiden taitojen ansiosta.³⁷⁰ Behavioristien kuvaama siirtovaikutus, opitun soveltaminen uusiin tehtäviin vastaa pitkälti automaattista transferia. Sen sijaan aktiivinen transfer perustuu oppijan tavoitteellisiin toimintaan, tietoiseen haluun lisätä transferia. Edellytyksiä transferille luodaan jo oppimisvaiheessa ja käytetään hyväksi aiemmin opittua uusissa tilanteissa, etsitään asiayhteyksiä, selityksiä ja perusteluja.³⁷¹ Suunta oppimisen soveltamisessakin on kohti oppijan oman vastuun lisäämistä.

Salomon ja Perkins arvelevat, että käytännön opetuksessa aktiivisella transferilla on suurempi merkitys. He kuvaavat esimerkkinään, kuinka historian opettaja voi aktivoida opiskelijoita etsimään ja löytämään yhtäläisyyksiä eri historiallisten tilanteiden väliltä. Näin kehitetään opiskelijoiden kykyä tarkastella historiallisia faktoja laajemmasta näkökulmasta, joka lopulta mahdollistaa opettajan varsinaisen tavoitteen: saada oppilaat pohtimaan nykyhetkeä historian valossa.³⁷²

Kirjoittajakoulutuksessa on perinteisesti korostettu oppijan omaa vastuuta. Opettajan vastuulla on kuitenkin huolehtia, että oppijalla on edellytykset oppia, että hänellä on oppimaan oppimisen taitoja. Edellä kuvattu historian opetus voitaisiin muuttaa luovan kirjoittamisen alueella opetuksiksi, jonka tavoitteena olisi saada oppilaat kirjoittamaan novelleja, joissa he testaavat lajin konventionaalisia rajoja. Pelkällä tehtävänannolla tuskin syntyisi tuloksia. Jos opettaja kuitenkin olisi ensin malttanut käyttää aikaa novellin historian selostamiseen ja osoittanut käytännön analyysiesimerkein, millaisia muutoksia lajiin yksittäiset kirjailijat ovat tehneet, saattaisi tulos olla parempi. Erinomainen

³⁶⁹ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 46 - 47.

³⁷⁰ Salomon & Perkins, 1989, 117 & 120. Salomon ja Perkins käyttävät termejä low-road ja high-road transfer, mutta heidän määritelmänsä termeille osoittaa, että termit automaattinen ja aktiivinen sopivat suomen kieleen hyvin. Ks. Salomon & Perkins, 1989, 15.

³⁷¹ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 47; Salomon & Perkins, 1989, 118.

³⁷² Salomon & Perkins, 1989, 135 - 136.

tulos olisi transferin kannalta jos oppilaat oppisivat tarkastelemaan muitakin kirjallisia lajeja tästä taiteen kehityksen historian näkökulmasta.

Aktiivinen transfer vaatii metakognitiivisia tietoja ja taitoja, jotka ovat kaiken oppimisen, myös kirjoittamisen taidon hankkimisen keskiössä. Metakognitiolla tarkoitetaan ihmisen omaa kognitiivista toimintaansa koskevaa tietoa ja taitoa hankkia sitä. Kyseessä on käsitys omista suhtautumistavoista, toimintatavoista, maailmankuvasta, tiedoista ja taidoista.³⁷³ Metakognitiivisten taitojen avulla oppija voi ohjata oppimistaan.

Ajattelua koskeva itsetiedostus on tärkeä ehto kaiken taitavan toiminnan kehittymisessä. On osoittautunut, että metakognitiivisten tietojen ja toiminnan välillä välttämättä ole johdonmukaista yhteyttä, oppijalla voi olla tietoa kognitiostaan, muttei taitoa soveltaa sitä toiminnassaan. Älyllistä toimintaa koskeva tieto on itsereflektion kautta sisäistettävä, jotta siitä olisi hyötyä käytännön toiminnassa.³⁷⁴

Metakognitio ja motivaatio kytkeytyvät toisiinsa. Psykologian tohtori Marja Vauraksen mukaan korkean motivaation saavuttamisessa on keskeistä, että ihminen kokee itse tehtävän tekemisen ja siitä saadut kokemukset motivoivina. Esimerkiksi huippuurheilijan tulee nauttia itse lajitietojen ja -taitojen kartuttamisesta, ei vain kaukana hämmöttävästä voitosta arvokisoissa. Samoin voi ennustaa kirjoittajan työn katkeavan lyhyeen, jos hän tavoittelee kaukaista päämäärä mutta ei nauti itse kirjoittamisesta sellaisenaan, kuin se hänen kehitysasteellaan on. Vauras näkee erityisen tärkeinä taidon kehittymiselle haastavien kokemusten kohtaamisen ja niistä selviämisen. Mutta vain harva osaa itse asettaa itselleen sopivia haasteita. Oppija tarvitsee apua kokeneemilta asiantuntijoilta:

Oma kokemus siitä, että voi omin ponnisteluin hallita aina vain vaativampia asioita, ruokkii tehtäväsuuntautuneisuuden kannalta merkittäviä vaikuttavuuden kokemuksia. Tällaiset kokemukset eivät kuitenkaan tule mahdollisiksi, jos muut – kuten valmentajat, opettajat, vanhemmat tai muut lajissa kokeneemmat – eivät välitä meille tietouttaan eivätkä auta meitä järjestämään harjoitteluolosuhteita niin, että ponnistelumme – saavat

³⁷³ Hacker, 1998, 11; Hatakka, 1996, 23; Vauras, 1996, 38; Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 30.

Metakognitio ei ole yksiselitteinen käsite. Ks. lisää Hacker, 1998, 1 – 23.

³⁷⁴ Vauras, 1996, 39.

ajatussisältönsä. Toisin sanoen, jos he eivät auta meitä rakentamaan kognitioitamme ja metakognitioitamme.³⁷⁵

Kirjoittajakoulutus näyttää Vaurauksen ajatusten valossa tarpeelliselta sopivien haasteiden tarjoajalta. Vailla opetusta työskentelevälle näyttää motivaation kannalta olevan oleellista saada ainakin yhdenlaista palautetta: riittävä määrä julkaistuja tekstejä tai kilpailujen palkintoja.

Mutta mitä tapahtuu niiden oppilaiden kohdalla, jotka eivät opi? Vauruksen mukaan epäonnistunut opetus voi tuottaa esimerkiksi sosiaalisista syistä kirjoittavia. Jos oppija kokee opetuksen vaatimukset ylivoimaisiksi, hän alkaa ennakoida epäonnistumista ja sitä seuraavia sosiaalisia paineita. Näin hänen huomionsa siirtyy pois itse tehtävästä sosiaaliseen elämään ja siihen, mitä muut hänestä ajattelevat. Tällöin oppija joko välttää vaikeita alueita tai pyrkii tuomaan esiin jo hallitsemiaan alueita.³⁷⁶ Kirjoittamisessa tämä voi tarkoittaa keskittymistä helpoiksi koettuihin kirjoittamisen lajeihin ja tekniikoihin. Kuitenkin taidon kannalta olisi tärkeää saada mahdollisimman monipuolinen koulutus. Tällöin laji ja tekniikka voitaisiin valita halutun aiheen mukaan. Vain muutaman tekniikan taitavasti hallitsevan kirjoittajan toiminta-alue on kapea, eikä hän valitse tekniikkaa, joka sopii aiheeseen, vaan aiheen, jonka hän kykenee rajallisella taidollaan toteuttamaan.

7.4 HUMANISTINEN PSYKOLOGIA

Kognitiivinen psykologia sai vaikutteita niin sanotulta humanistiselta psykologialta, joka ei ole koulukunta vaan pikemminkin suuntaus, joka korostaa itsereflektion roolia ja kokemuksellista oppimista³⁷⁷. Humanistista psykologiaa on sovellettu erityisesti aikuis-

³⁷⁵ Vauras, 1996, 43.

³⁷⁶ Vauras, 1996, 43.

³⁷⁷ Rauste-von Wright & von Wright, 1992, 210. Konstruktivistinen opettamisen mallin on sanottu yhdistävän kognitiivisen psykologian ja humanistisen psykologian perinteitä, mutta on ehkä oikeampaa tyytyä puhumaan ensin mainitun suuntauksen jälkimmäiseltä saamista vaikutteista, siksi erilaiset lähtökohdat teorioilla on. Vrt. Nöjd, 1994, 180 ja Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 139.

opetukseen, ja tämä malli näyttäisi sopivan kirjoittajaoppaiden yhteyteen, koska ne on yleensä suunnattu nuorille tai aikuisille.

Humanistinen psykologia syntyi vastustamaan luonnontieteitä jäljittelevää behaviorismia, joka ei kyennyt tavoittamaan ihmisen psyykkis-henkistä olemusta. Filosofisesti suuntaus nojasikin pääasiassa eksistentiaaliseen fenomenologiaan, jossa ihminen juuri psyykkis-henkisenä olentona on keskeisessä osassa³⁷⁸. Humanistinen psykologia syntyi Amerikassa ja Englannissa jo 1950-luvulla, mutta yhtenäisimmillään suuntaus oli 1960-luvulla, jolloin yritettiin luoda tieteellistä periaateohjelmaa. Suuntauksen johtajaksi nousivat amerikkalaiset Abraham Maslow ja Carl Rogers, joista erityisesti ensin mainittu on esittänyt taidekasvatuksellisesti mielenkiintoisia näkemyksiä ihmisen olemuksesta.³⁷⁹

Maslow huomasi aikansa psykologian, joka oli pragmaattisena kiinnostunut lähinnä käytännöllisten tulosten saavuttamisesta, olevan hyödytöntä esimerkiksi taiteilijoille ja humanisteille. Hänen oma teoriansa sivuaa myös ihmisen esteettistä toimintaa. Maslow tuli tunnetuksi erityisesti motivaatioteoriallaan, joka esittää kuinka ihmisen erilaiset tarpeet muodostavat hierarkian. Maslow'n mukaan ihmisen tarpeet järjestäytyvät hierarkiaksi siten, että korkeampia tarpeita ilmenee heti kun perustavammanlaatuiset on tyydytetty.³⁸⁰

Tarvehierarkia etenee alhaalta ylös seuraavasti: 1) perustarpeet (biologiset tarpeet), 2) turvallisuuden tarve, 3) kuulumisen ja rakkauden tarve, 4) arvostuksen tarve, 5) itsensä toteuttamisen tarve. Hierarkian ylimmällä tasolla olevan itsensä toteuttamisen tarve edellyttää yleensä alempien tasojen tarpeiden tyydyttämistä, vaikka todisteista päinvas- taisesti onkin. On myös olemassa tiettyjä yleisempiä edellytyksiä tarpeiden tyydyttä- miseksi, kuten sananvapaus ja vapaus tiedonhankintaan. Yleistäen niissä on kyse ihmisen kognitiivisten kapasiteettien vapaudesta. Maslow kritisoikin aikansa psykologiatiedettä kognition sivuuttamisesta ja esitti kaukonäköisesti, että ihmisen perustarpeisiin kuuluu myös kognitiivinen tarve, tiedon tarve tyydyttämään luonnollista uteliaisuutta. Kyse ei ole pelkästä faktojen tarpeesta, vaan myös halusta organisoida ja analysoida tietoa, ym-

³⁷⁸ Rauhala, 1990, 48 - 50.

³⁷⁹ Rauhala, 1990, 48 – 49 ja Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 135; Rauste-von Wright & von Wright, 1992, 210.

³⁸⁰ Maslow, 1954, 179 ; 80 – 84.

märtää ja rakentaa arvojärjestelmä. Kognitiiviset tarpeet muodostavat samankaltaisen hierarkian kuin edellä kuvattu perustarpeiden hierarkia. Kognitiivisten tarpeiden lisäksi Maslow rohkeni puhua myös esteettisistä tarpeista:

Much overlapping with conative and cognitive needs makes it impossible to separate them sharply. The needs for order, for symmetry, for closery, for completion of the act, for system, and for structure may be indiscriminately assigned to *either* cognitive, conative, or aesthetic, or even to neurotic needs.³⁸¹

Vaikka Maslow puuttuu vain valitettavan lyhyesti kysymykseen estetiikasta, hänen tarvehierarkiansa herättää monia tärkeitä kysymyksiä. Voi sanoa kogniotieteen jo alkaneen selvittämään, millainen kognitiivinen tarve ihmisellä on. Kenties pian on esteettisen tarpeen tutkimuksen aika?

Itsensä ilmaisemisen tarve on Maslow'n tarvehierarkiassa ylimpänä. On keskeistä huomata, että tarve tulla arvostetuksi on hierarkiassa alempana, perustavanlaatuisempana. Maslow'n teorian valossa ihminen luopuu itsensä ilmaisemisesta, jos se uhkaa arvostetuksi tulemista. Taiteiden opetukselle tämä asettaa mielenkiintoisen ongelman. Erityisesti Suomessa on vallinnut tiukka hierarkia kirjailijoiden arvostetun työn ja kirjoittamisen harrastajien tekstien välillä. Moni kirjoittajaopaskin käsittelee ”pöytälaatikkokirjailijoita”, jotka eivät rohkene kertoa harrastuksestaan edes lähipiirilleen.

Risto Ahti on ihmetellyt, miksi ihmiset, jotka muutoin niin sujuvasti ilmaisevat itseään, arastelevat tai vähättelevät kirjallista ilmaisuaan. Hän kirjoittaa näin:

Niin järjettömältä kuin asia tuntuukin, on miltei sääntö, että kirjallisesti itseään ilmaiseva ihminen epäilee omaa ilmaisuaan ja sen arvoa ja merkitystä. Kirjoitettuaan runon ihminen pyytää anteeksi ja tarjoaa lukijalle kaikki oikeudet määritellä runon oikeus olla olemassa. Sano sinä onko tämä mitään.

³⁸¹ Maslow, 1954, 80 – 93 & 97.

Jos tällaista verrataan ilmehdintään tai puheeseen, huomataan tilanteen täysi absurdus.³⁸²

Itsensä ilmaiseminen kirjoittamalla runoja uhkaa arvostetuksi tulemisen tarpeen tyydyttämistä. Suuri osa suomalaisista kokee kirjoittamisen vaikeammaksi itseilmaisun muodoksi kuin esimerkiksi puhumisen. Kirjoittamisen oikeus on jotakin kirjailijoille kuuluvaa, oma teksti tuntuu liian vähäpätöiseltä suurten esikuvien rinnalla. Ehkä myös pelko painetun sanan pysyvyyttä kohtaan saa aikaan sen, että vain harva uskaltaa kirjoittaa.

Humanistisen psykologiassa ihminen nähdään avoimena järjestelmänä, jonka toiminta on itseohjautuvaa, yleensä ainutkertaista ja muuttuvaa. Mielestäni humanistisen psykologian ansio on siinä, että se kohdistaa huomion ihmisen yksilöllisyyteen, ja tapaan hahmottaa ihmisen kokemusmaailmaa, joka on taiteen luomisessa keskeisessä osassa. Suuntaus korostaa ihmisen ainutkertaista elämäntilannetta, josta seuraa, että koemme samat asiat eri tavoilla³⁸³.

Monet suuntauksen periaatteista näyttävätkin sopivan kirjoittamisen taidon opetuksen. Tarkempi analyysi osoittaa kuitenkin sinänsä onnistuneiden ajatusten pohjaavan teoriaan, joka ei kestä kriittistä tarkastelua. Kriitikot ovat arvostelleet erityisesti humanistisen suuntauksen edustajia yhdistävän minän – selfin – käsitettä.

Humanistisen psykologian mukaan jokaisella ihmisellä oleva ´minä` erottaa ihmisen eläimistä. Yleensä humanistisen psykologian edustajat katsovat, että yksilön ´minä` määrittää hänelle luonteenomaiset mahdollisuudet, jotka yksilö sitten saattaa toteuttaa tai jättää toteuttamatta. Myös humanistisen psykologian mukaisessa pedagogiikassa korostuu ´minä` ja koulutus pyrkiikin kasvattamaan ihmisen itsetuntemusta. Muita tyypillisiä tavoitteita ovat työ- ja toimintatapojen uusiminen, erilaisten strategioiden kokeileminen ja uusien asenteiden sisäistäminen. Oppijan elämykset ovat prosessissa keskeisessä osassa.³⁸⁴

³⁸² Ahti, 1984, 29.

³⁸³ Rauhala, 1990, 50 - 52.

³⁸⁴ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 136 – 137; Rauste-von Wright & von Wright, 1992, 211 - 213.

Kirjoittamiseen humanistisen psykologian mukaiset pedagogiset tavoitteet sopivat siinä mielessä, että useimmat esimerkiksi kirjoittajaoppaaseen tarttuvat osaavat jo kirjoittaa koululaitoksen pohjalta varsin korkeatasoisesti. Moni on kuitenkin kangistunut tiettyihin koululaitoksen suosimiin kaavoihin, joiden murtamisen suomalaiset kirjoittajaoppaat usein asettavat tavoitteekseen. Esimerkiksi Asko Martinheimo kirjoittaa *Hyvässä lauseessa* näin:

Ehkä keskeisin seikka tässä harjoitus- ja esimerkkivalikoimassa on pyrkimys herättää kirjoittajat etsimään ja löytämään uusia mahdollisuuksia ilmaisulle. Totunnaisesta, esim. koulussa hankituista kirjoittamisrutineista irrottautuminen on ensimmäisiä etappeja sanataiteen pitkällä taipaleella. Irtautuminen jo osatun toistamisesta on kenties tärkein väliasema kirjoittajan kehityksessä. Tässä mielessä kirjan harjoitustehtävät ovat enemmän virikeaihoita kuin kotiläksyjä.³⁸⁵

Humanistisen psykologian käsitystä sisäsyntyisestä ´minästä` ei kuitenkaan voi hyväksyä. Vaikka suuntaus toisaalta korostaa luovuuden yleisyyttä, ajatus synnynnäisestä ´minästä` johtaa siihen, että minään kytkeytyvät taipumukset määräävät oppimista opetusta ja harjoittelua enemmän. Nykyaikana tuntuu oudolta myös se, että ihmisellä voisi olla sisäsyntyinen ´minä`, jonka olemukseen hänen ympäristöllään ei olisi vaikutusta. Kognitiivisesta näkökulmasta ´minää` tarkastellaankin sosiaalisessa vuorovaikutuksessa syntyvänä ja kehittyvänä.³⁸⁶

Myös humanistisen psykologian piirissä syntyneisiin ´kokemuksellisen oppimisen´-menetelmiä on kritisoitu suuntautuneisuuden puutteesta prosessin aikana. Kriitikot huomauttavat, että kuten Deweyn toimintapedagogiikassa toiminnasta myös kokemuksellisessa oppimisessa voi kokemuksellisuudesta helposti tulla itsetarkoituksellista. Onkin totta, etteivät kaikki kokemukset ole oppimisen kannalta yhtä tärkeitä.³⁸⁷ Rauste-von Wright ja von Wright ovat huomauttaneet, että humanistista psykologiaa käsittelevä kirjallisuus kiinnittää yllättävän vähän huomiota eksplikoitujen tavoitteiden prosessia

³⁸⁵ Martinheimo, 1990, 6.

³⁸⁶ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 138 - 139.

³⁸⁷ Mason, 1990, 5 - 7; Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 142.

ohjaavaan merkitykseen. Oppimisprosessissa tulisi heidän mukaansa kyetä erottamaan olennaiset kokemukset, reflektoida omaa oppimistaan ja kokemuksiaan. Nämä ehdot ovat keskeisiä jos prosessilla on muitakin päämääriä kuin yksilön itsensä toteuttaminen.³⁸⁸

Kokemuksellista oppimista ei kuitenkaan tarvitse sen humanistisen psykologian muodossa saamaan kritiikin vuoksi hylätä opetusmenetelmänä. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen piirissä on päädytty erilaisia historiallisia polkuja ja erilaisista syistä kokemuksellisten oppimismenetelmien käyttöön. Taustalla on teoria ihmisen tavasta prosessoida informaatiota, näkemys ihmisestä luonnostaan uteliaana. Yksilön tavoitteiden rakenne on keskeinen osa opetusprosessia, ja tavoitteiden suuntautuneisuus antaa prosessille selkärangkaa. Prosessi voi olla luova, mutta olennaista ei ole kokemuksellisuus vaan reflektiivisen toiminnan suuntautuminen.³⁸⁹ Vastaavasti kirjoittajakoulutuksessa voi korostaa kirjoittajan itsetuntemuksen lisäämistä, mutta taustalle on syytä ottaa konstruktivistinen oletus ihmisen mahdollisuudesta myös kehittyä ja muuttua.

Rauste-von Wright ja von Wright näyttävät oletavan, että oppimisprosessin aikana oppijan tulisi kokemuksensa läpikin kyetä tiedostamaan tavoitteensa. Taiteisiin liittyvien oppimisprosessien yhteydessä tämä ajatus on arveluttava. Luovaan prosessiin kuuluu tietty vapaus toimia ennalta odottamattomasti. Luovassa prosessissa toiminnan lopputulos on usein aloitettaessa avoin. Taiteeseen liittyvässä oppimisprosessissa on siedettävä ehkä tavallista enemmän vaiheita, joiden aikana oppijan ei ole mahdollista aktiivisesti pitää mielessään tavoitteita ja reflektoida omaa oppimistaan.

Suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa ajatuksella itseoppineisuudesta on ollut vankka asema. Vailla koulutusta esikoisensa kirjoittaneita on ihailtu, pidetty jollain lailla aidompina kirjailijoina. Kirjoittajakoulutuksen tulossa Suomeen oli vaihe, jossa ajateltiin, että kirjailijaksi on opiskeltava, mutta ehdottomasti omin päin, vailla ohjaajaa. Kanna-notot muistuttavat niin sanotun itse-ohjautuvaa oppispedagogiikan ajattelua (self-directed learning), joka yleensä on nojannut juuri humanistiseen psykologiaan.

Itse-ohjautuvan pedagogiikan edustajat korostavat sisäisen motivaation ylivertaisuutta ulkoisiin palkintoihin nähden. Onkin todennäköistä, että oppija, jota rohkaistaan

³⁸⁸ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 141.

³⁸⁹ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 143 – 144.

olemaan aktiivinen osa oppimisprosessia oppii enemmän ja syvemmin kuin passiivinen oppija. Kriitikot kuitenkin ovat moittineet itse-ohjautuvaa oppimista naiviksi ajatukseksi, jossa opettaja syrjäytetään tavalla, joka ei vastaa oppimisprosessin realiteetteja. John B. Masonin mukaan itseohjautuvaa oppimista ei kuitenkaan pitäisi kokonaan hylätä vaan teoriapohjaa tarkastamalla olisi mahdollista päästä liikkeelle onnistuneemmin. Mason on kritisoinut suuntauksen nojautumista humanistiseen psykologiaan ja sanoo, että John Deweyn pohjalta opetus pääsisi onnistuneemmin liikkeelle. Masonin mukaan itseohjautuva oppiminen voitaisiin näin hahmottaa olosuhteiksi, joissa opettaja ohjaa ja suuntaa oppijan yksilöllistä oppimista.³⁹⁰

Miksi kirjoittamista pitäisi opettaa, jos opi-se-itse- menetelmälläkin on aina syntynyt uusia teoksia ja kirjailijoita? Hyvä vastaus tulee esiin Rauste-von Wrightin ja von Wrightin motivaation merkitystä koskevassa kirjoituksessa.

Tavoite säätelee sitä, mitä yksilö *pyrkii* tekemään, mutta oppimista säätelevät se, mitä yksilö *tekee*, ja hänen toiminnastaan saama palaute (sellaisena kuin hän sen itse tulkitsee tai kokee). Oppimisen kannalta tärkeitä eivät näin ollen ole vain toiminnan tavoitteet vaan myös ne keinot, joilla tavoitteisiin pyritään.³⁹¹

Nykytutkimuksen valossa kirjoittamisen taidon oppimisessa on halukkuuden lisäksi tarpeen myös tieto siitä, mitä tulisi taidon oppimiseksi tehdä. Yhtä tärkeää on saada palautetta suorituksesta. Asiallinen paikka saada vihjeitä tekemisen suunnasta ja palautetta työstä on vähitellen kasvava kirjoittajakoulutus.

Olavi Nöjd on todennut, että tänä päivänä kouluistamme löytyy edelleen niin behaviorismiin, kognitiiviseen psykologiaan kuin humanistisen psykologiaankin nojaavia työtapoja. Opetuksen suunnittelussa ne on edelleen otettava kaikki huomioon.³⁹² Samoin on kirjoittamisen taitoa opettavan toimittava. Eri näkemyksistä on luotava synteesi joka sisältää kunkin suuntauksen hedelmällisimmän annin.

³⁹⁰ Mason, 1990, 2 - 3.

³⁹¹ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 35.

³⁹² Nöjd, 1994, 180.

7.5 SUOMALAISTEN KIRJOITTAJAOPPAIDEN OPPIMISKÄSITYS

Opetus- ja oppimisprosessi ei ole pitkään ollut tutkijoiden huomion keskipisteessä. Aiemmin ajateltiin, ettei prosessi ollut ongelmallinen vaan opiskelijoiden ja opettajien geeneistä, perinnöllisistä kyvyistä ja ahkeruudesta riippuvainen. Taustalla oli ajatus oppimisesta tiedon siirtämisestä. Von Wrightin ja Rauste-von Wrightin mukaan tietoa katsattiin oppijan muistiin kuin tiiliä taloon.³⁹³

Miten varhaiset luovan kirjoittamisen oppaat ymmärsivät oppimisen? Vihtori Peltonen aloittaa oppaansa *Kynäilijä* luettelemalla kirjoittamisen yleisiä periaatteita, joita pitää muuttumattomina, ja hän pitää tärkeänä perehtymistä ´työalaan´. Peltonen korostaa työtä, harjoittelua ja ankaraa ´itsearvostelua´ oppimisen keinoina.³⁹⁴ Työn ja harjoittelun korostaminen tulee myöhemminkin kulkemaan punaisena lankana kaikissa oppaissa.

Vaikka Peltonen korostaa harjoittelun merkitystä, hän ei tarjoa oppaansa sivuilla harjoituksia. Ilmiö toistuu muissakin varhaisissa oppaissa. Asia selittyy ainakin osittain ajan oppimiskäsityksellä – harjoitusten olisi tullut olla sellaisia, että niihin olisi liitettävissä oikea vastaus. Kun opastajat eivät tunteneet tällaisia harjoituksia, he yksinkertaisesti jättivät harjoitukset kokonaan pois.

Peltosen oppaan kansaa kannustava sävy on sopusoinnussa hänen kansanvalistajan työnsä kanssa, Peltonen ohjaa opin tielle. Hän ei pohdi, mitä oppiminen on, vaan luottaa ajan hengen mukaisesti siihen, että huonommatkin synnynnäiset eväät omaava oppii työtä tekemällä.³⁹⁵

Mika Waltarin oppaassa *Aiotko kirjailijaksi?* ei ole harjoituksia. Toisaalta aluksi näyttää, että siinä oppimiskäsityksensä puolesta niitä voisi ollakin, ensivaikutelmaltaan opas ei ole sopusoinnussa ajan empiristisen paradigman kanssa. Waltari kertoo oppaan alkulauseessa esittävänsä teoksessaan mielipiteitä, jotka eivät pyri olemaan yleispäteviä vaan ovat jopa ristiriidassa vallitsevan käsityksen kanssa.

³⁹³ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 15.

³⁹⁴ Peltonen, 1900, 6 - 11.

Tarkkaavainen lukija voi helposti löytää hämmästyttäviäkin väitteitä kirjastani ja siksi haluan korostaa, että tämän kirjasen tarkoitus on ennen kaikkea herättää lukijansa ajattelemaan ja saada hänet muodostamaan oma käsityksensä kulloinkin esillä olevasta asiasta.³⁹⁶

Opas ei siis keskity siirtämään varmaa ja luettavaa tietoa vaan herättämään lukijansa itse ajattelemaan olennaisia asioita, muodostamaan oma mielipiteensä.

Toisaalta Waltari esittää empiristisen perinteen mukaisesti synnynnäiset ominaisuudet oppimisen keskeisimmäksi edellytykseksi.³⁹⁷ Kirjailijaksi on ensin synnyttävä ja sitten vielä opeteltava ja harjoiteltava. Näkemys perustuu osaltaan varmasti myös ajan yleiseen käsitykseen luovuudesta harvinaisena, lähinnä taiteilijoille kuuluvana ominaisuutena.

Waltari siis toisaalta huomaa, ettei kirjoittamista voi opettaa empiristisen oppimiskäsityksen pohjalta ja etsii rohkeasti toisenlaisen linjan, toisaalta nojaa joissakin yksityiskohdissa voimakkaasti empiristiseen perinteeseen. Yleistäen voi sanoa, että samalla tavalla myöhemmätkin oppaat etsivät oikeaa oppimiskäsitystä, eivätkä pysy vallalla olevan ajattelun puitteissa. Varmasti syynä on se, että monet opastajista lähestyvät aihetta käytännön näkökulmasta eivätkä edes eksplisiittisesti tiedä, mikä ajan oppimiskäsitys kasvatustieteessä on. Toisaalta oppaiden tekijöiden koulukokemukset vaikuttavat heidän opetukseen liittyvään ajatteluunsa ja oppaisiin syntyy ristiriitainen tunne ilma.

Erikoiselta vaikuttava, Waltarin opasta *Aiotko kirjailijaksi?* seuraava aikakausi oppaiden historiassa, jolloin tehtiin pääasiassa vain artikkelikokoelmia, kuvastaa myös niitä vaikeuksia, joita kirjoittamisen asiantuntijoilla oli tehdessään opasta aikana, jolloin alue ei tuntunut lainkaan soveltuvan opetettavaksi. Artikkelikokoelmien tekijöillä ei ollut Waltarin rohkeutta herätellä lukijoita ajattelemaan vaan he ratkaisevat ongelman toisin. Arvo Aallas, jonka *Aiotko kirjoittaa?* aloittaa artikkelikokoelmien sarjan, jakaa esipuheessaan luovan kirjoittamisen kahteen alueeseen. Kirjoittamisen ydinalueeksi jätetään kirjoituksen sisältö, sanoma, ´sisin olemus´. Tähän Aallaksen opas ei puutu

³⁹⁵ Peltonen, 1900, 3.

³⁹⁶ Waltari, 1994, 6.

³⁹⁷ Waltari, 1994, 17 - 18.

vaan teoksen tarkoituksiksi kerrotaan ´ulkonaisten seikkojen oppiminen´, millä tarkoitetaan asiantuntemusta esimerkiksi käsikirjoituksen ulkonäöstä.³⁹⁸

Väinö Kirstinän *Kirjoittajan työt* jatkaa samalla linjalla, sillä esipuheen mukaan: ”Tämä teos opettaa kirjoittamaan paremmin, kun se opettaa ymmärtämään erilaisten välineiden erikoisluonnetta, erikoisvaatimuksia ja mahdollisuuksia.”³⁹⁹ Opetus perustuu oleellisilta osin vankkojen tosiasioiden sisäistämiseen. Kun itse kirjoitusprosessista on vaikea antaa tällaisia faktoja, kiinnitetään huomio prosessia seuraavaan vaiheeseen, välineeseen, joka mahdollisesti julkaisee kirjoitustyön tuloksen. Ilmiö vastaa akateemisen maailman keskittymistä kirjallisuuden tutkimuksen muodossa valmiiden teosten analysointiin.

Artikkelikokoelmien pyrkimys esitellä juuri niitä työpaikkoja, joissa kirjoittajat työskentelevät vastaa hyvin empirististä oppimiskäsitystä. Empiristisen perinteen piirissä, erityisesti amerikkalaisen psykologin E.L. Thorndiken ja myöhemmin behaviorismin vaikutuksesta, ajatellaan että oppiminen on tilannesidonnaista. Tämä tarkoittaa, että tietoja ja taitoja täytyy harjoitella oloissa, joissa niitä oppimisen jälkeenkin käytetään. Toisaalta opitun käytäntöön soveltamiskyvyn parantamiseksi oli tärkeää harjoitella mahdollisimman laaja-alaisesti, vaihtelevissa olosuhteissa monia sovelluksia tehden. Von Wrightin ja Rauste-von Wrightin mukaan nämä kaksi oppimista koskevaa periaatetta ovat empiristisen perinteen pysyvintä antia⁴⁰⁰. Myös käytännön kokemus puhuu näiden periaatteiden puolesta. Monet perinteiset käsityöammatit on onnistuneesti opittu juuri empiristisen oppimiskäsityksen kuvaamissa olosuhteissa.

Suomalaisissa kirjoittajaoppaissa alkaa tapahtua muutos 1970-luvulla. *Kirjoittajan aapinen* (1970) käsittelee jo alkusanoissaan sitä ongelmaa, ettei suuri osa nuorista, jotka harrastavat kirjoittamista saa asiantuntevaa ”opastusta ja kannustusta”. Nuoren Voiman Liiton toimintaa kuvataan näin:

Nuoren Voiman Liitto, jonka tehtävänä on toimia taiteen, tieteen ja kritiikin harjoittajien ja kuluttajien yhdyssiteenä, on jo vuosikymmenien ajan harjoittanut varojensa sallimassa määrin arvostelupalvelutoimintaa. Ar-

³⁹⁸ Aallas, 1959, 6.

³⁹⁹ Kirstinä, 1968, 9.

⁴⁰⁰ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 46 ; 109.

vostelupalvelu on ollut taiteellista luomistyötä aloittelevien, erikoisesti kirjallisten harrastajien kritiikinpaikka. Liiton jäsenet ja ulkopuoliset ovat lähettäneet näytteitään ja ammattitaitoiset arvostelijat ovat lausuneet näistä mielipiteensä. Kriitikissä on pyritty avoimesti osoittamaan viat ja ansiot sekä opastamaan niin teknisissä kuin perustuvanlaatusissa sisällöllisissä asioissa.⁴⁰¹

On kuitenkin huomattava, etteivät poliittiset kannanotot ja *Kirjoittajan aapisessa* olevat lukuharjoitukset juuri vie oppimista eteenpäin. Opas on eräänlainen manifesti sisällökään, henkilökohtaisen ohjauksen puolesta. Oppaassa pohditaan, mitä pitäisi opettaa ja miten, mutta ajatuksia ei vielä osata soveltaa itse oppaaseen. Esimerkkinä onnistuvasta ohjauksesta esitellään Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelun toimintaa.

Kirjailija Jussi Kylätasku erittelee oman uransa alkuvaiheilla saamaansa lausuntoa arvostelupalvelusta ja nostaa esiin erityisesti kaksi kirjoittajan ohjauksen tehtävää, joista ensimmäinen on kokonaisvaltainen rohkaisemisen. Toinen tehtävä on yksityiskohtaisempi virheiden osoittaminen niin, että kirjoittaja esimerkkien pohjalta kykenee soveltamaan ohjeita laajemmin kirjoittamaansa tekstiin.⁴⁰²

1970-lukua voi pitää vielä selkiytymättömänä aikana suomalaisessa kirjoittajakoulutuksessa, erilaisten kannanottojen törmätessä toisiinsa ja kouluttajien etsiessä linjaansa. Vilho Viksten laskee 1973 radioidussa ja painettunakin julkaistussa oppaassaan *Luo-va kirjoittaminen* oppineita ja oppimattomia kirjoittajia sen mukaan, kuinka moni ylittää kustannusyhtiöiden julkaisukynnyksen.⁴⁰³ Tämä ”laskennallinen” onnistumisen mittari, jonka ainoa käyttäjä Viksten ei ole, on siitä ongelmallinen, että onnistujien joukkoon mahtuu kohtuuttoman pieni määrä ihmisiä. Tilannetta voisi verrata siihen, että pitäisimme epäonnistuneina kaikkia niitä muusikoita, jotka eivät ole levyttäneet levyä, jolla ovat itse pääesiintyneinä. Kirjoittamisen alueelle mahtuu monenlaisia muitakin ammatteja kuin kaunokirjallisuutta kirjoittava kirjailija. Kirjoittamisessakin on tärkeä rooli ”orkesterin” jäsenillä, opettajilla ja taustalaulajilla - kuten Arvo Aallaksen toimittaman *Aiotko kirjoittaa?*-oppaan (1959) kannessa muun muassa luetellaan: artikkelin, pakkinan, esitelmän, haastattelun, selostuksen, thrillerin kirjoittajilla.

⁴⁰¹ Kylätasku, 1970, 5.

⁴⁰² Kylätasku, 1970, 5.

Vuonna 1976 ilmestyneessä *Kirjoittajan eväissä* on jo vihjeitä erilaisesta oppimisesta, jossa on enemmän tilaa tiedon muutokselle. Näin toimittajat kuvaavat teoksen kirjoittajia ja tietoja, joita he välittävät:

Lukija huomaa helposti, että ohjaajatkin ovat omaperäisiä. Kaikista juutuista ei lukutikki kädessä kannata ruveta etsimään ohjetta; jotkut sanovat sen toisin, ehkä kokonaisuudellaan. Tämän vuoksi teoskokonaisuutta voidaan ehkä syyttää epätasaisuudesta. Mutta pitäkäämme kirjavuutta osoituksena erilaisista näkökulmista, luonteenlaaduista, ilmaisutavoista. Lukijan sopii myös olettaa että artikkelien kirjoittajat eivät enää vastaisuudessa puhuisi näin. Hekin muuttavat käsityksiään. Maailma muuttuu. Ja sehän on tietysti iloisin asia mikä elämäämme sopii.⁴⁰⁴

1980 - 90-luvun oppaissa rohjetaan jo tarjota lukijoille luovan kirjoittamisen harjoituksia, vaikkei niihin ole olemassa ”oikeita” vastauksia. Liisa Enwald *Luovassa kirjoittajassa* toteaa, ettei kirjoittamaan opi sääntöjä ulkolukemalla⁴⁰⁵. Enwaldin opas on ensimmäinen, jossa harjoitusten määrä on runsas suhteessa muun tekstin määrään. Viesti harjoittelun merkityksestä on uskottavampi, kun oppaan tekijä osoittaa näin uskovansa omiin sanoihinsa. *Luovassa kirjoittajassa* on myös kirjoittamisen ohjaajille suunnattu osuus, jossa Enwald tiivistää, mitä sanataiteen alueella voi opettaa. Jo pelkkä jaottelu tietoihin, taitoihin ja asenteisiin osoittaa, ettei Enwald pidä opettamista pelkkien tietojen siirtämisenä.⁴⁰⁶

Runouden kuntokoulussa (1988) pohditaan, onko runous ja taide yleensäkin jäljitelyä. Markku Toivonen puhuu sellaisen taidekäsityksen puolesta, jossa ihmisen havaitsemisen rajat, subjektiivisuus, on mukana.

Yksioikoinen mimesis-periaate asettaa taiteelle toisaalta ylivoimaisen, toisaalta liian pienen tehtävän. Tuhansien samanaikaisesti toisiinsa vaikuttavien seikkojen kokonaisuudesta kirjoittaja voi valikoida vain muutamia,

⁴⁰³ Viksten, 1973, 5.

⁴⁰⁴ Lehtonen & Tiihonen, 1976, 8.

⁴⁰⁵ Enwald, 1980, 5.

⁴⁰⁶ Enwald, 1980, 108 – 109. Ensimmäiset varsinaiset kirjoitusharjoitukset ovat Tuula Korolaisen toimittamassa *Kynäniekassa* (1979).

Hän tuo esiin jonkin näkökulman, esittää tulkinnan tapahtumista. Mimesis tekee taiteesta ´toisen käden tietoa`.⁴⁰⁷

Toivonen huomaa, että kokemuksen suora jäljittely ei ole mahdollista. Naturalistinenkin teos on taiteilijan valintojen tulos. Hän kiteyttää hyvän taiteen luovan todellisuutta, ei jäljentävän sitä.⁴⁰⁸

1990- luvun lopulla konstruktivistinen oppimiskäsitys näkyy oppaissa jo selkeästi. Marketta Rentola kertoo tehneensä *Kirjoita hyvin*- oppaansa keskustelukumppaniksi ihmiselle, joka haluaa parantaa ilmaisuaan tavoittaakseen lukijansa⁴⁰⁹. Ajatus oppaasta pikemminkin keskustelevana kuin opettavana on tuttu jo aivan ensimmäisistä oppaista alkaen. Kun ajatus empiristisen perinteen aikana tehdyissä oppaissa johti pieneen ristiriitaan oppaan muun sävyn kanssa, onnistuu Rentolan *Kirjoita hyvin*- opas olemaan johdonmukaisempi. Opas nojaa konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen varsin tietoisesti, Rentola esimerkiksi kertoo lähtevänsä liikkeelle lukijasta, tämän lähtökohdista. Kun kyse on oppaasta, ei pyrkimys ehkä aidosti onnistu, mutta osoittaa kuitenkin Rentolan huomioivan lukijansa taustan ja ymmärtävän sen merkityksen oppimisessa.

Lähden liikkeelle sinusta ja omista lähtökohdistasi. Ennen kirjoittamiseen ryhtymistä on tehtävä ajatustyötä. Yritän selvittää sitä perustaa, miltä luova kirjoittamisen lähtee. Kyselen, annan esimerkkejä ja ehdotan ajatus- ja kirjoitustehtäviä. En ohjaa sinua tiettyyn suuntaan. Loppujen lopuksi vain sinä itse tiedät mihin pyrit.⁴¹⁰

On hyvä huomata, että luova kirjoittaminen eroaa kouluopetuksesta. Rentola ei pyri määräämään edes suuntaa, johon kirjoittajan on lähdettävä vaan tarjoaa alustan, jolta ponnistaa.

⁴⁰⁷ Toivonen, 1988, 15.

⁴⁰⁸ Toivonen, 1988, 16.

⁴⁰⁹ Rentola, 1997, 7.

⁴¹⁰ Rentola, 1997, 8.

8. KIRJOITTAMISEN SÄÄNTÖJÄ - ONKO NIITÄ?

8.1 ALOITTAJAN ODOTUKSET

Suomalaisten oppaiden taso on hyvin vaihteleva. Kirjoittamisen taitoa ne ovat johdonmukaisesti opettaneet vasta lyhyen ajan. Oppaiden puutteet heijastavat suomalaisen kirjoittajakoulutuksen puutteita: kirjoittajakoulutuksen kasvaessa oppaissakin tapahtuu muutos. Vertailukohteeksi suomalaisille oppaille olen valinnut yhdysvaltalaisia oppaita. Nämä oppaat tulevat maasta, jossa on pitkä akateeminen perinne kirjoittamisen opetuksessa.⁴¹¹ Kirjoittajaoppaiden osalta Yhdysvaltojen kirjoittajakulttuuria voisi kuvata kotimaiseen verrattuna suorastaan markkinahenkiseksi – runsas koulutustarjonta luo kysyntää myös oppaille.

Tarkastelen kolmea yhdysvaltalaista ja kahta kotimaista kirjoittamisen taitoa opettavaa opasta ja pohdin aluksi, millaisia odotuksia ne luovat lukijalle hänen mahdollisuuksistaan kehittyä kirjoittajana. Jay Ambergin ja Mark Larsonin *The Creative Writing Handbook* vuodelta 1992 käsittelee yleisimpiä luovan kirjoittamisen lajeja: proosaa ja lyriikkaa. Oppaassa puhutaan usein monikkomuodossa taidoista, jotka liittyvät kirjoittamiseen. Huomionarvoista on, että tehtävien luvataan kehittävän kirjoittamisen taitoja niin, että kaikki kirjoittaminen - ei vain luova työ - muuttuu elävämmäksi ja mielekiintoisemmaksi.⁴¹² Opas on varsin asiallinen ja opettaa enimmäkseen yleisesti tunnettuja tosiasioita luovasta kirjoittamisesta, yrittämättä muodostaa omaperäistä teoriaa.

Sen sijaan Jon Franklinin vuonna 1986 ilmestynyt *Writing for Story. Craft Secrets of Dramatic Nonfiction by a Two-time Pulitzer Prize Winner* edustaa rohkeampaa linjaa. Sen opettaman tuoreen kirjoittamisen lajin olen suomentanut sanoilla tosipohjainen novelli (nonfiction). Perusajatuksena on yhdistää novellin rakenne ja keinot todellisuudessa tapahtuneen tarinan kerrontaan.⁴¹³ *Writing for Story* on rohkea opas ja hyökkää kulu-

⁴¹¹ Lisää yhdysvaltalaisia kirjoittajaoppaita löytyy esimerkiksi Nebraskan Kirjoittajakeskuksen kotisivuilta Internetistä (myös linkkejä muihin amerikkalaisiin kirjoittajaohjelmiin).

[Http://mockingbird.creighton.edu/NCW/crftbks.htm](http://mockingbird.creighton.edu/NCW/crftbks.htm). (11.9. 1999)

⁴¹² Ks. Amberg & Larson, 1992, 8.

⁴¹³ Ks. Franklinin omaa esittelyä esim. Franklin, 1986, 8. Suomessa Tom Lundberg on tuonut esiin samantyyppistä kirjoittamista oppaassaan *Tuhannen taalan juttu. Näin sen kirjoitat*. Lundberg on työskennellyt yhdysvalloissa. Hän mainitsee oppaansa lähdeluettelossa myös Jon Franklinin. Ks. Lundberg, 1992, 11 - 13 & 165.

neita käsityksiä vastaan. Se esittää esimerkiksi uudenlaisen tavan lähestyä kirjoitusprosessia. Oppaan sävy on voimakkaasti taidon merkitystä korostava.

William Packardin *The Art of the Playwright - Creating the Magic of Theatre* vuodelta 1987 käsittelee kirjoittamista teatterin näkökulmasta. Opas pyrkii omien sanojensa mukaan auttamaan perehtymisessä käytännölliseen ammattiin.⁴¹⁴ Teatterille kirjoittamiseen liittyikin paljon käytännöllistä opetettavaa, esimerkiksi käsikirjoituksen muotoon ja näyttämöohjeisiin liittyen. Tämän vuoksi tällä kirjoittamisen alueella on tehty paljon opetustyötä. Yhdysvaltojen ensimmäinen akateeminen kirjoittajakoulu keskittyi juuri draaman opettamiseen.⁴¹⁵

Asko Martinheimon *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen* (1990) on poikkeuksellinen luovan kirjoittamisen opas Suomessa. Siinä yhdistyvät tekijän kirjailijan-kokemuksesta nousevat neuvot ja silmiinpistävän runsaat kirjoitusharjoitukset. *Hyvälle lauseelle* on ilmestymisensä aikaan varmasti ollut tilausta suomalaisten kirjoittajien keskuudessa, sillä edeltävällä vuosikymmenellä ei harjoituksia sisältäviä luovan kirjoittamisen oppaita juuri ilmestynyt. Juuri harjoitustensa vuoksi opas soveltuu luettavaksi yhdysvaltalaisien rinnalla.

Hyvässä lauseessa ei erikseen määritellä kirjallisia lajeja, joihin se keskittyy. Päähuomion voisi sanoa olevan tarinaan liittyvissä kirjoittamisen piirteissä. Tässä suhteessa se muistuttaa yhdysvaltalaisista teoksista eniten *The Creative Writing Handbookia*. *Hyvän lauseen* kirjoittanut Asko Martinheimo ei pidä mahdollisuuksia opettaa oppaan avulla kovin suurina. Tarkoitus ei ole tehdä kirjailijoita. Oppaan mukaan voi vain auttaa alkuun:

Hyvä lause on toivoakseni tehnyt tehtävänsä, jos kirjan tarjoama harjoitus- ja esimerkkivalikoima kykenee sysäämään käyttäjänsä alkutaipaleelle. Tästä eteenpäin on vielä pitkälti matkaa, ja sen jokainen tekee omat eväät repussaan ja omia reittejään. Toivotan hyvää matkaa.⁴¹⁶

⁴¹⁴ Packard, 1987, xv.

⁴¹⁵ Burroway, 1992, 59.

Toinen suomalainen kirjoittajaopas *Kirjoita hyvin* (1997) on ensimmäinen suomalainen taitoon johdonmukaisesti nojaava kirjoittajaopas. Oppaan tehnyt Marketta Rentola on opettanut luovaa kirjoittamista Tampereen yliopiston täydennyskoulutuskeskuksessa. *Kirjoita hyvin* ei keskity tiettyyn kirjallisuuden lajiin vaan lähestyy aihettaan laajempien teemojen kautta, esimerkiksi pohtimalla kiinnostavia kirjoittamisen aiheita⁴¹⁷.

On selvää, ettei kirjoittajaopas voi ensimmäisellä sivullaan rajata lukijakuntaansa ankarasti, sillä silloinhan harva lukisi kirjan loppuun. Oppaissa ei juuri esitetä lukijan lähtötasoa koskevia odotuksia. *The Creative Writing Handbook* lupaa esipuheessaan tarjota lukijalleen kaiken materiaalin, jota tämä tarvitsee kehittyäkseen luovana kirjoittajana.⁴¹⁸ Lupaus ei tarkemmin ajateltuna ole niin suuri kuin ensivaikutelmalla tuntuu - oppaassa ei määritetä, miten merkittävästä kehityksestä on kyse. Lupaus viittaa kuitenkin siihen, että taitoa pidetään tärkeänä osana kirjoittamista. Mitä enemmän oppaat uskaltavat lukijalleen luvata, sitä enemmän ne yleensä painottavat taidon merkitystä kirjoittamisessa.

Ne termit, joilla oppaiden kirjoittajat kutsuvat opetettaviaan, saattavat olla hyvinkin paljastavia. Ongelmana yhdysvaltalaisten oppaiden kohdalla on, että ne yleensä käyttävät paljon sanaa writer, jonka voi suomentaa sekä 'kirjailijaksi' että 'kirjoittajaksi'. Teoksessa *The Creative Writing Handbook* käytetään sanoja professional writer, 'ammattikirjailija'. Tällä tarkoitetaan jo julkaissutta, tunnettua kirjailijaa.⁴¹⁹ Oppaan lukijoista käytetään sanoja young writer.⁴²⁰ Poikkeuksellisesti *The Creative Writing Handbook* määrittelee, mitä se sanalla writer tarkoittaa:

Can you remember what your first day of school was like? Do certain smells remind you of the summertime? Have you ever seen something unusual and then told your friends about it later? Can you close your eyes and picture a place that is special for you? If you answer yes to these questions, then you are already a writer. You already possess the skills to write your own original stories and poems.⁴²¹

⁴¹⁶ Martinheimo, 1990, 6.

⁴¹⁷ Rentola, 1997, 23 – 36.

⁴¹⁸ Amberg & Larson, 1992, 6 - 7.

⁴¹⁹ Vrt. Amberg & Larson, 1992, 20 ; 28.

⁴²⁰ Amberg & Larson, 1992, 7.

Writer esiintyy oppaassa lähinnä kirjoittajan merkityksessä, koska sillä viitataan pelkään tekemiseen ja sen kohteeseen. Julkaisemisesta, maineesta tai esimerkiksi elatuksen hankkimisesta kirjoittamisella ei puhuta mitään. Yleensä kirjalija-nimitystä käytetään henkilöistä, jotka ovat saavuttaneet julkaisukynnyksen tai saaneet muuta merkittävää tunnustusta työstään.

Hyvä lause muistuttaa edellä mainittua *The Creative Writing Handbook* -opasta siinäkin mielessä, että molemmissa oppaissa mainitaan sen syntyyn liittyvän nuorten opettaminen.⁴²² *Hyvässä lauseessa* ei kuitenkaan ole yhtä rohkaisevia lupauksia kuin yhdysvaltalaisessa oppaassa, vaan se pysyttelee realistisemmassa lähestymistavassa. Myös *Hyvässä lauseessa* esiintyvät termit kirjoittaja ja kirjalija.⁴²³

Suomalaisissa oppaissa on usein tapana tuoda voimakkaasti esiin kirjalijan ja harrastajan ero, jopa omistaa kokonaisia lukuja aiheen käsittelyyn. *Hyvä lause* ja *Kirjoita hyvin* -oppaat ovat tässä suhteessa poikkeuksellisia. Tosin *Hyvän lauseen* loppupuolella viitataan kirjoittamisen mielekkyyteen muidenkin kuin kirjalijoiden kohdalla.

Kaikista kirjoittajista ei voi tulla kirjalijoita. Ei ole tarpeenkaan. Paisuvan kuvallisen viestinnän ohella kielen ja kirjoitustaidon hallintaa tarvitaan yhä. Ja yhä moninaisempiin tarkoituksiin.⁴²⁴

Hyvä lause- ja *Kirjoita hyvin* -oppaiden henkeä kuvaa myös se, että *Kirjoita hyvin* -oppaassa viitataan niin oppaan tehneeseen Marketta Rentolaan kuin lukijoihinkin sanalla 'kirjoittaja'.⁴²⁵

Writing for Story -oppaassa käytetään termiä writer viittamaan kirjalijoihin. Oppaan lukijoista, jotka eivät ole vielä julkaisseet, puhutaan oppivuosiaan viettävinä henkilöinä. Sanoilla ammattimainen ja ammattitaito viitataan *Writing for Story* -oppaan tekijään Jon Frankliiniin ja hänen kollegoihinsa. Aloittavan kirjoittajan synonyyminä

⁴²¹ Amberg & Larson, 1992, 6.

⁴²² Ks. Amberg & Larson, 1992, 7; Martinheimo, 1990, 5.

⁴²³ Ks. esim. Martinheimo, 1990, 8.

⁴²⁴ Martinheimo, 1990, 101.

⁴²⁵ Rentola, 1997, 8.

esiintyy johdonmukaisesti ammattitaitoa painottavien ilmausten kohdalla sana apprentice, ´oppipoika`, joka viittaa taidon haltuun saamiseen kuuluviin oppivuosiin.⁴²⁶

Puhuessaan oppaansa *The Art of the Playwright* lukijoista William Packard käyttää ilmaisua näytelmäkirjailija. Kun halutaan erityisesti neuvoa vasta uraansa aloittavia, oppaassa käytetään termiä aloittava näytelmäkirjailija.⁴²⁷ Tämä on siitä hyvä termi, että se ei määritä oppaan lukijoiden ikää, kuten *The Creative Writing Handbookin* termi nuori kirjoittaja. *The Art of the Playwright* on suunnattu selkeästi vakavasti kirjoittamiseen suhtautuville tai jo kirjailijan ammatissa toimiville. Tätä kuvaa erityisesti se, että oppaan kutakin lukua seuraa neuvoja ja tehtäviä, jotka on säännöllisesti otsikoitu sanoilla ”Advice for Playwrights”, neuvoja näytelmäkirjailijoille.

Käyttämällä tasapuolisesti kaikista lukijoistaan termiä kirjoittaja tai kirjailija oppaat antavat ymmärtää, että kaikilla on tasapäinen mahdollisuus menestyä ja edetä aloittelijasta eteenpäin. Viisaat tekijät eivät yritä jakaa oppaan lukijoita sellaisiin, joilla on mahdollisuudet todella kehittyä ja niihin, joiden alusta asti on parasta asennoitua kutsumaan itseään harrastajaksi.

8.2 KIINNOSTUNUT ON LUONTAISESTI LUOVA

Writing for Storyn alussa tekijä, Jon Franklin kuvaa oman kirjoittajauransa alkua ja aikaa, jona itse luki kirjoittajaoppaita. Hän muistelee kokeneensa epämiellyttäväksi sen, että oppaat usein esittivät asiansa vihjailevalla tavalla: kirjoittaminen on ammatti, taito, jonka voi oppia mutta, samalla se on taidetta. Tämä taiteellisuus johti siihen, että kirjoittamiseen liittyi ”salaisuus”, jonka sisällön lukijan oletettiin sanomattakin ymmärtävän. Oppaat vihjasivat, että jos lukija ei ymmärtänyt - eikä Franklin ymmärtänyt - hänellä ei ollut mahdollisuuksia kehittyä vakavasti otettavaksi kirjailijaksi. Kolmikymmenvuotisen kirjallisen uransa aikana Franklin uskoo selvittäneensä salaisuuden, ja *Writing for Storyn* tarkoitus on paljastaa se.⁴²⁸

Taiteisiin liittyvää lahjakkuutta pidetään yleensä synnynnäisenä. *Writing for Storyn* pohjalta näyttää ensisilmäyksellä, ettei lahjakkuudella ole merkitystä - kirjoittaminen on

⁴²⁶ Ks. esim. Franklin, 1986, xv - xviii & 155.

⁴²⁷ Ks. esim. Packard, 1 & 24.

pelkkiä sääntöjä ja harjoitusta. Näkökulma on osittain selitettävissä kirjoittamisen opetuksen yhteiskunnassa ylipäätään kohtaamalla vastustuksella, joka halutaan kumota tekemättä vastustajille pieniäkään myönnytyksiä. Harva kirjoittamisen ammattilainen olisi kuitenkaan yhtä jyrkkä. Ja itse asiassa *Writing for Story* -oppaassakin on tiettyä peruslahjakkuutta esiin nostava sävynsä. Se ikään kuin asetetaan oletukseksi lukijalle. Tämä tulee esille epäsuorasti, esimerkiksi kuvauksessa Hemingwayn ja hänen aikalaikirjailijoidensa nuoruudesta, jossa novellia kutsutaan heidän ”koulukseen”. Tässä yhteydessä lipsahtaa myös lause: ”So it was the short story served as the great eliminator of mediocre talent, the test of young writer’s ambition, the measure of his courage to try and fail and try and somehow try again.”⁴²⁹

Seuraava näyte puolestaan havainnollistaa *Writing for Story* -oppaassa esiin tulevaa käsitystä kirjoittamiseen liittyvästä ”salaisuudesta”.

The Secret, in other words, is that there *is* no secret beyond knowledge and experience; writing is no different than conducting an orchestra, performing surgery, flying an airplane, or climbing mountain. It is human endeavor and the skilled professionl in any field, including writing, is one who has first mastered the techniques and then accumulated the experience necessary to know when, ans to what purpose, each techhique is used.
430

Writing for Storyn sisältämät ristiriitaiset lausumat selittyvät sillä, että oppaan tekijä tahtoo poistaa kirjoittamisen ympäriltä salamyhkäisen ”nerokkuuden” leiman. Kirjoittamiseen liittyy lahjakkuutta, mutta se ei ole sen harvinaisempaa tai salaperäisempää kuin lääkärin tai lentokapteenin ammatin vaatima.

Myös suomalaiset oppaat *Hyvä lause* ja *Kirjoita hyvin* kyseenalaistavat luovuuden vain harvoille synnyinlahjana suotuna ominaisuutena. *Hyvän lauseen* kirjoittanut Asko Martinheimo kritisoi luovuuden irrottamista arkipäivästä ja nostamista tavallisten ih-

⁴²⁸ Franklin, 1986, xv - xvi.

⁴²⁹ Franklin, 1986, 4.

⁴³⁰ Franklin, 1986, 148.

misten ulottumattomiin. Martinheimon mukaan kaunokirjallista kirjoittamista turhaan mystifioidaan sen sisältämän luovan elementin vuoksi.⁴³¹

Teatteria käsittelevän William Packardin *The Art of the Playwrightin* näkökulma poikkeaa edellisistä. Paljastavaa on jo viittaus Platonin lausuntoon, jonka mukaan kirjoittaminen vaatii joko nerokkuutta tai tietynlaista hulluutta.⁴³² Tällaisesta lähtökohdasta tarkasteltuna kirjoittaminen on mahdollista vain harvoille ja valituille. Toisaalta opas ei täysin kumoa taidon merkitystä. Se tuo esiin myös Aristoteleen Platonia lievemman arvion kirjoittamisesta.⁴³³ Teatterille kirjoittamiseen liittyy paljon tosiasioita, joita *The Art of the Playwright* pyrkii välittämään. Opas kertoo tarkoitukseksien tutkia niitä draamallisia tekniikoita, jotka voivat luoda 'taikaa' teatterissa.⁴³⁴ Peruslähtökohta eroaa kahdesta muusta yhdysvaltalaisesta oppaasta siinä, että *The Art of the Playwright* opettaa tekniikoita, jotka voivat oikeissa olosuhteissa johtaa onnistuneeseen teatteriesitykseen. Opas painottaa lukijan henkilökohtaista lähtökohtaa ja olettaa, että vain erityislahjakkailta on mahdollisuuksia menestyä.

Jay Ambergin ja Mark Larsonin *The Creative Writing Handbook* asettuu järkevällä tavalla kiistan puoliväliin. Se korostaa taidon merkitystä kirjoittajan kehittymisessä. Toisaalta oppaassa ei kuitenkaan voida kokonaan kieltää luovuuden merkitystä - viittaahan jo sen oma nimikin kirjoittamisen tähän puoleen. Ristiriita selitetään ilmoittamalla tekijöiden uskovan jokaisen oppaaseen tarttuvan luontaiseen luovuuteen.

We wrote the Creative Writing Handbook with the belief that all young writers are inherently creative. You simply need a framework and a few valuable tools to guide you in developing your own natural talent. Think, then, of this handbook as a tool kit. You can use it to build an entire writing project or to fix specific writing problems.⁴³⁵

⁴³¹ Martinheimo, 1990, 7. Ks. Rentola esim. 1997, 19.

⁴³² Packard, 1987, 137; Platon, 1961, 173 - 174.

⁴³³ Packard, 1987, 137; Aristoteles, 1982, 47.

⁴³³ Packard, 1987, xv.

⁴³⁴ Amberg & Larson, 1992, 7.

Lähtökohta on sama kuin *Writing for Story* -oppaassa, *The Creative Writing Handbook* vain ilmaisee sen suoraan. Molemmissa teoksissa korostetaan taitoa, jota oppaan avulla voi kehittää ja joka tukee luonnollista lahjakkuutta.

Näyttäisi siltä, että suomalainen *Hyvä lause* ja yhdysvaltalaiset *Writing for Story* ja *The Creative Writing Handbook* esittävät luovuuden suhteelliseksi asiaksi. Osuva tiivistys luovuudesta, kirjoittajan persoonan erikoislaadusta, löytyy *Writing for Storyn* loppuosasta, jossa käsitellään taidetta ja taiteilijaa.

He was born with specialness, all right - but there's nothing special about specialness. Anyone who watches a kindergartner work with caryons realizes that talent is a hallmark of the species.⁴³⁶

Kun *The Creative Writing Handbook* puhuu kaikkien lukijoidensa synnynnäisestä luovuudesta, ei välttämättä tarkoiteta, että kaikkien luovuus johtaisi taideteoksiin, joita voidaan pitää erittäin luovina. Tavoitteena on kirjoittaja, joka taitonsa varassa kirjoittaa originaaleja tarinoita ja runoja. Tämä on varsin järkevä tapa lähestyä oppimista: eihän kaunoluistelijaakaan laiteta ensimmäisen oppitunnin jälkeen olympialaisiin. Nuoren kirjoittajan tai luistelijan ensimmäinen yleisö on hänen elämänsä lähipiiri. Tätä taustaa vasten nähtynä *The Creative Writing Handbook* -oppaan tekijöiden usko jokaisen oppaaseen tarttuvan luovuuteen ei ole lainkaan liioiteltua.

8.3 KAAVAT KASVAVAT KÄYTÄNNÖKSI

Writing for Storyn mukaan kirjoittamisen salaisuus on joukko sääntöjä, joita useimmat kirjoittajat seuraavat tiedostamattaan. Harva itseoppinut kirjailija on tutkinut näitä sääntöjä yksityiskohtaisesti. Kirjailijat toimivat usein vaiston varassa, vain harvat ovat analyttisiä. *Writing for Story* perustuu niille vuosikymmenille, joina sen kirjoittanut

⁴³⁶ Franklin, 1986, 174.

Jon Franklin on oman käsityksensä mukaan työskennellyt tietoisesti alallaan ja oppinut seuraamaan tiettyjä sääntöjä. Nämä säännöt hän pyrkii myös opettamaan muille.⁴³⁷

Franklin on itsetietoisuudessaan ihanteellinen oppaan tekijä. Hän on samoilla linjoilla taidon kehittymisen vaiheita tutkineiden Stuart ja Hubert Dreyfusin kanssa. Aloittelija seuraa vielä tiukasti sääntöjä, kun asiantuntija tekee ratkaisunsa ilman tietoista ajattelua.⁴³⁸ Useimmat kirjailijat, kuten Franklinkin toteaa, ovat asiantuntijoita siinä mielessä, että he eivät ole tietoisia säännöistä, joiden perusteella ratkaisunsa tekevät. Dreyfusien malli toisaalta osoittaa, miten oleellisen tärkeitä säännöt taidon oppimisen alkuvaiheessa ovat. Näin on myös kirjoittamisen taidon suhteen, vaikka usein puhutaankin kirjallisuudelle leimallisesta pyrkimyksestä rikkoa esimerkiksi lajien muotoa koskevia sääntöjä. Aloittelijan on ensin hallittava säännöt, jotta hän voisi rikkoa niitä.

Esimerkkinä voidaan tarkastella *The Art of the Playwrightin* draaman perusasioita koskevaa kappaletta, johon sisältyy myös harjoituksia. Harjoitukset pohjustetaan tekstissä erittäin hyvin. Ensin draaman perusasiat nimetään ja kuvataan mahdollisimman tarkasti. Tämän jälkeen ne pyritään vakuuttavasti osoittamaan oikeiksi maailmankirjallisuuden klassikkoa, Shakespearen *Hamletia* analysoimalla. Seuraa kaksikin harjoitusta, joissa aloittaja joutuu soveltamaan sääntöjä omaan kirjoittamiseensa.⁴³⁹

The Art of the Playwright harjoitus on aloittavalle kirjoittajalle varsin laaja. Tehokkaampaa olisi jakaa tehtävä osiin ja työstää draaman perussääntöjä yksi kerrallaan. Tämänkaltainen toimintatapa esiintyy esimerkiksi *The Creative Writing Handbook* -oppaassa, jossa harjoitusten kohteet ovat vaatimattomampia. Molempien oppaiden tarkoitus on kuitenkin sama. Tekemällä riittävän monta harjoitusta kirjoittaja oppii suorittamaan kirjallisen työn vaatimat välttämättömyydet yhä nopeammin tai jopa automaattisesti. Valmis dramaturgi pitää itsestään selvänä, että näytelmässä tulee olla mukana kaikki draaman perussäännöt. Lukuisien harjoitusten jälkeen asia tuntuu hänestä niin luonnolliselta, ettei hän enää muista tai osaa sanallisesti perustella, miksi hän toistaa sääntöjä. Aloittelijasta on tullut asiantuntija.

Hyvä lause ei juuri puutu kysymykseen kirjoittamista koskevista säännöistä. Oppaan tehnyt Asko Martinheimo pyrkii omien sanojensa mukaan välttämään valmiita

⁴³⁷ Franklin, 1986, xvi - xviii.

⁴³⁸ Ks. Dreyfus & Dreyfus, 1989, 27 - 30 & 34.

kirjoitusmalleja.⁴⁴⁰ Valitettavasti jää epäselväksi tarkoittaako hän kirjoitusprosessien malleja vai kirjoitelman sisältöön liittyviä ennakko-oletuksia. Lähimpänä sääntöjä *Hyvässä lauseessa* käydään käsiteltäessä kirjoittajan tärkeää työvälinettä, kieltä. Kielioppi ja luova kirjoittaminen ovat kuitenkin erillisiä taitoja, joskin jälkimmäinen usein vaatii ensin mainitun hallintaa.⁴⁴¹

Kirjoita hyvin selventää kirjoittamisen taitoon liittyvien sääntöjen luonnetta.

En anna tässä kirjassa yksityiskohtaisia ohjeita ja kaavoja, joiden mukaan voit onnistua aina. Tekstit kirjoitetaan johonkin tarkoitukseen, kuvitellulle yleisölle tai yhdelle rakkaalle ihmisille. Sellaista muuttia, joka sopisi kaikkiin tarkoituksiin, ei ole olemassa.

Kerron sen sijaan niistä asioista, joihin törmäät tieteen tai tietämättäsi kirjoittaessasi. Keskityn seikkoihin, joiden on toteuduttava yhtä hyvin romaanissa kuin yleisönosaston kannanotossa. Puhun tekstin kiinnostavuudesta ja ymmärrettävyydestä, näkökulmasta ja kohdistuksesta, rakenteista ja jännitteistä. Pidän esillä lukijaa kirjoittamisen kohteena.⁴⁴²

Oppaan sanat tuovat esiin kaksi oleellista asiaa kirjoittamisen taidosta. Vaikka aina samalla tavalla sovellettavia sääntöjä ei juuri ole, yleisiä periaatteita on mahdollista tuoda keskusteluun ja periaatteiden tietoisesta käsittelystä on kirjoittajalle apua.

Writing for Storyn lopussa on kuvaus tavasta, jolla aloittavasta kirjoittajasta tulee kovan koulun kautta ammattilainen. Sokea usko vapaaseen taiteilijuuteen vaihtuu prosessin myötä luottamukseksi tietoon. Aloittajasta tulee oppipoika, kun hän huomaa, että muilta voi ja kannattaa ottaa oppia. Hylätessään ajatuksen taiteen tarpeellisuudesta kirjoittamisessa oppipojasta kasvaa kisälli.⁴⁴³ Lopulta ammattiin kuuluvat tekniikat ovat tulleet kirjoittajalle kuin toiseksi luonnoksi, joka palvelee hänen uudelleen löytämäänsä taidetta.⁴⁴⁴

⁴³⁹ Packard, 1987, 14 - 19.

⁴⁴⁰ Martinheimo, 1990, 5.

⁴⁴¹ Aiheesta lisää: Romiszowski, 1984, 46 - 47.

⁴⁴² Rentola, 1997, 7 - 8.

⁴⁴³ Franklin, 1986, 151 - 154 & 160.

⁴⁴⁴ Franklin, 1986, 173.

Sääntöjen asemaa kirjoittamisessa voisi kuvata korvaamalla sana sääntö sanalla 'malliesimerkki'. Kirjoittamisen taidon jo omaava opettaa nojaamalla malleihin, jotka valaisevat taitoa. Oleellista ei ole tuottaa uudelleen malliesimerkkiä vaan soveltaa kuten tutkijat tieteessä sen sisältämää tietoa uuteen tilanteeseen ja tapaukseen.⁴⁴⁵

8.4 PROSESSI ON KAIKKI

Luovan kirjoittamisen perusasioita käsittelevässä artikkelikokoelmassa *Teaching Creative Writing* englantilainen Nick Rogers kirjoittaa pitävänsä tärkeänä, että kirjoittaja oppisi työskentelemään tietoisesti. Tärkeä askel kohti tietoisuutta on kirjoitusprosessin tunteminen.

A clear idea of the process involved in writing will help the student become more conscious of the choices which she is making at different points in the writing and this goes some way towards reaching the goal mentioned earlier of developing the writer's capacity for self-awareness and self-criticism. A starting point might be a collective list of mental activities which occur between deciding to write and finishing a piece.⁴⁴⁶

Kirjoittamisen prosessin tunteminen ja tietoinen seuraaminen on myös monien kirjoittajaoppaiden mukaan oleellista. *Writing for Storyn* lopussa on osio, jossa lukija vaihe vaiheelta edeten kirjoittaa oman tarinan. Oletuksena on, että esitettyä mallia seuraamalla jokainen voi sisäistää kirjoitusprosessin. Harjoitteluvaiheessa voi huoletta myös hylätä tarinoita, jotka eivät palvele tarkoitusta. Tärkeintä on prosessin sisäistäminen: "Tarina ei ole mitään - prosessi on kaikki."⁴⁴⁷

Näytelmäkirjoittamista käsittelevä *The Art of the Playwright* pohjautuu kuitenkin edellisestä eriävään näkemyksen. Tämän oppaan mukaan kirjoitusprosessi vaihtelee eri kirjoittajilla niin paljon, ettei mitään prosessia koskevia ohjeita kannata antaa. Toisaalta teoksessa esitetään joitakin selkeitä ja yksinkertaisia lähestymistapoja havainnollista-

⁴⁴⁵ Vrt. Kuhn, 1994, 198 – 201.

⁴⁴⁶ Rogers, 1992, 104.

⁴⁴⁷ Franklin, 1986, xvii - xviii.

maan, miten monenlaiset tavat ovat mahdollisia. *The Art of the Playwright* sisältää myös 12-kohtaisen listan, josta kirjoittaja voi tarkistaa, onko hän huomionnut kaikki prosessin kannalta oleelliset asiat.⁴⁴⁸

Ei ole mitään syytä olettaa, että *The Art of the Playwrightin* linja johtuisi opetetun kirjallisen lajin erityispiirteistä. Kyse on tekijän, William Packardin, henkilökohtaisesta näkemyksestä. Packard ei sinänsä kiellä prosessin oppimisen tärkeyttä - hän vain uskoo, ettei se ole eri kirjoittajilla samankaltainen.

Myös englantilainen Nick Rogers olettaa, ettei kirjoitusprosessi ole kaikilla kirjoittajilla samanlainen. Mallin tarkoitus on tarjota viitekehys opettajan ja oppilaan keskustelulle. Rogers luonnehtii mallia joustavaksi, toistuvia muutoksia sietäväksi. Malli ei myöskään saa perustua oletukselle, että kirjoitelma on ennen kirjoittamista valmiina kirjoittajan mielessä.⁴⁴⁹

Teoksessa *The Creative Writing Handbook* tulee esiin samana toistuva kirjoitusprosessi neljässä perättäisessä luvussa. Kolmessa kirjoitetaan tarina ja yhdessä novelli. Luvut paljastavat, kuinka tärkeänä oppaan tekijät prosessin harjoittelua pitävät. Kussakin luvussa toistuvat seuraavat osat: ennen kirjoittamista, kokoonpano (sepittäminen), korjaus, vertaisen editoijan puoleen kääntyminen, neuvojen punnitseminen, viimeisen version kirjoittaminen ja mekaanisten virheiden korjaaminen (kielioppi).⁴⁵⁰

Suomalaisia kirjailijoita tutkinut Eeva Haapaniemi jakoi kirjoitustyön karkeasti kolmeen vaiheeseen. Ne eivät Haapaniemen mukaan esiinny kaikilla kirjailijoilla samanlaisina ja samassa järjestyksessä. Vaiheet olivat: valmisteluvaihe, raakakirjoitusvaihe, viimeistelyvaihe.⁴⁵¹ Ei ole vaikea havaita sisällöllistä vastaavuutta *The Creative Writing Handbookin* hieman yksityiskohtaisemman jaon kanssa.

Haapaniemenkin havaitsemaa kirjoitustyön järjestyksen vaihtelevuutta edustaa *Writing for Storyn* kuvaama työtapa. Teoksen mukaan konkreettinen tarinan kirjoittaminen, perusteellisen luonnostelun jälkeen, aloitetaan tarinan lopusta ja edetään sieltä kohti alkua, joka kirjoitetaan viimeisenä. Kirjoitusprosessi alkaa jo paljon ennen kynään tarttumista, tarinan etsimisellä. Ottaen huomioon, että opas edustaa ei-fiktiivistä kirjoit-

⁴⁴⁸ Packard, 1987, 135 ; 141 - 142.

⁴⁴⁹ Rogers, 1992, 104.

⁴⁵⁰ Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 38 - 55.

⁴⁵¹ Haapaniemi, 1989, 35 - 36.

tamista, etsinnän vaiheen voi ajatella vastaavan *The Creative Writing Handbookin* ensimmäistä, kirjoittamista edeltävää vaihetta.⁴⁵²

Myös melkein kaikki Haapaniemen haastattelemat kirjailijat tekivät esitöitä ennen kirjoittamaan ryhtymistä.⁴⁵³ Vertaamalla Haapaniemen kokoamaa listaa esimerkiksi *The Creative Writing Handbookin* tarjoamiin virikkeisiin otsikon ”Ennen kirjoittamista” alla, huomaa oppaan tekijöiden tuntevan asiansa. Opas laittaa lukijansa esimerkiksi tutustumaan käsillä olevaan aiheeseen liittyviin jo kirjoitettuihin tarinoihin ja analysoimaan niitä, muistelemaan omia kokemuksiaan aiheesta, palauttamaan mieleen tapahtumapaikan ulkonäön ja siihen liittyviä ääniä.⁴⁵⁴ Haapaniemi luettelee kirjailijoiden laske-
neen esitöihin kirjavan tekemisen joukon: ”-- havaintojen tekeminen, valokuvaaminen, keskusteleminen, luontoäänien nauhoittaminen tai muistiinpanojen tekeminen ja lukeminen.”⁴⁵⁵

Esitöitä seuraava, hyvin oleellisena pitämäni vaihe on *Writing for Storyn* mukaan luonnostelu. Opas esittää järjestelmän, jossa tarinan tärkeimmät kohdat kirjoitetaan korteille ja tarkistetaan niiden avulla, onko tarinassa potentiaalia valmiiksi työksi asti. Etsittäviä ominaisuuksia ovat esimerkiksi toiminnallisuus ja päähenkilön keskeisyys. Harva muu opas suosittaa luonnostelua samassa merkityksessä. Yleisemmin puhutaan uudelleenkirjoittamisesta, joka on työläämpää ja enemmän aikaa vievää. *Writing for Story* esittääkin luonnostelun juuri parempana vaihtoehtona uudelleenkirjoittamiselle.⁴⁵⁶ Epäilemättä järjestelmä onkin myös fiktiivisen tarinan tekijöille kokeilemisen arvoinen.

Writing for Storyn kirjoitusprosessin seuraavat vaiheet ovat oleellisilta osin samat kuin *The Creative Writing Handbookin*. Ensin mainittu opas korostaa rakenteen merkitystä tarinalle. Tekstin konstruoiminen vertautuu talonrakennukseen: virheitä rakenteessa ei voi pitkään kätkeä kiillotetun ulkokuoren alle.⁴⁵⁷

Suomalaiset oppaat ovat samaa mieltä siitä, että kirjoittamisen tulee olla tietoista työskentelyä⁴⁵⁸. *Hyvä lause* ei kuitenkaan viittaa tietoisuudella kirjoitusprosessiin.

⁴⁵² Franklin, 1986, xvii, 124 - 125.

⁴⁵³ Haapaniemi, 1989, 60.

⁴⁵⁴ Amberg & Larson, 1992, 16 - 27.

⁴⁵⁵ Haapaniemi, 1989, 60 - 61.

⁴⁵⁶ Franklin, 1986, 59, 82 - 89.

⁴⁵⁷ Franklin, 1986, 102 - 104 & 132.

⁴⁵⁸ Martinheimo, 1990, 30.

Vaikka oppaassa useassa yhteydessä puhutaan kirjoittamisen todennäköisistä vaiheista, se ei pyri opettamaan kirjoitusprosessia lukijoilleen. Myöskään oppaan rakenne ei tue prosessin oppimista, kuten esimerkiksi *The Creative Writing Handbookin* päälukujen tiettyä kaavaa toistava malli.⁴⁵⁹ *Hyvässä lauseessa* viittaukset malleihin ja kaavoihin kantavat aina mukanaan negatiivisia konnotaatioita.

Mitä paperille jää, on yksi periaatteessa lukemattomista mahdollisuuksista: kirjallinen merkintä siitä, mitä kirjoittaja on ajatellut ja tahtonut ilmaista. Todennäköistä on, että lukijalle tarjottu kirjoitus on usean version tai luonnosteluvaiheen tulos. Kirjailijan ratkaisut ovat hyvinkin tietoisia. Koululaisen tai lehtimiehen työtä sitovat sekä aikapula että muut ulkoiset rajoitukset siinä määrin, että heidän valintansa ovat varsin vaistonvaraisia ja usein juuri siksi kaavamaisia.⁴⁶⁰

Kaavamaisuuden pelko *Hyvässä lauseessa* selittyy todennäköisesti halulla rohkaista nuorta kirjoittajaa omaan ilmaisuun, persoonan esiintuontiin. Ajatus on vanhemmille suomalaisille oppaille mitä tyypillisin. Yhdysvaltalaisen oppaiden rinnalla asennoituminen vaikuttaa kuitenkin lyhytnäköiseltä, tiedot kirjoitusprosessista eivät rajoita ilmaisuvaan tarjoavat välineitä kirjoittajan ajattelulle.

Uudempi suomalainen opas, Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* asennoituukin toisin kirjoitusprosessin opettamiseen. Kirjoitusprosessi on eri ihmisillä erilainen, mutta oma prosessi, työmenetelmät on kuitenkin tärkeää tuntea. Rentolan yleistävä esitys kirjoitusprosessin vaiheista vastaa *The Creative Writing Handbookin* esittämää. Rentola ei kuitenkaan tue tehtiään harjoituksella, kuten yhdysvaltalainen opas tekee.⁴⁶¹

On syytä olettaa Nick Rogersin tapaan, että prosessin tuntemisesta ja harjoittelemisesta on aloittavalle kirjoittajalle hyötyä. Vähintäänkin voidaan olettaa, että oman henkilökohtaisen kirjoitusprosessin tunnistaminen on kirjoittajalle hyödyllistä. Yksi mahdollinen tapa tunnistaa se on verrata sitä kirjoittajaoppaissa esitettyyn yleisluontoiseen malliin. Konkreettista hyötyä prosessia koskevasta tietoudesta on esimerkiksi kirjoittajalle, joka pyytää palautetta vielä keskeneräisestä työstään. Jos hänellä ja palautteen

⁴⁵⁹ Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 15 - 37.

⁴⁶⁰ Martinheimo, 1990, 30.

antajalla on sama käsitys raakakirjoitusvaiheelle tyypillisestä tekstistä ja asioista, joihin siinä on järkevää puuttua, vältetään monet väärinkäsitykset. Jos kirjoittaja tietää esimerkiksi *Writing for Storyn* luettuaan, että raakakirjoitusvaihe usein vaatii viidestä kymmeneen kirjoituskertaa, hän ei suotta erehdy uskomaan, että ”todellisten” kirjailijoiden tuotteet syntyvät viimeistä piirrettä ja pilkkua myöten valmiina.⁴⁶²

Prosessiin tutustuminen askel askeleelta on omiaan havainnollistamaan aloittavalle kirjoittajalle konkreettisesti, kuinka pitkä, raskas ja vaativa työ kirjallisen teoksen taustalla on. Käytännön tilanteissa aloittelevan kirjoittajan tuntee usein siitä, että hän olettaa tekstinsä olevan ensimmäisen kirjoituskerran jälkeen valmis, ja jopa loukkaantuu opettajan vihjaistessa uudelleen kirjoittamisesta.

Kuten *Kirjoita hyvin* opas sanoo sen näin : ”Tunnet ammattikirjoittajan siitä, että hän käsittelee tuottamaansa aineistoa, kunnes se on sellaisessa muodossa, mikä toimii.”⁴⁶³ Vaikka kirjoitusprosessi on vaikeasti määriteltävä ja opetettava, on se kirjoittamisen taidon opetuksen kulmakiviä, jota tulee pitää esillä. Oman prosessin tarkkailu antaa mahdollisuuden kehittää työmenetelmiään. Ei prosessiaan ankarasti muuttaen vaan luonteenomaisen työtavan ehdoilla toimien.

9. KIRJOITTAJAN TAIDOT

9.1 LUKEMISEN TAITO ON KOVAA TYÖTÄ

Vaativat taidot usein muodostuvat useista erilaisista osa-alueista. Harold Osborne esimerkiksi katsoo käsityöläisyyden perustuvan kahteen taitoon: ammattitaitoon ja tuntijan taitoon.⁴⁶⁴ Paul M. Fitts puolestaan kuvailee taitojen oppimisen muodostuvan lukuisien puoli-itsenäisten rutiinien tai alarutiinien hankkimisesta, joita on aluksi syytä harjoitella erillisinä. Kaikkien rutiinien samanaikainen hallinta muodostaa kokonaissuorituksen.⁴⁶⁵ Mutta mitkä ovat kirjoittajaoppaiden mukaan kirjoittamisen taidon osa-alueet ja miten

⁴⁶¹ Rentola, 1997, 205 – 217.

⁴⁶² Franklin, 1986, 104.

⁴⁶³ Rentola, 1997, 205.

⁴⁶⁴ Osborne, 1970, 9.

⁴⁶⁵ Fitts, 1962, 189 - 191.

niillä harjaannutaan? Luontevamman suomenkielisen sanan puutteessa käytän termiä alataito kuvaamaan taidon jakaantumista.

Lähes kaikissa tässä käsitellyissä oppaissa on runsaasti tekstinäytteitä. Vain Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* ei käytä näytteitä eikä korosta lukemisen merkitystä kirjoittamisen oppimisessa. Muiden oppaiden rinnalla tämä vaikuttaa suurelta epäkohdalta.

The Creative Writing Handbook ja *Hyvä lause* sisältävät tunnustettujen kirjailijoiden töiden lisäksi näytteitä tekijöiden oppilailta eli vasta uransa alkuvaiheessa olevilta kirjoittajilta, joihin lukijan todennäköisesti on helppo samaistua.⁴⁶⁶ Jon Franklin esittää omia tekstejään oppaassaan *Writing for Story* ja tulee niitä analysoidessaan samalla osoittaneeksi pätevyytensä kirjailijana.⁴⁶⁷ William Packardkin käyttää oppaassaan *The Art of the Playwright* sekä klassikoita että aikalaistensa kirjoittamia näytelmiä todistamaan esittämiään periaatteita.⁴⁶⁸ Valmiiden kirjallisten teosten esimerkkiarvo ja niiden teorialle antama tuki onkin yksi perustelluista syistä käyttää tekstinäytteitä.

Lukeminen on kirjoittajan perustaito. *Writing for Story* kannustaa lukemaan paljon ja nimenomaan hyvää kirjallisuutta. Aloitteleva kirjoittaja saa suurimman osan tarvitsemastaan tiedosta esimerkiksi tekstin viimeistelyvaiheeseen lukemalla laadukasta kaunokirjallisuutta.

Early in our careers, most of us pick most of our polishing technique through osmosis as we go about reading for study and pleasure. Keep your eyes and mind open, and watch how various writers use words. Notice how their style match their subjects and presentations; the use of language is not independent of what language is being used for.⁴⁶⁹

Myös *The Creative Writing Handbook* korostaa lukemisen merkitystä erittäin paljon.

Tämänkin oppaan mukaan kirjoittajilla on kokonaan oma lukutapansa, jota voisi kuvata tutkivaksi. Kirjoittaja epäilemättä lukee hitaammin ja enemmän yksityiskohtia pohtien kuin kirjaan pyyteettömämmin tarttuva lukija.

⁴⁶⁶ Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 7 - 8. Martinheimo, 1990, 16 - 17 & 80 - 81.

⁴⁶⁷ Ks. esim. Franklin, 1986, 10 - 20.

⁴⁶⁸ Ks. esim. Packard, 1987, 22.

⁴⁶⁹ Franklin, 1986, 137.

To become adept at choosing the right word, you need to learn how to read like a writer. Most writer's watch the way other writers phrase things. They examine how words are used in every sentence they read. What twist has the writer put on the words? What words were new to you? Which sound especially good?⁴⁷⁰

Oppaissa *Hyvä lause* ja *The Creative Writing Handbook* lukunäytteitä seuraa joukko kysymyksiä, jotka auttavat saamaan enemmän irti tekstistä. Jälkimmäisenä mainittu opastaja on tehokkaampi: se käskää vastaamaan kysymyksiin kirjallisesti.⁴⁷¹ Esimerkiksi ensimmäisessä luvussa Harper Leen novellista poimittua tekstinäytettä seuraa kysymyksiä, joista ensimmäinen koskee tietyn henkilön ulkonäköä. Tekstinäytettä seuraa toinen, opiskelijan tekemä. Ensimmäinen kysymys koskee jälleen tekstissä esiintyneen henkilön ulkonäköä.⁴⁷² Toistuvat kysymykset opettavat lukijan varuilleen, kiinnittämään huomiota henkilöiden ulkonäön kuvailuun kaikissa teksteissä, myös niissä, joita itse kirjoittaa.

Joskus kuulee sanottavan, että kirjallisuustiede vie harjoittajaltaan lukemisen ilon. Näyttäisi siltä, että valmiiden tekstien tarkkailu myös niiden tekemisen näkökulmasta on vaarassa johtaa samaan ilmiöön. Kirjoittajan tulee tarkkailla ja tutkia tietoisesti luke- maansa. Kirjoittaja lukee kärjistetysti sanoen kuin hyeena; etsien käyttökelpoisia ilmauksia ja tekniikoita. Kuten kirjallisuustieteilijä kirjoittajakin lukiessaan tekee työtä. Tavallisen lukijan kokema eläytyminen ja viihtyminen saavat jäädä vähemmälle.

Kirjoittajalle tyypillinen lukutapa ei toisaalta ole erikoinen ilmiö – meillä kaikilla on oma erityinen lukutapamme. Kaikkien lukijoiden lukemisessa on tärkeä osa lukutottumuksilla. Tärkeä on myös lukutavoite, se mitä tekstistä haetaan. Keittokirjaa luetaan toisin kuin rakkaustarinaa. Lukeva ihminen muodostaa aina tekstistä eräänlaista tiivistelmää, poimien muistiinsa joitakin seikkoja, unohtaen toisia, kenties alkuperäisen kirjoittajan mielestä paljon merkittävämpiä. Tekstiä tulkitaan ennakkotietojen ja odotusten pohjalta ja muistiin jäävät myös tekstin herättämät assosiaatiot.⁴⁷³ Sama tarinassa esiintyvä musta kissa tuo yhdelle mieleen hiljattain kuolleen rakkaan lemmikin, toiselle

⁴⁷⁰ Amberg & Larson, 1992, 73.

⁴⁷¹ Ks. esim. Martinheimo, 1990, 75 ja Amberg ja Larson, 1992, 96.

⁴⁷² Amberg & Larson, 1992, 16 - 20 ; 20 - 22.

⁴⁷³ Rauste-von Wright & von Wright, 1997, 20 - 21.

hotellihuoneeseen tunkeutuneen inhottavan kujakissan etelänmatkalta. Näin sama tarinan osa muistetaan kaihoisan surumielisenä tai kauhistuttavana.

Juri Lotman on esittänyt kirjallisuuden olevan oma kielensä⁴⁷⁴. Vaikka kukin lukija tulkitsee tekstejä omista lähtökohdistaan, on eri tekstityypeillä myös vakiintuneita piirteitä, konventionaalisia lajiominaisuuksia. Eri kirjallisuuden lajit käyttävät erilaisia keinoja, ja proosasta lyriikkaan vaihtava voi kokea olevansa uuden kielen edessä. Paljon on kuitenkin myös yhteistä.

Lukemalla oppii eri tektityyppien skeemoja. Tässä yhteydessä skeema tarkoittaa yleiskuvaa tekstityypin rakenteesta ja sisällöstä. Mitä jäsentyneempi tämä jonkin lajin skeema lukijalla on hallussaan, sitä helpompaa on lukeminen. Skeeman pohjalta lukija osaa erottaa juonen kannalta epäolennaisen olennaisesta ja ennustaa tarinan jatkoa. Toisaalta vaarana on kasvava virhetulkintojen mahdollisuus niissä tapauksissa, joissa teksti poikkeaa tavanomaisesta.⁴⁷⁵ Usein kuitenkin niin kirjoittajat kuin lukijatkin osaavat leikkiä skeemalla – noudattamalla aluksi tuttua tapaan luodaan lukijalle illuusio, että hän osaa ennakoida tulevan ratkaisun. Rikkomalla tämä illuusio voidaan yllättää lukija.

Lukeminen on kirjoittajalle välttämätöntä myös, jotta hän oppisi hallitsemaan erilaiset tekstityypit, jotta hänelle muodostuisi niistä sisäinen malli, skeema. Vain tällä tavalla hän voi ennakoida omien tekstiensä lukijoiden skeemaa. Kirjoittajan on pystyttävä tarkastelemaan omaa skeemaansa tietoisesti, jos hän haluaa käyttää tehokeinonaan lukijan odotusten rikkomista.

Puhuessaan lukemisen merkityksestä kirjoittajaoppaat jättävät mainitsematta erään mielenkiintoisen ja kiehtovan syyn lukea, jolle Roland Barthes, ranskalainen kielitieteilijä ja kirjailija, on antanut sanallisen ilmaisun. Tämä lukuhaluun peruste sopii erityisen hyvin ihmisiin, jotka itsekin kirjoittavat. Esseessään *Lukemisesta* Barthes sijoittaa lukemisen läheiseen yhteyteen kirjoittamisen kanssa: lukeminen johtaa haluun kirjoittaa.

Tästä näkökulmasta lukeminen todella tuottaa: se ei tuota enää sisäisiä kuvia, suunnitelmia, kuvitelmia, vaan kirjaimellisesti *työtä* (kulutettu) tuote palautuu tuotantoon, lupaukseksi, tuottamisen haluksi; halujen ketju alkaa purkautua ja jokainen lukeminen on arvokas synnyttämälleen kirjoituk-

⁴⁷⁴ Ks. Lotman, 1977, 7–9.

⁴⁷⁵ Rauste-von Wright & von Wright, 1997, 21.

selle, loputtomiin. Onko tämä tuottamisen mielihyvä elitististä, varattu vain virtuaalisille kirjailijoille? Yhteiskunnassamme, joka on kulutuksen - ei tuottamisen - yhteiskunta, lukemisen, näkemisen ja kuulemisen - ei kirjoittamisen, katsomisen ja kuuntelemisen - yhteiskunta, kaikki on tehty niin, ettei vastausta tulisi: kirjoittamisen amatöörit ovat hajallaan, piilois- saan, tuhansien pakkojen - myös sisäisten - musertamia.

Tämä on sivilisaatiomme ongelma; mutta minun syvä ja pysyvä va- kaumukseni on, ettei lukemista ole koskaan mahdollista vapauttaa, ellei samalla hengenvedolla vapauteta kirjoitusta.⁴⁷⁶

Tämä ajatus ikään kuin piilee kirjoittajaoppaissakin. Se sisältyy innokkasiin kehotuk- siin lukea, se on ehkä taustalla klassikoiden ylistyksessä - kehotus nauttia siitä mitä ih- miset ovat jo saaneet aikaan, jotta oma halu lisätä panoksensa perinteeseen kasvaisi.

Oppaassa *The Creative Writing Handbook* on lähellä Barthesin ajatusta käyviä teh- täviä. Esimerkiksi ensimmäisessä luvussa esitellään aluksi tekstinäytteitä. Niitä seuraa- vissa kysymyksissä kysytään myös aiheena olevien koulukokemusten yhtymäkohtia ja eroavaisuuksia oppaan lukijan kokemuksiin. Ensimmäinen varsinainen kirjoitusharjoi- tus liikkuu tekstinäytteiden pohjustamalla alueella: koulumaailmassa.⁴⁷⁷ Tekstinäytteitä ei siis esitetä niiden itsensä vuoksi vaan niiden johdattelevan merkityksen vuoksi. Ne ovat omiaan palauttamaan mieleen koulumuistoja ja herättävät ehkä halun pukea omat muistot sanoiksi, kertoa, kirjoittaa.

Kuulolla kirjoittaja

Kirjoittajalle oleellisen tärkeäksi, lukemiseen vertautuvaksi taidoksi voisi nimetä kuun- telemisen taidon. Tämä taito liittyy dialogin kirjoittamiseen. Usein proosateksti saa elävyyttä ja voimaa dialogin käytöstä. Ja luonnollisestikin draamallinen teksti rakentuu dialogin varaan. Kuuntelemiseen viitataan oppaissa usein mutta erityisesti asiaa käsi- tellään oppaissa *Kirjoita hyvin* ja *The Creative Writing Handbook*.

Miksi kirjoittajan täytyy opetella kuuntelemaan? Eikö hän kielitaitoisena, sosiaali- sessa vuorovaikutuksessa elävänä olentona jo keskustelutaidollaan osoita osaavansa

⁴⁷⁶ Barthes, 1993, 222.

⁴⁷⁷ Amberg & Larson, 1992, s. 22 ; 25 - 27.

kuunnella muita ihmisiä? *Kirjoita hyvin* -oppaan mukaan harjoittelu on tarpeen, jotta oppisi kuuntelemaan enemmän kuin puheen sisältämää tietoa.

Kuuntele aluksi sanomisen tapaa, älä niinkään sisältöä. Ihmiset eivät puhu järkevästi ja ehjillä lauseilla. He toistavat sanoja, vahvistavat, jättävät virkkeet kesken ja palaavat taas asiaan. Olemme tottuneet tarkkailemaan puheesta sen antamaa informaatiota. Sen osaat entuudestaan. Tutustu nyt siihen muotoon, millä tietoa välitetään. Sanomisen tapa kertoo omaa viestintään, ja joskus se on ristiriidassa annetun tiedon kanssa. Mitä on sanojen takana?⁴⁷⁸

Dialogissa on oleellista, että sen tulee kuulostaa oikeiden ihmisten puheelta. Tämä ei kuitenkaan tarkoita oikean puheen jäljentämistä sellaisenaan, sillä kirjoitettuna dialogi ei siedä puheen jaarittelevaa ja usein kehämäistä rakennetta. Hyvä dialogi kuulostaa oikealta puheelta mutta on todellisuudessa täsmällisempää ja paremmin koossa pysyvää.⁴⁷⁹

Oppiakseen kirjoittamaan dialogia aloittelijan on *The Creative Writing Handbook* ja *Kirjoita hyvin* -oppaiden pohjalta kuunneltava ja jopa kirjoitettava ylös ihmisten puheita. Harjoittelu osoittaa, mitä eroa puhutulla ja kirjoitetulla puheella on. Samalla kirjoittaja pystyy paremmin miettimään, puhuvatko ihmiset todella niin kuin hän kirjoituksessaan esittää.⁴⁸⁰

9.2 SANAT HALTUUN

Sanaston kerääminen on oppaiden yleisesti mainitsema syy lukea. Vaikka laaja sanavarasto ei tee kenestäkään kirjailijaa, sitä voi pitää kirjailijan välttämättömänä työvälineenä, joka aloittajan olisi syytä hankkia. *Writing for Storyn* mukaan kirjoittajat hallitsevat keskimäärin 10 000 sanaa.⁴⁸¹ *The Art of the Playwright* puolestaan tuo esiin Shakespearen ylivertaisuuden mainitsemalla, että hänen näytelmistään löytyy erittäin laaja

⁴⁷⁸ Rentola, 1997, 105.

⁴⁷⁹ Martinheimo, 1990, 42 - 61. Rentola, 1997, 107 - 108. Amberg & Larson, 1992, 88 - 89.

⁴⁸⁰ Amberg & Larson, 1992, 88 - 90. Rentola, 1997, 105 - 113.

⁴⁸¹ Franklin, 1986, 143.

sanavarasto, kaikkiaan noin 15 000 sanaa. Tähän sisältyy esimerkiksi hänen itse keksimiään sanoja ja teknisiä termejä. Sama kirjailija hallitsi sekä hovin kiemuraiset sanat että karskit katutermit.⁴⁸²

Voisi helposti olettaa, että kirjoittajan olisi kuunneltava mahdollisimman erilaisten ihmisten ja alojen sanastoa hankkiakseen haltuunsa ne 10 000 tarvittavaa sanaa, jotka vähäisempi Shakespeare tarvitsee. Tämä on kuitenkin aikaa vievä tapa, johon esimerkiksi *Writing for Story* esittää nykyaikaisemman keinon. Opas suosittaa sanakirjoja kirjoittajan avuksi.

The bottom line, then, is that with help of people like William Safire you must develop your own vocabulary, and learn by experience how to use it correctly. This process generally accounts for significant amount of apprentice's mental energy.⁴⁸³

Moderni versio tavallisista sanakirjoista löytyy jo useimpien kirjoittajien käyttämästä tietokoneesta. Erityisesti synonyymien etsiminen koneellisesti säästää aikaa. Myös sanavarastoa voi kartuttaa lukemalla kaunokirjallisuutta. Tämä on lähellä yleistä suomalaista käsitystä lukemisen hyödyllisyydestä, jota *Hyvä lausekin* heijastaa.⁴⁸⁴ Sanavaraston kartuttamisen lisäksi on myös opittava hahmottamaan sanojen käyttöä eri asiayhteyksissä. Tietty sanasto ja aihe sopivat yhteen. Sanojenkäyttö vaatii harjoittelua, opiskelua ja yritystä. *Writing for Storyn* mukaan apua saa teorioista, jotka keskittyvät selittämään, mitä sanat tarkoittavat.⁴⁸⁵

Aiheen ja oikean sanaston yhdistämistä voikin pitää omana kirjoittajalle tärkeänä taitona. *The Creative Writing Handbook* tarjoaa *Writing for Storyn* kuvaamia sanan käytön opasteita omilla sivuillaan. Opas sisältää useita sanalistoja. Lukijalle esitetään esimerkiksi lista sanoista ja sanonnoista, jotka ovat melkein synonyymisen näköisiä

⁴⁸² Packard, 1987, xviii.

⁴⁸³ Franklin, 1986, 143.

⁴⁸⁴ Vrt. Franklin, 1986, 137; Martinheimo, 1990, 8.

⁴⁸⁵ Franklin, 1986, 142.

mutta joiden merkitys on oleellisesti erilainen.⁴⁸⁶ Englannissahan tämä ongelma on yleisempi kuin suomen kielessä.

Eroa yleisesti käytettyjen sanojen ja kirjailijan valitsemien tarkkojen, kuvailevien sanojen välillä havainnollistetaan *The Creative Writing Handbook* -oppaassa seuraavalla esimerkillä:

A. Compare this sentence to the brief paragraph about a butterfly.

- A butterfly by the window flies into the building.

- A butterfly, wings shivering, clings to the metal grating over the shack window. Drawn perhaps to light, perhaps to warmth, it dips and swings into the shack, hovering in the rafters.⁴⁸⁷

Asiaa ei oppaassa teoretisoida pidemmälle, mutta esimerkin voisi sanoa myös havainnollistavan eroa, joka syntyy kielen käytöstä puhtaasti kommunikoinnin muotona ja sanataiteilijan käyttämänä. Ensimmäinen lause välittää täydellisesti oleelliset tapahtumat, siirtää tiedon eteenpäin kielen avulla. Toinen esimerkki välittää tapahtuman lisäksi yksityiskohtia perhosesta ja saa lukijan mielessään kuvittelemaan, miltä tapahtuma näyttää.

Hyvä lause nimeää kielen tärkeimmäksi sanaluokaksi verbit: ”Tehokas teksti etenee kuvaavien verbien varassa.”⁴⁸⁸ Myös *Kirjoita hyvin* korostaa verbien merkitystä niiden toiminnallisen luonteen vuoksi. Kirjoittajan pitäisi välttää olla-verbiä ja hankkia sanavarastonsa sen korvaavia tarkempia ilmaisuja.⁴⁸⁹ *The Creative Writing Handbook* myös opettaa lukijaansa valitsemaan tarkkoja, voimakkaita verbejä harjoituksella, jossa tulee täyttää tarinaan siitä puuttuvat sanat. Tarinan jokaisessa lauseessa on tyhjä kohta, johon lukijan tulee täyttää tarkempi ilmaisu sanasta ”liikkua” (to move). Tehtävän tehtyään voi verrata omia valintojaan alkuperäisen kirjoittajan käyttämiin. Oppaan pohjalta huomionarvoista on, että verbit ovat usein yksinkertaisia ja suoria. Oikeat sanat oikeassa

⁴⁸⁶ Amberg & Larson, 1992, 128 - 130.

⁴⁸⁷ Amberg & Larson, 1992, 71.

⁴⁸⁸ Martinheimo, 1990, 10.

⁴⁸⁹ Rentola, 1997, 172.

yhteydessä ovat usein lyhyitä, suoria ja eläviä.⁴⁹⁰ Käsitys ihanteellisesta kielenkäytöstä on historiallisesti muuttuva, mutta *The Creative Writing Handbookin* neuvot sopivat kuitenkin myös tämän hetken suomalaiseen käytäntöön.

Sanoilla keikarointi ei kuitenkaan tee kirjoittajaa. Sanaston tarkistaminen sijoittuu kirjoitusprosessin loppupuolelle sekä *Writing for Story-* että *The Creative Writing Handbook* -oppaassa.⁴⁹¹ Kirjoittaja voi rauhassa luoda teoksensa rakenteen ja keskittyä vasta kokonaisuuden löydettyään hiomaan yksityiskohtia. *Writing for Storyn* mukaan viimeistely on tärkeä mutta yleisessä keskustelussa ylikorostuneen aseman saanut vaihe. Se ei voi pelastaa keskinkertaista tekstiä: kuten talonrakennuksessa laasti ei peitä seinien rakennetta.⁴⁹² Suomalaisen *Hyvän lauseen* kirjoittanut Asko Martinheimo on myös huolissaan erikoisilla sanoilla keikaroinnista. Toisaalta suomalainen opastaja puuttuu sanojenkäyttöön huomattavasti yhdysvaltalaisia oppaita vähemmän. *Hyvä lause* varoittaa käyttämästä kiertoilmauksia, lyhytaikaista nuorisokieltä tai vaikeatajuista murretta.⁴⁹³

The Art of the Playwright tuo puolihuomaamatta esiin sanankäytön erityistapauksen. Teoksen nimen valitseminen vaatii erilaista keskittymistä sanojen valintaan kuin muu teksti. Laaja sanavarasto ei tässä varmasti ole haitaksi. Kirjailijan voi kuvitella tuoreeksi vanhemmaksi, joka tuskaisena selaa almanakkaa etsien lapselleen nimeä: millä tuoda esiin hänen ainutlaatuisuutensa, hänen piirteensä ja luonteensa, se rakkaus, joka hänet synnytti, se historia, jonka puitteissa - tai vaikutuksesta - hän sai alkunsa?

The Art of the Playwright käsittelee teoksen nimen merkitystä näytelmän taustamateriaalin yhteydessä - niiden tietojen, joita katsoja esityksen alkaessa tarvitsee ymmärtääkseen, mistä näytelmässä on kyse.⁴⁹⁴ Näytelmähän alkavat usein tarinan mielenkiintoisimmista kohdasta, eivät sen alusta. Katsojalle on kuitenkin tarpeen tarjota lyhyesti myös tapahtumien alkuun liittyvät tiedot, jotta hän ymmärtäisi tarinan merkityksen ja vivahteet.

⁴⁹⁰ Amberg & Larson, 1992, 72.

⁴⁹¹ Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 71 - 79. Franklin, 1989, 141 - 145.

⁴⁹² Franklin, Jon, 1986, 132 - 134.

⁴⁹³ Martinheimo, 1990, 8 - 9.

⁴⁹⁴ Packard, William, 1987, 75.

Teoksen nimi usein tuo esiin ainakin sen katsojalle tarpeellisen tiedon, onko näytelmässä kyse tietystä yksilöstä - päähenkilöstä - vai laajemman teeman kartoittamisesta. *The Art of the Playwright* esittelee tunnettujen klassikoiden työnimiä - nimiä, joilla teosta kutsuttiin ennen kuin kirjailija löysi oikean. Esimerkiksi Edward Albeenin näytelmän työnimen ”The Exorcism” (manaaja) lopullinen versio on: ”Who’s Afraid of Virginia Woolf?”. Nimenvaihdos kuvaa hyvin sanavalinnan tarpeellisuutta.⁴⁹⁵ Uusi nimi on pidempi mutta myös sointuvampi, kuin kysymys: Pelkäätkö *sinä*?

Näytelmäesimerkit ovat englanninkielisiä, mutta suomenkielinenkin voi todeta niiden havainnollistavan samoja sanankäytön periaatteita, jotka myös *Kirjoita hyvin* ja *The Creative Writing Handbook* hahmottavat: kirjailijan kielen tulee olla erityistä, tarkkoja sanoja käyttävää. Kirjailijan tulee teoksen nimellä välittää muutakin kuin faktatietoa näytelmän sisällöstä, hänen tulee käyttää kieltä korkeammalla tasolla, sen sivumerkityksien kanssa toimien, eikä tyytyä vain kommunikoimaan näytelmänsä aihetta yleisölle.

9.3 PALAUTE

Oppija tarvitsee tietoa suorituksen onnistumisesta parantaakseen sitä. Palautteen merkitys taidon kehitykselle on oleellinen, kaikki oppimisteoriat korostavat palautteen merkitystä.⁴⁹⁶ Kirjallisuuden kommunikoivan luonteen vuoksi palaute on kirjoittajalle kaksin verroin tärkeämpää. Useimmat kirjoittajat haluavat jonkun lukevan tekstiänsä ja reagoivan siihen. Kirjailijat saavat työstään julkista kritiikkiä lehtien palstoilla. William Packard käyttää oppaassaan *The Art of Playwright* valmista näytelmää arvostelevasta henkilöstä suomeenkin vakiintunutta termiä critic, ’kriitikko’.⁴⁹⁷ Julkista kritiikkiä antavat yleensä kirjallisuuden ammattilaiset. He kertovat asiantuntemuksensa valossa teoksen ominaisuuksista ja onnistuneisuudesta yleisölle ja kirjailijalle.

Suomessa kritiikki yhdistetään usein nimenomaan arvottamiseen. Yhdysvalloissa termillä on myönteisempi kaiku, sillä tarkoitetaan myös teoksen tutkimista ja kuvailemista.⁴⁹⁸ Kirjoittamisen harrastajien kohdalla puhutaankin Suomessa usein palautteesta

⁴⁹⁵ Packard, William, 1986, 82 - 83.

⁴⁹⁶ Fitts, 1962, 195 - 196; Kuusisto, 1992, 71; Rauste-von Wright & von Wright, 1997, 35.

⁴⁹⁷ Ks. esim. Packard, 1987, 152.

⁴⁹⁸ Ks. esim. Smith, 1989, 52.

kritiikin sijasta. Palautteella tarkoitetaan rakentavaa arviointia tekstin mahdollisuuksista, heikkouksista ja ennen kaikkea kehittämisestä. Palautetta voi antaa esimerkiksi opettaja tai jo valmiimpien kirjoittajien kohdalla kustannustoimittaja, joka ehdottaa muutoksia tekstiin, jotta se ylittäisi julkaisukynnyksen.

Teatterille kirjoittamisen teoriaa hahmottava *The Art of the Playwright* käsittelee palautteen merkitystä lähinnä teatterin henkilökunnan, valmista esitystä seuraavasta yleisön ja sen joukkoon kuuluvien ammattikriitikoiden antaman palautteen kautta⁴⁹⁹. Ennen kuin näytelmä voidaan esittää yleisölle, se kohtaa jo ankaraa kritiikkiä, johon opas kirjailijoita valmistelee. Kyse on niistä muutoksista, joita käsikirjoituksen lavalle valmistavan työryhmän jäsenet tulevat vaatimaan kirjailijan ehkä jo valmiiksi luulemaan tekstiin. Proosan alueella tätä muutospainetta voisi verrata kustannustoimittajan työhön. *The Art of the Playwrightin* kirjoittaneen William Packardin kokemuksen mukaan alkuperäinen käsikirjoitus tulee prosessin aikana muuttumaan melkoisen paljon. Kirjailijan tehtävä on ratkaista, tehdäänkö ehdotetut tai vaaditut muutokset vai ei.⁵⁰⁰ Tämä on palautteen vastaanottamisen peruskysymys. Viimekädessä kirjailijan on aina henkilökohtaisesti vastattava tekstistään ja näin ollen myös siihen tehtävistä muutoksista.

The Art of the Playwright vastaa kysymykseen sen oletuksen pohjalta, että kyse on yksilöllisen kirjailijan luonteesta. Oppaassa selostetaan kunkin näytelmäntekoon osallistuvan ammattikunnan erityispiirteitä ja ongelmia, joita heidän kanssaan saattaa syntyä. Paras tapa kirjailijalle testata näytelmänsä on esittää se yleisölle. Jos hänen työnsä ei ole onnistunut odotuksien mukaisesti, hänen täytyy yrittää selvittää miksi, jotta hänen taitonsa vahvistuisi ja tulevat työt olisivat parempia.⁵⁰¹ Ajatus sisältää palautteen vastaanottamisen toisen kulmakiven: saatua tietoa on käsiteltävä, epäonnistumisen tai onnistumisen syytä on pohdittava, jotta tulevat työt olisivat kehittyneempiä.

⁴⁹⁹ William Packard ei oppassaan *The Art of the Playwright* erityisesti mainitse keskeneräisen työn arvioimista mutta ei sulje sitä poiskaan. Käsitellessään merkittävänä pitämiään amerikkalaisia nykykirjailijoita hän mainitsee, että tämä joukko jakaa tietyt yhteiset kokemukset. Yhtenä kuvaavana ominaisuutena hän pitää sitä, että kirjailijat ovat saaneet opetusta, ”kypsyneet” M.F.A:n näytelmäkirjoittamisen osastoilla. Tähän opetukseen on tietysti kuulunut palaute. Ks, Packard, 1987, 109.

⁵⁰⁰ Packard, 1987, 144.

⁵⁰¹ Packard, 1987, 144 & 152.

Palautteella on taidon oppimisen kannalta varsin positiivinen tehtävä. Sen merkitys on oleellinen myös motivoijana. Palaute auttaa näkemään, missä kohtaa matkalla tavoitteeseen ollaan. Se mittaa kehitystä ja oman edistymisen havaitseminen kannustaa jatkamaan.⁵⁰² *Hyvä lause* ei varsinaisesti käsittele palautetta mutta tunnustaa sen merkityksen. ”On hyvä jos sinulla on rehellinen ensilukija, ateljeekriitikko; hyvä ystävä, sisar tai veli, aviopuoliso tai omat lapset.”⁵⁰³

Aloittavan kirjoittajan keskeneräistä tekstiä arvioimaan ei aina tarvita ammattilaista, kuten yllä esitetty lainaus osoittaa. *Kirjoita hyvin* ehdottaa, että kirjoittaja antaisi oppaan harjoitustehtävien tulokset ystävänsä luettavaksi nähdäkseen, miten toinen ihminen tekstin ymmärtää⁵⁰⁴. Myös *The Creative Writing Handbook* ehdottaa, että lukija hankkisi itselleen henkilökohtaisen arvioijan, josta käytetään mielenkiintoista termiä peer editor, jonka suomennan sananmukaisesti ’vertaistoimittajaksi’. Ensimmäisen palautteen antajan tulisi siis olla kirjoittajan kaltainen - ei huonompi mutta ei myöskään kyvyiltään ja auktoriteetiltaan ylivoimainen.⁵⁰⁵

Ei riitä, että kirjoittaja hankkii itselleen jonkun, joka antaa hänen teksteistään palautetta. Hänen on myös opittava vastaanottamaan se. Saatua tietoa on käsiteltävä. Kirjoittajan on kyettävä muokkaamaan kyseistä tekstiä tai ottamaan palaute huomioon uutta tuottaessaan. *The Creative Writing Handbook* opettaakin myös ottamaan vastaan palautetta. Ensimmäisenä tutustutaan itse palautteen antamisen prosessiin.⁵⁰⁶

Erilaiset ihmiset haluavat erilaista palautetta suorituksestaan. Puutteista tietoa etsivä pyrkii aktiivisesti parantamaan suoritustaan. Onnistumisestaan tietoa kaipaava haluaa kuulla taitonsa positiivisista ulottuvuuksista.⁵⁰⁷ *The Creative Writing Handbookin* mukaan palaute on ilmeisen hyödyllistä, jos kirjoittaja kokee saamansa neuvot käyttökelpoisiksi. Opas neuvoo kuitenkin arvostamaan myös toimittajaa, jonka mielipiteet eivät käy yksiin omien kanssa. Palautteen antajan arvio on usein objektiivisempi kuin kirjoittajan. Toimittaja keskittyy tekstiin eikä sure työtä, jota korjaukset kirjoittajalta vaati-

⁵⁰² Keskinen, 1995, 79.

⁵⁰³ Martinheimo, 1990, 101.

⁵⁰⁴ Rentola, 1997, 37. Valitettavasti palautteen merkitystä ei käsitellä oppaassa tätä huomautusta enempää.

⁵⁰⁵ Amberg & Larson, 1992, 33 - 34.

⁵⁰⁶ Amberg & Larson, 1992, 34.

⁵⁰⁷ Keskinen, 1995, 79.

vat. Toisaalta kirjoittajalla on aina oikeus palautetta pohdittuaan jättää neuvot omaan arvoonsa. Jo pelkästään ulkopuolisen arvioinnin seurauksena tapahtuva tekstin uudelleen tutkiminen on kirjoittajalle hyödyllistä. Palautteen antajan kontolle jää vilpittömyys, halu auttaa. Kaikkien keskeneräiseen tekstiin puuttuvien tulisi täyttää sama lähtökohta, jonka *The Creative Writing Handbook* esittää vertaistoimittajan tunnusmerkiksi - yksinkertaisesti kiinnostus kirjoittamiseen.⁵⁰⁸

Palautteen tarkoitus on neuvoa eteenpäin - ei lähettää kirjoittajaa maitojunalla kohtiin. Toisaalta palautteen ja sen antajan tulisi kehittyä kirjoittajan myötä. Vaatimusta *kiinnostuksesta* kirjoittamiseen tulisi ehkä täydentää *taidolla* lukea ja neuvoa. Ehkä *Writing for Storyn* tekijä Jon Franklin on tätä mieltä, mainitaanhan hänen oppaassaan palautteenantajiksi vain virallisia, ammattimaisia tahoja, kuten toimittajat ja opettajat.⁵⁰⁹

Koska *The Creative Writing Handbookin* vaatimukset vertaislukijalle ovat helpot täyttää, nuori kirjoittaja voi itsekin toimia ystävänsä vertaistoimittajana. Palautteen antamisen prosessin oppimisesta on hyötyä myös omalle kirjoittamiselle. Tehtävä pakottaa pohtimaan kirjoittamista sinänsä - mistä hyvä teksti syntyy? Toisen työn arviointi opettaa myös ottamaan vastaan omaa työtä koskevia neuvoja. *The Creative Writing Handbookin* tekijöiden Jay Ambergin ja Mark Larsonin mielestä toisten kirjoituksia lukioppimalla oppii muutakin: näkemään, miten toiset ratkaisevat ongelmia, kuinka he aloittavat tarinansa, ja mitä sanottavaa heillä on.⁵¹⁰

Vihjauksena, joka jätetään sanomatta on, että muilta voi tarvittaessa lainata tai soveltaa toimivia työtapoja. Toisen teksti saattaa parhaimmillaan herättää myös halun kirjoittaa itse samasta aiheesta tai kuten Roland Barthes on esittänyt: lukeminen herättää ylipäättään halun kirjoittaa itse⁵¹¹. Kun kirjoittaja opettelee antamaan palautetta toisille, hän oletettavasti kehittymisen myötä oppii muokkaamaan omaakin tekstiään yhä itsenäisemmin. Jonkin aikaa syrjässä olleen, ehkä jo unohtuneen tekstin käyminen läpi ulkopuolisen ankarin silmin saattaa opettaa paljon. Tämä ei välttämättä tarkoita, etteikö kirjoittaja enää tarvitsisi lukijaa ennen kuin pyrkii julkaisemaan tekstinsä. Pikemminkin ne seikat, joihin hän pyytää lukijaa kiinnittämään huomioita muuttuvat yhä laajemmiksi.

⁵⁰⁸ Amberg & Larson, 1992, 33 - 35.

⁵⁰⁹ Ks. esim. Franklin, 1986, 153 ; 159.

⁵¹⁰ Amberg & Larson, 1992, 34 - 36.

⁵¹¹ Barthes, 1993, 221 - 222. Käsittelin aihetta jo luvussa 6.1 *Lukemisen taito on kovaa työtä*.

9.4 TEKSTIN MUOKKAAMINEN

Yhdysvalloissa käytetään tekstin tarkistamisesta sanaa edit, 'editoida', josta suomalaiselle osuvasti tulee mieleen elokuvanteon vaihe, jossa runsaasta materiaalista karsitaan kaikki ylimääräinen pois ja liitetään jäljelle jäänyt taiten yhteen. Luontevin suomenkielinen termi on kuitenkin muokkaaminen.

Writing for Story suosittelee ensimmäisen version kirjoittamisen jälkeen pitämään muutaman välipäivän ennen muokkaukseen ryhtymistä. Lepo on tarkoitettu alitajunnalle, ja tauon jälkeen pitäisi parhaansa mukaan yrittää lukea tekstiä niin kuin ei olisi nähnyt sitä koskaan ennen.⁵¹²

Yritys nähdä teksti ulkopuolisen silmin on vaikea mutta tarpeellinen osa muokkauksessa, joka alkaa teoksen analysoinnilla. *The Creative Writing Handbook* -oppaassa esimerkiksi novellin kirjoittamista koskeva neljäs pääluku aloittaa muokkaamisen rakenteen tutkimisesta. Tätä tarkoitusta varten on harjoitus, joka auttaa huomioimaan pääkohdat: eksposition, konfliktin, kliimaksin ja loppuratkaisun. Jatkotehtävä puolestaan auttaa tutkimaan aiemmin kirjoitetun novellin henkilöitä, heidän luonnettaan ja tapoja, joilla kertoja asioita heistä paljastaa.⁵¹³ Ralph Smithin termein kirjoittaja harjoittaa näitä tehtäviä tehdessään enimmäkseen tutkivaa esteettistä kritiikkiä.⁵¹⁴ Vain tehtävien viimeiset kysymykset vaativat vaatimattoman arvottavan asenteen omaksu- mista. On oleellista, että arvottaminen tuodaan mukaan positiivisessa, rakentavassa hengessä. Lukijan tulee ehdottaa kohtausta, joka vahvistaisi juonta ja yksityiskohtaa joka vahvistaisi henkilökuvausta.⁵¹⁵

Myös *Writing for Story* aloittaa tekstin muokkaamisen rakenteen tarkastelusta. Rakenteen kuitenkin erotellaan *The Creative Writing Handbook* -oppaasta poiketen tiukemmin omaksi luvukseksi. *Writing for Storyn* tekijä Jon Franklin uskoo, että rakenteen tutkiminen suuresti eroaa muusta muokkaamisesta. Rakenteen merkitys on ensisijaisen tärkeä. Vaikka asiat, joita Franklin rakenteesta kehottaa tarkistamaan, eroavat hieman

⁵¹² Franklin, 1986, 131.

⁵¹³ Amberg & Larson, 1992, 100 - 102.

⁵¹⁴ Smith, 1989, 52.

⁵¹⁵ Amberg & Larson, 1992, 101 - 102.

The Creative Writing Handbookin ohjeista, periaatteet ovat samat: tarkistetaan tarinan eteneminen sen tärkeimpien kohtien kautta.⁵¹⁶

Muokkaaminen vaatii kykyä itsenäiseen ajatteluun, päätöksentekoon. *The Creative Writing Handbook* -oppaassa kehoitetaan novellin muokkaamisen viimeisessä vaiheessa kirjoittajaa miettimään ja kirjoittamaan ylös, mihin asioihin hän itse kiinnittäisi huomiota, jos arvioisi jonkun toisen novellia. Saatuaan kymmenen pääkohtaa ylös kirjoittajan tulee soveltaa niitä omaan tekstiinsä. Varmuuden vuoksi kehoitetaan tämän lisäksi vielä palaamaan toimittajan mielipiteisiin ja kerrataan tärkeitä asioita, joita tarkastaa: dialogi, aistimelliset yksityiskohdat, sanavalinnat, kerronnalliset siirtymät, kielen tiivistäminen.⁵¹⁷ Toisin sanoen käydään läpi kaikki asiat, joita oppaan mittaan proosan kirjoittamisesta ja erityisesti novellin teoriasta on opetettu. Vertaamalla muihin oppaan lukuihin voi todeta, että periaatteet muokkauksessa ovat aina samat. Vain pieniä painotusvaihteluita on havaittavissa.

Rakenteen tarkistamista seuraa *Writing for Story* -oppaassa viimeistelyyn ja hiomiseen keskittyvä luku (polishing). Edellä käsitellyt rakenteen muokkaamisen säännöt perustuvat oppaan pohjalta psykologiaan ja ovat helposti esitettävissä, kun taas viimeistelyn säännöt perustuvat osittain logiikkaan, osittain ennakkoluuloihin, auktoriteetteihin ja traditioon. Toisaalta viimeistelyyn liittyvät säännöt ovat yleensä hyvin konkreettisia, ja niiden soveltaminen on suoraviivaista. Sääntöjä on runsaasti ja ne muuttuvat ajan myötä. Oppaassa ei edes yritetä esittää kaikkia vaan annetaan periaatteita koskevat ohjeet: viimeistely on tehtävä tietoisesti, ja tyyliä koskevaa tietokirjallisuutta on hankittava. Hiominen vaatii näkemystä kielestä, jonka voi hankkia vain vertailemalla ja keräämällä kokemusta esimerkiksi lukemalla kaunokirjallisuutta. *Writing for Story* nojaa yleisesti tunnettuun ajatukseen: sääntöjä voi rikkoa vasta kun ne tuntee.⁵¹⁸

Toisin kuin nopeasti ajatellen voisi olettaa, suurin osa muokkauksesta liittyy tekstin vähemmän tärkeisiin kohtiin. Ehkä kirjoittajat usein välttävät muokkaamista juuri tämän vuoksi. *Writing for Storyn* mukaan kirjoittaja yleensä huomaa, että tärkeät draamalliset kohdat ovat ensimmäisen kirjoituskerran jäljiltä jo melkein valmiita, ne on suunniteltu

⁵¹⁶ Franklin, 1986, 131 - 132.

⁵¹⁷ Amberg & Larson, 1992, 102 - 103.

niin huolellisesti. Vähemmän merkittävät osiot sen sijaan tarvitsevat paljon hiomista. Ne on tullut kirjoitettua nopeasti, pienemmällä vaivalla kuin tarinan innostavat huippukohtat. Huomiota hiomisen yhteydessä vaativat *Writing for Storyn* mukaan ainakin seuraavat asiat: kielikuvien selkeys, sanavalinnat, kerronnan jaksottelu ja sujuvuus.⁵¹⁹

The Art of the Playwright käsittelee tekstin muokkaamista huomattavasti vähemmän kuin muut tässä tutkielmassa analysoidut amerikkalaiset oppaat. Opashan suhtautuu myös epäilevimmin kirjoittamisen todellisiin opetusmahdollisuuksiin, ja sen mukaan esimerkiksi kirjoitusprosessi vaihtelee suuresti eri kirjailijoilla. Oppaassa kuitenkin on lista tärkeimmistä draamallisista periaatteista. *The Art of the Playwrightin* tekijän William Packardin mukaan minkä tahansa näytelmän tarkastaminen listan avulla on hyödyllistä kirjoittajalle.⁵²⁰ Tämä lista vastaa monilta osin draaman alueella *The Creative Writing Handbook*- ja *Writing for Story* -oppaiden muokkausosioissaan antamia ohjeita.

Kirjoita hyvin käyttää muokkauksesta sanaa 'käsittele'. Myös tämän oppaan käsittelyä koskeva luku on kertaus aiemmin sanotusta, ikään kuin pitkä tarkistuslista. Luettelomainen sävy tekee asian vaikeammin ymmärrettäväksi kuin esimerkiksi *The Creative Writing Handbookin* rauhallisemmin, tarkkojen harjoitusten kautta etenevä opetus-tapa.⁵²¹

Hyvä lause ei käsittele aihetta lainkaan. Yhdysvaltalaisen oppaiden rinnalla tämä vaikuttaa virheeltä. Kirjoittajan taidot tiivistyvät juuri muokkaukseen, joka vaatii kirjoittajan monien taitojen yhtäaikaista hallintaa. Selvitäkseen työstä on osattava lukea, omattava välineitä, joilla jäsentää ja ymmärtää lukemaansa. Muokatessaan kirjoittaja tarvitsee tietoa kielestä ja kokemusta, jonka nojalla tehdä arvottavia, rakentavia päätöksiä. Muokatessaan kirjoittaja toimii kuin kriitikko - tosin hänen asenteensa on rakentavampi, hän todella pääsee kehittämään tekstiä edelleen.

⁵¹⁸ Franklin, 1986, 134 - 137.

⁵¹⁹ Franklin, 1986, 138 ; 141 - 145.

⁵²⁰ Packard, 1987, 141 - 142.

⁵²¹ Rentola, 1997, 213 - 215.

9.5 HAVAITSEMINEN

Kun kognitiivisen psykologian valossa myös havaitseminen on taito, jota voidaan kehittää, on luontevaa odottaa kirjoittajaoppaiden opettavan myös havaitsemista⁵²². *The Creative Writing Handbookin* alussa mainitaankin yhdeksi kirjoittajaa kuvaavaksi ominaisuudeksi se, että tietyt tuoksut muistuttavat tätä kesästä.⁵²³ Myös *Hyvän lauseen* esipuheessa on maininta aistihavainnoista:

Oleellista on nähdä ja kuulla katsomisen ja kuuntelemisen asemasta. Mielikuvien tai nähdyn, kuullun ja koetun muuntaminen kirjoitetuksi kieleksi, sanoiksi ja lauseiksi, on vaativa mutta myös palkitseva prosessi. Ne kokemukset on itse hankittava silmät ja korvat avoimina.⁵²⁴

Valitettavasti kummassakaan oppaassa ei pohdita enempää havaitsemisen merkitystä. Tilanne on sama myös *Writing for Storyn* ja *The Art of the Playwrightin* kohdalla. Ehkä näiden oppaiden tekijät edellisen lainauksen kuvaamaan tapaan olettavat, että havainnot ja kokemukset kuuluvat alueelle, joka kirjoittajan on itse hankittava, eikä ulkopuolinen voi siinä auttaa.

Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* (1997) on suhteessaan havaitsemiseen edistyksellisin opas. Oppaassa ei vain harjoitella havaitsemista vaan annetaan sille syvempi tausta ja merkitys kirjoistustyössä. Aihetta lähestytään tekstin kiinnostavuuden kautta. Havainto on ihmisen kiinnostusta ohjaava tekijä, joten kirjoittajan on osattava käyttää havaintoja hyväksi tekstissään. Jos kirjoittaja on itse kiinnostunut aiheestaan, hän tutkii sitä aistivoimaisella tavalla joka välittyy lukijallekin. *Kirjoita hyvin* muistuttaa luolaihmis-ten tarvinneen ennen kaikkea valppautta havaita vaarat, ei vain älyä tai voimaa. Hyvät havainnot ovat keskeinen osa ihmisyyttä vieläkin, ja kiinnostavat kirjoittamisen aiheet liittyvät ihmistä ajattomasti kiinnostaviin muutoksiin maailmassa.⁵²⁵

⁵²² Neisser, 1976, 52. Aihetta käsiteltiin tarkemmin luvussa 2.3 *Sisäinen malli ohjaa havaitsemista*.

⁵²³ Amberg & Larson, 1992, 6.

⁵²⁴ Martinheimo, 1990, 6.

⁵²⁵ Rentola, 1997, 23–25.

Näköaisti on yleisimmin käyttämämme aisti⁵²⁶. Kirjailijoiden havaitsemiselle kuvaavaa kuitenkin on, että he käyttävät aistejaan tavallista monipuolisemmin⁵²⁷. *The Creative Writing Handbook* huomioi kaikki aistit kuvatessaan tekstissä tarpeellisia aistimellisiä yksityiskohtia.

Sensory details are placed in sentences and phrases in order to form pictures in our minds of what things look, sound, feel, smell, and taste like. They appeal to our senses. They *show* what a person or place looks and sounds like. They help us to understand, for example, exactly what a rabbit's fur feels like or what a freshly baked apple pie smells like or what a scoop of double-fudge chocolate-chip ice cream tastes like.⁵²⁸

Kirjoita hyvin selittää, että tekstissä täytyy käyttää monipuolisia aistihavaintoja koska saamme tietoa maailmasta kaikilla aisteillamme. Monipuoliset aistihavainnot tekstissä luovat lukijalle pohjan ymmärtää kuvattua.⁵²⁹ Tässä suhteessa lukijat oppaan mukaan näyttävät lähestyvät tekstiä kuin todellista maailmaa, aistien keräämää tietoa tulkiten ja ymmärtäen.

Havaitsemista harjoitellaan *Kirjoita hyvin*-oppaan mukaan tietoisesti keskittymällä aistiin kerrallaan. Vähemmän käytettyjä aisteja vahvistetaan keskittymällä tarkkailemaan ympäristöä juuri sen avulla. *Kirjoita hyvin* puhuu hajupäivistä ja tuntopäivistä. Jos kirjoittaja kokee, ettei osaa kuvailla näkemäänsä, opas suosittaa mekaanisia harjoituksia, vastaamista järjestelmällisesti kohdetta koskeviin kysymyksiin. Tarinassa saa kuitenkin käyttää havaitusta vain oleelliset osat, ne, jotka ovat tarinan kannalta tärkeitä.⁵³⁰

Todellisuuden lisäksi voi myös havainnoida menneisyyttä⁵³¹. Tämän oivalluksen ovat tehneet myös kirjoittajaoppaiden tekijät. Erityisesti Ambergin ja Larsonin *The Creative Writing Handbook* korostaa kirjoittajan omien kokemusten, muistojen merkitystä. Palauttamalla mieleen lapsuuskokemuksia palautuu ehkä myös lapsen mielikuvi-

⁵²⁶ Neisser, 1976, 143.

⁵²⁷ Haapaniemi, 1989, 39.

⁵²⁸ Amberg & Larson, 1992, 47 - 48.

⁵²⁹ Rentola, 1997, 113.

⁵³⁰ Rentola, 1997, 114 - 115.

⁵³¹ Haapaniemi, 1989, 45.

tuksellinen tapa elää. Kirjoittamalla lapsuudesta myös kuvakieli muuttuu elävämmäksi.⁵³²

Eeva Haapaniemen kirjailijatuutkimuksen pohjalta näyttää siltä, että kirjailijoilla on runsaasti lapsuusmuistoja ja he pystyvät kohtalaisen helposti palauttamaan mieleensä mielikuvia lapsuuden havainnoista.⁵³³ Ulric Neisserin mukaan myös toinen kirjoittajalle tärkeä kyky, kuvittelu, on yhteydessä havaitsemiseen. Kuvittelu on kykyä havaita sisäisiä mielikuviaan.⁵³⁴ Havaitsemisen taidon oleellisuuteen nähden enemmistö kirjoittajaoppaista suhtautuu siihen välinpitämättömästi. Perusteellinen kirjoittamisen opetus on opetusta myös tutkimaan ja havaitsemaan, kuvaamaan havaintoa.

10. KIRJOITTAMISEN TEORIA

10.1 AJATTELUN AINEKSET

Viisi esiin nostamaani kirjoittamisen alataitoa - lukeminen, sanojenkäyttö, palautteen vastaanottaminen, muokkaaminen ja havaitseminen - eivät ole koko totuus. Kirjoittajan taidot jakaantuvat edelleen pienempiin taitoihin. Esimerkiksi palautteen vastaanottamisessa on tärkeää osata myös antaa sitä. Tämä puolestaan vaatii lukemisen taitoa ja kriittikon käsitteellisten työvälineiden käyttötaitoa. Nämä puolestaan ovat edellytys muokkaukselle. Kirjoittajan taidot paitsi edellyttävät toisiaan myös tukevat toisiaan. Esimerkiksi tätä monimutkaisten suhteiden verkkoa ymmärtääkseen kirjoittaja tarvitsee tuekseen teoriaa.

Taitoon liittyvän tiedon arvostamisella on pitkät perinteet. Jo Aristoteles erotteli *Metafysiikassa* taitoa kuvatessaan asiantuntijan työläisestä korostamalla asiantuntijalla olevaa tietoa. Kokemuksen perusteella toimiva työläinen voi jopa suoriutua itse tehtävästä paremmin, mutta Aristoteles arvostaa yksittäissuoritusta enemmän asiantuntijan tietoa yleisistä periaatteista.⁵³⁵ Yhtenä kirjoittajaoppaan kehittyneisyyden merkinä voidaan kuitenkin pitää sitä, tarjoaako opas myös teorian opetusta. Toisaalta kirjoittajaoppaiden

⁵³² Amberg & Larson, 1992, 38.

⁵³³ Haapaniemi, 1989, 45.

⁵³⁴ Neisser, 1976, 130 - 131.

⁵³⁵ Aristoteles, 1990, I. 1. 981a13 - 981a30.

on pyrittävä olemaan yleistajuisia ja käytännöllisiä laajan yleisönsä vuoksi. Niiden tekijät tasapainoilevat jatkuvasti korkeatasoisen tiedon ja käytännöllisesti suuntautuneen lukijan viihtyvyyden välillä. Teoria löytyy oppaista tehtävien lomasta, pieninä annoksina tarjoiltuna.

Vaikka kirjallisuuden teoriaa käytetään kaikissa oppaissa, on niiden sivuilta turha etsiä otsikkoa ”Tuokio kirjallisuuden teorialle”. Pysin aluksi hahmottamaan, millaisia osa-alueita kirjallisuuden teoriasta kirjoittajaoppaat esittävät ja millä tavalla ne sen tekevät.

Hyvä lukutaito on kirjoittajalle välttämätön, ja runsaat kirjallisuusvihjeet ovat luonnollinen osa opasta. Oppaissa korostuu aiempien sukupolvien teosten esittely. *The Creative Writing Handbook*, *The Art of the Playwright* ja *Hyvä lause* nostavat esiin kirjallisuuden historiasta tuttuja teoksia. Sen sijaan *Writing for Story* sisältää lukuvihjeinä ja tekstinäytteinä lähinnä sen tekijän, Jon Franklinin, omia tosipohjaisia novelleja. *Kirjoita hyvin* ei tarjoa luettavaa lainkaan.

The Art of the Playwright hyödyntää klassikoita havainnollistamaan esitettyjä ajatuksia. Oppaan sivuilla on esimerkiksi Shakespearen näytelmistä lukuisia katkelmia. Opas poikkeaa muista siinä, että siinä myös vaivaudutaan esittelemään Shakespeare lyhyesti.⁵³⁶ Mutta vain lyhyesti - päähuomio on hänen esimerkkisarvossaan esitetyn teorian tukijana. Shakespearen näytelmien kohtauksia analysoidaan, jotta oppaan näkemys draaman oleellista piirteistä tulisi todistettua.⁵³⁷ Teokset ovat väline, eivät itse tarkoitus. Pääasiana on ja pysyy teoria, joka tähtää uusien näytelmien kirjoittamiseen.

Myös *The Creative Writing Handbook* nostaa esiin yleisesti tunnettuja teoksia. Lukuisien tekstinäytteidensä kautta esille tulevat kirjailijat jäävät kuitenkin vaille esittelyä, tekstin annetaan puhua puolestaan. Suositellut kirjat esitellään hyötynäkökulmasta. Esimerkiksi kertomuksen juonen rakentamista harjoiteltaessa viitataan kirjoihin, joissa on erityisen onnistunut juoni.⁵³⁸ Näin esitelyihin teoksiin tarttuva ei ole pyyteetön lukija vaan opinnälkäinen kirjoittaja.

Writing for Story erottuu selkeästi kahdesta muusta käsiteltävästä yhdysvaltalaisesta oppaasta. Oppaassahan syvennyttään huomattavasti tuoreempaan kirjallisuuden lajiin.

⁵³⁶ Packard, 1987, xviii.

⁵³⁷ Ks. esim. Packard, 1987, 9 - 10.

Nonfiction, tosipohjainen novelli, kuten olen termin suomentanut, perustuu perinteiselle novellille. Erona on tarinan todenperäisyys.⁵³⁹ *Writing for Storyn* tekijä Jon Franklin joutuu läpi oppaansa esittelemään ja perustelemaan kirjallista lajiaan enemmän kuin muut. Hän käyttää onnistuneesti hyväkseen kirjallisuuden historiaa. Näin hän luo uudelle lajille puitteet, jotka saavat sen näyttämään vähemmän oudolta.

Oppaissa hyödynnetään myös kirjallisuustieteen teoriaa. *The Creative Writing Handbook* esittelee fiktion kirjoittamiseen erikoistuneessa luvussa novellin kirjallisuuden lajina. Esittely voisi olla suora lainaus jostakin kirjallisuuden teorian perusteoksesta. Oppaan tekijät olettavat, että ymmärtämällä novellin teoriaa paitsi kirjoittaminen myös lukutaito paranee.⁵⁴⁰ Myös suomalaisessa *Hyvässä lauseessa* on kirjallisuuden teoriaa mukaileva kansansadun esittely. Kirjoittajaoppaan näkökulmaa rakennetaan varoen lainaamalla Günter Grassin ajatuksia sadun tärkeästä merkityksestä muulle kirjoitustyölle.⁵⁴¹

Kirjoittajan lukutapaa voisi kuvata ahneeksi, käyttökelpoisia tekniikoita etsiväksi. Tavasta, jolla oppaiden tekijät lukevat kirjallisuuden historiaa, voi päätellä, että tällainen lukutapa on sujuvasti myös heidän hallussaan. He eivät pyri kokonaisesitykseen vaan poimivat tarvitsemansa. Kirjallisuuden teoriasta esitetään kirjoittajan kannalta mielenkiintoiset puolet: näin on kirjoitettu aiemmin - kokeile nyt itse.⁵⁴² Tämä onkin järkevä menetelmä esitellä historiaa kirjoittamisesta kiinnostuneelle. Aloittavalla kirjoittajalla on todennäköisesti kiire päästä itse kirjoittamaan. Teoria, joka on hyvin selkeästi kytketty omaan tekemiseen, kiinnostaa.

Kirjallisuuden historian eläväksi tekevä tavoite kirjoittajalle löytyy johdattelemalla Aristoteleen ajattelusta. Kreikkalaiset käsittivät taitoihin liittyvän valmistamista koskevan tiedon erilailla kuin nykyaika. Lääkärisuvusta tuleva Aristoteles esimerkiksi oletti lääkärin taidon perustuvan siihen, että lääkäri tunsi, tiesi terveyden olemuksen.⁵⁴³ Ajatuksen voisi muuntaa kirjoittamiseen sopivaksi: kirjoittajan tulee syventyä hyvän kirjallisuuden olemukseen, oppia tuntemaan se. Koska kirjallisuus on ihmisten luomaa ja

⁵³⁸ Amberg & Larson, 1992, 32.

⁵³⁹ Ks. Franklinin omaa esittelyä esim. Franklin, 1986, 8.

⁵⁴⁰ Amberg & Larson, 1992, 81 - 90.

⁵⁴¹ Martinheimo, 1990, 62 - 65.

⁵⁴² Ks. esim Packard, 1992, 134.

⁵⁴³ Hintikka, 1965, 61; Wilenius, 1967, 81.

kirjallisuuden lajit ovat konventionaalisia, on luontevaa etsiä apua kirjallisuuden historiasta.

Kirjoittajan tulisi kirjallisuudesta hankkimansa tiedon pohjalta kyetä itsenäiseen ajatteluun. Tällainen varmuus nousee vain laajasta tietämyksestä ja välineistä käsitellä lukemaansa, joita ei yhdessä oppaassa voida tarjota. Useimmat yhdysvaltalaiset kirjoittajakoulutukseen tulijat ovatkin valmistuneet yliopistosta kirjallisuus pääaineenaan.⁵⁴⁴ Mutta mikään ei estä kirjoittajakoulutusta ja kirjoittajaoppaita sen osana tarjoamasta myös kirjallisuuden teorian perusopetusta ja ohjaamaan eteenpäin.

Vaikka oppaiden tarjoamaa kirjallisuuden teoriaa voikin moittia suppeudesta, tekemiseen sidotulla esittelyllä on myös positiivisia mahdollisuuksia. Oman kokemuksen kautta kirjoittajalle avautuu kirjallisuuden historiakin erityisen rikkaasti. Kokeilemalla omakohtaisesti historiallisia lajeja kirjoittaja saa niihin henkilökohtaisen tuntuman. Esimerkiksi sonettia ja sen tekijää arvostaa uudella tavalla, kun itse on taistellut runomuodon hienouksien parissa. Tässä käsitellyistä oppaista esimerkiksi *The Art of the Playwright* panee lukijansa kirjoittamaan näytelmän tietyn kirjallisuuden historian tyylikauden tapaan.⁵⁴⁵

10.2 TEORIA TUKEE KIRJOITUSTYÖTÄ

Kirjoittajaoppaista löytyy myös askelia toisenlaisen, itsenäisemmän teorian suuntaan, jota on luontevinta nimittää kirjoittamisen teoriaksi. Vaikkei oppaista löydy tällekin teorialle otsikkoa, jonka alle alue sijoitettaisiin, tulee aihe epäsuorasti esiin. Teoreettisella asennoitumisella kirjoittamiseen tarkoitan ajattelua, jossa irrottaudutaan yksittäisestä tekstistä ja käännytään tarkastelemaan laajempia kysymyksiä, esimerkiksi itse kirjoittamista tai kirjoittajaa. Tyypillinen kirjoittajaoppaista löytyvä esimerkki on kirjoitusprosessin tarkastelu.⁵⁴⁶ Toisena esimerkkinä voisi mainita suomalaisessa *Kirjoita hyvin* -oppaassa olevan kirjoitusharjoituksen, jossa käsketään kirjoittamaan omaan kirjoitusharrastukseen liittyvistä pyrkimyksistä⁵⁴⁷.

⁵⁴⁴ Tuominen, 1998, 18.

⁵⁴⁵ Packard, 1987, 107.

⁵⁴⁶ Kirjoitusprosessia käsiteltiin tarkemmin luvussa 5.4 *Prosessi on kaikki*.

⁵⁴⁷ Rentola, 1997, 39.

Edellä käsitelty kirjallisuuden teoria liittyy kirjoittamisen teoriaan mutta ei kuitenkaan ole näkökulmaltaan ja sisällöltään yhtenevä sen kanssa. Jos kirjallisuuden- ja kirjoittamisen teoria olisivat sama asia, ei erillisiä kirjoittajakoulutuksia yliopistoihin tarvittaisikaan, vaan kirjallisuustieteen opinnot riittäisivät myös potentiaalisten kirjailijoiden pohjaksi.

Vaikka kirjoittajaoppaita kokonaisuuksina leimaa tekemisen korostaminen yli teorian, tässä käsitellyistä oppaista vain *The Creative Writing Handbook* ja *Hyvä lause* etenevät vauhdikkaasti kohtaan, jossa lukija saa itsenäisesti kirjoittaa. Sekä *Writing for Storyn* että *The Art of Playwrightin* lukijat joutuvat kahlaamaan taustatietoutta ja teoriaa ennen kuin pääsevät itse työskentelemään. Tämä osoittaa, miten tärkeänä Aristoteleenkin arvostamaa tietoa yleisistä periaatteista pidetään.

Teoreettisen asenteen omaksuminen omaa kirjoittamistyötään kohtaan on aluksi vaikeaa, ja oppaat pyrkivät etenemään varoen. Niissä myös otetaan huomioon lukijoiden kehitysaste. Aikuisille suunnatut oppaat käsittelevät kirjoittamisen teoriaa selvästi enemmän. Nuorille suunnattu *The Creative Writing Handbook* käsittelee teoriaa paitsi vähemmän myös yksinkertaisemmin kuin kaksi muuta yhdysvaltalaisista opasta. Suomalaiset *Hyvä lause* ja *Kirjoita hyvin* muistuttavat tässäkin suhteessa yhdysvaltalaisista oppaista eniten juuri *The Creative Writing Handbookia*.

William Packard tuo oppaassaan *The Art of Playwright* selkeästi esille oman teorian näytelmäkirjoittamisesta, kuten jo aiemmin on todettu. Packardin mukaan draamalliset periaatteet, joita *The Art of Playwright* kuvaa, on esitetty aiemminkin. Samasta aiheesta ovat kirjoittaneet esimerkiksi Aristoteles, Nietzsche ja Stanislavsky. *The Art of Playwrightin* tehtävä puolestaan on tällainen:

This book is devoted to the exploration of dramatic techniques that can create magic in the theatre. It describes the practical craft of how plays are made, how to use actions and onstage visuals, and how to approach the appropriate development of character, dialogue, motifs, plots, and conflicts. This book is also intended for the theatre-lover and playgoer who wants to know more about the principles of dramatic action that playwrights have used through the ages. --What we have to do here is try to

unite theory and practice, so we can give fresh expression and real relevance to the most important principles of dramatic action.⁵⁴⁸

On huomattavaa, että William Packard pitää *The Art of Playwrightin* sisältämää teoriaa yhtä tärkeänä osana opasta kuin käytännön työtäkin. Kirjoittamista lähestytään usein tavalla, joka korostaa omakohtaisen työn ja kirjoittamisen merkitystä ja väheksyy teoriaa, syrjäyttämällä se oppimisen vähäisempänä vaiheena opintojen loppuun. Packard myös arvostaa omaa teoriaansa: hän kehottaa testaamaan sitä klassikoita vasten ja esittää varmuuden vuoksi itsekin muutaman esimerkin.⁵⁴⁹

Myös *Writing for Storyn* tekijä Jon Franklin arvostaa analyttistä asennoitumista kirjoitustyöhön. Hän kuvaa oman työtapansakin sellaiseksi. Tarkkailevan asennoitumisensa takia hän myös katsoo olevansa sopiva muiden opastajaksi. ”Not having ’it’, life has forced me to be analytical - I am what some call a ’conscious’ writer. Instead of instinct I have learned to rely on my knowledge of the patterns that exist, in one variation or another, in all effective stories.”⁵⁵⁰ Näitä kaavoja hän pyrkii oppaassaan myös tuomaan esiin.

The Art of Playwright käyttää taitavasti historiallisia esimerkkejä tukemaan kirjoittamisen teoriaa. Kuvaava esimerkki liittyy esittelyyn sanasta ’teatteri’. Se tulee kreikan kielestä, sanoista ’theatron’ ja ’theasthai’. Ensin mainittu tarkoittaa paikkaa, jossa nähdään (a seeing place), ja jälkimmäinen merkitsee näkemistä. Tämä kerrotaan osoittamaan, miten oleellinen osa teatteria asioiden näkeminen on. Selvitys kreikan kielen sanoista päättyy Rooman ajan tarkasteluun, aikaan, jolloin teatteri sanan tilalle tuli sana ’auditorium’, joka tarkoittaa kuulemisen paikkaa. Ja tosiaan - roomalainen teatteri oli paikka puhetaidolle. Samalla visuaalinen puoli teatteria degeneroitui.⁵⁵¹ Historiallinen esimerkki teroittaa tehokkaasti mieleen, miten ensisijaisen tärkeää visuaalinen kertominen teatterille on.

Teoreettinen asennoituminen tulee kirjoittajaoppaissa esiin myös niiden tehtävänäntöjen kautta. Nuorille suunnattu *The Creative Writing Handbook* puuttuu teoret-

⁵⁴⁸ Packard, 1987, xv.

⁵⁴⁹ Packard, 1987, 14 - 16.

⁵⁵⁰ Franklin, 1986, xvi.

tiseen puoleen varoen. Pyrkimys on antaa mahdollisuus niille kirjoittajille, joilla on kykyjä teoreettiseen ajatteluun ja joita analysoiminen kiinnostaa. Opas tarjoaa tätä varten monipuolisen, koko kirjan kattavan tehtävän heti ensimmäisillä sivuillaan. Lukijaa kehoitetaan kirjoittamaan opasta lukiessaan muisti- tai päiväkirjaa. Kehotusta perustellaan näin:

We will ask you to write descriptions and responses in your notebook to improve your writing skills, but also to provide opportunities for you to learn about yourself. Indeed, journal writing *is* writing to learn, writing to discover. Keeping a record of your life will allow you to look back over your entries, you'll realize that some of your observations will prove to be insightful, while others will later seem ordinary, maybe even foolish.⁵⁵²

Myös suomalaiset oppaat pitävät päiväkirj kirjoittamista hyödyllisenä, *Hyvä lause* laittaa lukijansa kirjoittamaan erilaisia päiväkirjoja, joskaan ei kirjoittajan päiväkirjaa ja *Kirjoita hyvin* kehottaa pitämään tekstin aineiston keruun yhteydessä työpäiväkirjaa.⁵⁵³ *The Creative Writing Handbookin* mukaan päivittäinen kirjoittaminen edistää kaikkea kirjoitustyötä, vähentää pelkoa kohdata tyhjä paperi, tekee siitä tutun. Päiväkirjaan kirjoittamisen kynnyks on erityisen matala, koska se on yksityinen, eikä kukaan tule korjaamaan siihen tehtyjä virheitä. Tärkeää on myös päiväkirjan tarjoama havainnollinen esimerkki yksityisen ja julkisen kirjoittamisen välisestä erosta.⁵⁵⁴ Kirjoittamisen teorian kannalta päiväkirja tarjoaa mahdollisuuden palata taaksepäin ja tarkastella omia, ehkä jo unohtuneita ajatuksiaan ja ennen kaikkea kehitystään.

Vaativuudeltaan vastaava teoreettinen tehtävä löytyy oppaasta *The Art of Playwright*. Tässä harjoituksessa kirjoittajan tulee pitää monologia Broadwayn tuottajalle. Tarkoitus on vakuuttaa tuottaja oman näytelmän ansioista. Kun tehtävää tehdessä pitää ohjeiden mukaan mielessä, että tuottaja lukee viikoittain jopa yli sata näytelmää, on tuloksena todennäköisesti monologi, jossa pohditaan oman näytelmän erottumista eduk-

⁵⁵¹ Packard, 1987, 21.

⁵⁵² Amberg & Larson, 1992, 11.

⁵⁵³ Martinheimo, 1990, 12.

⁵⁵⁴ Amberg & Larson, 1992, 11 - 12.

seen muista aikalaisteksteistä.⁵⁵⁵ Toisin sanoen ajaudutaan pohtimaan hyvän, tuottamisen arvoisen tekstin ominaisuuksia yleisemmällä tasolla. On myös mahdollista miettiä, onko Broadway se paikka, johon haluaa näytelmiensä päätyvän. Ihanteellisen lukijan kohdalla tehtävä opettaa taitoon liittyvää tietoa edellä kuvatussa Aristoteleen hengessä - kirjoittaja pohtii päämäärää eikä yksinomaan tekemisen keinoja.

Päiväkirjatehtävässä on myös mahdollisuuksia perusteellisempaan teoreettiseen ajatteluun. Esimerkiksi kirjoittamisen asiantuntijoiden, kirjailijoiden, ajatuksia luettaessa *The Creative Writing Handbook* panee lukijansa valitsemaan merkittävimmän ajatuksen. Se hänen tulee kirjoittaa ylös päiväkirjaansa.⁵⁵⁶ Katkelmista, joita oppaan lukija tarkastelee ja kirjoittaa ylös, muodostuu päiväkirjan sivuille kirjoittamista koskevaa tietoutta. Koska lukija aina valitsee useista vaihtoehdoista, edustavat katkelmat jossain määrin hänen käsityksiään kirjoittamisesta. Oppaassa ei suoranaisesti kehoiteta lukemaan katkelmia yhtenä kokonaisuutena, mutta tehtävänantoon voisi lisätä tämän ajatuksen. Lukemalla katkelmat läpi kirjoittaja voisi pohtia omia ajatuksiaan kirjoittamisesta. Korostuivatko jonkun tietyn kirjailijan tai kirjallisuuden suunnan edustajien ajatukset? Mitä yhteisiä piirteitä ja ihanteita kaikista kopioituista ajatuksista löytyy?

Toisinaan *The Art of Playwright* käsittelee teoriaa myös niin suoraviivaisesti, ettei ajattelemista voi välttää. Oppaassa esimerkiksi käsketään harjoituksen muodossa lukijaa selvittämään, millaisia näytelmäkirjoittamiseen liittyviä koulutusmahdollisuuksia hänen lähiseudullaan on, ja menemään mukaan kuuntelijaksi. Tämän jälkeen tulee kirjoittaa koonta erilaisista tavoista lähestyä näytelmäkirjoittamisen ongelmaa.⁵⁵⁷ Vaikka oppaan lukija tyytyisi tekemään tehtävän vain puolittain, hän oppii jotain arvokasta: pelkkä opetusmahdollisuuksien etsiminen osoittaa hänelle konkreettisesti, miten paljon vaihtoehtoisia lähestymistapoja Yhdysvalloista aiheeseen löytyy. Jo esitteiden selaaminen todennäköisesti saa myös ymmärtämään, miten erilaisia teoreettisia lähtökohtia näytelmäkirjoittamiseen on olemassa. Eikä tietenkään ole minun laillani syytä olettaa, että oppaan lukija olisi laiska - toki moni varmasti myös osallistuu työpajoihin ja havainnoi niiden opetusta juuri neuvotulla tavalla.

⁵⁵⁵ Ks. Packard, 1987, 3.

⁵⁵⁶ Ks. Esim. Amberg & Larson, 1992, 28.

10.3 TEKSTI TAPAHTUU

Kirjoittajaoppaiden tekijät eivät määrittele taidenäkemystään - kaikki heistä eivät ehkä ole siitä kovin tietosiakaan. Kuitenkin tekijöiden näkemys tulee esiin esimerkiksi tava-
sa, jolla ne suhtautuvat taidetapahtuman kolmeen osa-alueeseen: tekijään, teokseen ja yleisöön.

Perinteinen estetiikka selitti usein taidetta vain yhden määreen kautta. Tällöin teoskeskeinen käsitys irrotti teoksen tekijästä ja vastaanottajasta, taiteilijakeskeinen näkemys oletti teoksen pelkäksi tekijän persoonan ilmaukseksi. Yleisökeskeinen käsityskään ei ollut onnistunut, se korosti kohtuuttomasti vastaanottajan roolia - taideteos latistettiin reseptiksi, joka sai merkitystä vasta yleisön käsissä. Taidekasvatuksen professori Lauri Olavi Routila on pyrkinyt osoittamaan, kuinka kaikki näkemykset olivat osittain oikeassa: kaikki taideteokseen liittyvät osatekijät ovat oleellisia. Routila korostaa taiteen tapahtumaluonnetta. Tapahtumaan osallistuvat kaikki kolme tekijää.⁵⁵⁸ Myös sanataide avautuu parhaiten tarkastelemalla tekstiä tapahtumana.

Tässä käsitellyt kirjoittajaoppaat ovat siinä mielessä moderneja, että ne huomioivat kaikki taidetapahtumaan osallistuvat osapuolet. Voi sanoa, että ne käsittävät sanataideteoksen kokonaisuudeksi, joka tarvitsee tekijän lisäksi myös vastaanottajan. On kuitenkin helppo todeta, että yleisö jää pienemmälle huomiolle oppaissa kuin tekstin rakentaminen ja sen tekijän ominaisuuksien pohtiminen ja kehittäminen. Tämä ei johdu yleisön merkityksen väheksymisestä vaan siitä tosiasiasta, että luovan kirjoittamisen oppaiden tekijöillä on muista osa-alueista enemmän ja varmempaa tietoa. *Hyvässä lauseessa* Asko Martinheimo toteaa vertaamalla muutamaan muuhun kirjalliseen lajiin, että fiktiivisen kirjoittamisen yleisön ja teoksen kohtaamista on vaikea ennalta arvioida. Fiktiosta hän kirjoittaa: ”Fiktio - avoin kysymys; ratkaisevaa tapa, miten asiasi esität, saatko tuotteesi julki ja minkälaisen kanavan kautta.”⁵⁵⁹

Vaikka yleisö onkin vaikea aihe, teroittavat oppaat kuitenkin lukijalleen, että yleisö on tärkeä. *Kirjoita hyvin* -opas mainitsee tavoitteekseen yhteneväisesti ajan kirjallisuus-

⁵⁵⁷ Packard, 1987, 142.

⁵⁵⁸ Routila, 1995, 30 - 34.

⁵⁵⁹ Martinheimo, 1990, 33 - 34.

den teorian kanssa korostaa lukijaa tekstin vastaanottajana⁵⁶⁰. Sisällöllisesti opas ei kuitenkaan eroa yhdysvaltalaisista oppaista tässä suhteessa. Myös yhdysvaltalaiset oppaat tietävät, että yleisö pitää aina huomioida ainakin teoriassa. Vaikka *The Art of Playwright* ei voi esittää sääntöjä, joita seuraamalla saa yleisön viihtymään teatterissa, oppaassa pyritään esimerkkien avulla osoittamaan, että se on mahdollista ja tärkeää. Ilman yleisöä ei ole teatteria. Opas esittää historiasta aikoja, jolloin olosuhteet olivat senlaatuiset, että yleisö viihtyi. Esimerkiksi Ateenassa saavuttiin teatteriin koko päiväksi. Ateenalaiset pitivät normaalina viettää yhdeksään tuntiin teatterissa, useita esityksiä peräkkäin katsellen.⁵⁶¹

Edes kirjoittamisen harrastaja, joka kirjoittaa ”pöytälaatikkoon”, vain omiin tarpeisiinsa, ei voi unohtaa yleisöä, lukijaa. Kuten Taru Väyrynen suomalaisessa *Sanajonot paperille* -oppaassa sanoo:

Vastaus tähän määrittelee tekstin laadun. Aionko antaa lukijalle mukavan rentoutumishetken, vai aionko pakottaa hänet vaivaamaan ajatuksiaan ankarastikin? Haluanko lukijan liikuttuvan, kokevan hyytävää jännitystä vai tikahtuvan naurusta?

Tämä on ratkaistava senkin, joka kirjoittaa ”vain itselleen”. Hän on silloin oma lukijansa, ja vaativa lukija onkin.⁵⁶²

Väyrysen käyttämä termi lukukokemus osoittaa oivallisesti, miten kauaskantoisia seurauksia lukijakunnan valinnasta on. Sen tulisi vaikuttaa tekstiin niin paljon, että se muuttuu kokemuksena kokonaan toisenlaiseksi. Itse tarinaan ei kuitenkaan tehdä muutoksia, jotka muuttaisivat sen toiseksi. Yhdysvaltalaisistakin oppaista vain *Writing for Story*, kaupallisen tekstin puolestapuhuja, esittää, että tarinoihin tulisi kirjoittaa onnellinen loppu, koska yleisö pitää niistä.⁵⁶³ Ajatukselle ei löydy tukea muista oppaista. *The Creative Writing Handbook* osoittaa harjoituksen muodossa, mitä asioita tekstissä muuttuu yleisön myötä. Lukija laitetaan kirjoittamaan samasta tunteita kuohuttavasta tapahtumasta tuomarinroolissa olevalle rehtorille, tutulle opettajalle ja ystävälle. Ylei-

⁵⁶⁰ Rentola, 1997, 8.

⁵⁶¹ Packard, 1987, xxiv - xxv.

⁵⁶² Väyrynen, 1994, 28.

sön muuttuessa tarinasta korostettavat tapahtumat ja sanavalinnatkin muuttuvat.⁵⁶⁴

Muutokset ovat kuitenkin huomattavasti pienempiä kuin *Writing for Story* -oppaassa esitetyt.

Yleisön joukossa on myös ammattimaisia kriitikoita. *The Art of Playwrightin* pohjalta vasta ala-arvoisen kriitikon seivästämä näytelmä toden teolla vihkii kirjailijan teatteriin. Lehtikritiikille annetaan lähinnä taloudellinen merkitys - arvovaltainen kriitikko voi aiheuttaa yleisökadon. Toisaalta *The Art of Playwright* myös harjoituttaa kritiikin kirjoittamista omasta näytelmäkohtauksesta.⁵⁶⁵ Seuraava askel olisi arvioida jonkun toisen teosta. Tämä auttaisi ymmärtämään kriitikon työtä.

Kirjoittajan suhde yleisöön on monitahoinen. Lukiessaan hän on itsekin osa toisten kirjoittajien yleisöä. Kirjoittaja on aina itsensä ensimmäinen, ankara, yleisö. Tämä kaksitehoinen suhde teokseen on kiehtova osa kirjoittamista.

10.4 VALITSE VÄLINEESI

Mediumiin, valitun välineen ominaislaatuun tutustuminen on yhteen lajiin erikoistuneille oppaille tyypillinen teoreettinen osa. Kirjallisuuden teoriasta tuttua lajin esittelyä mielenkiintoisemmat kysymykset liittyvät kuitenkin lajin ja kirjoittajan suhteeseen. Ensimmäinen on laajin: miksi kirjoittaa? Miksei ilmaisun välineeksi kävisi sanojen sijasta maaliin kastettu sivellin tai pianon koskettimet?

Vain *The Art of Playwright* vastaa tähän kysymykseen perusteellisesti. Kahdessa muussa tässä käsitellyssä yhdysvaltalaisessa oppaassa asia jää vähälle huomiolle. Esimerkiksi *Writing for Story* tekijä Jon Franklin lähestyy aihetta pikemminkin henkilökohtaisella kuin teoreettisella otteella.

My abiding love for word, and my respect for their power, came via the osmosis of childhood from my mother. Teachers played a big role, and particularly one principal in Lebanon, Missouri. So did a policeman in

⁵⁶³ Franklin, 1986, 56.

⁵⁶⁴ Amberg & Larson, 1992, 69 - 70.

⁵⁶⁵ Packard, 1987, 152 - 153.

Santa Fe, New Mexico. So did hundreds of others who went before me, and never heard of me, but nonetheless shaped my mind: Asimov, Balzac, Hemingway, Salinger, Steinbeck, Wolfe . . . the list goes on and on and on.⁵⁶⁶

Jo alkusanat, pysyvä rakkaus sanoihin, paljastavat, että taiteilijan mediumin valinnassa on paljon kyse tunteesta, henkilökohtaisesta viehtymyksestä. Merkittävä rooli näyttäisi olevan myös lasta ympäröivien aikuisten esimerkillä.

Niukimmin teoreettisiin kysymyksiin tarttuva *The Creative Writing Handbook* jättää aiheen kokonaan käsittelemättä. Sen alkusivuilla tyydytään puhumaan uskosta kaikkien nuorien kirjoittajien lahjakkuuteen.⁵⁶⁷ Mahdollisesti oletuksena on, että juuri lahjakkuus ohjaa kirjoittamisen pariin. Tilannetta, jossa monilahjakas lapsi valitsee useista eri mediuumeista, ei käsitellä.

Ilmeisesti *The Creative Writing Handbookissa* oletetaan valinnan tapahtuneen jo ennen kuin lukija tarttuu oppaaseen ja aihe on tämän vuoksi epäoleellinen. Myös *Kirjoita hyvin* jättää pohtimatta, miksi valita juuri kirjoittaminen. Opas kuitenkin esittää psykologisen vastuksen luovan toiminnan lähtökohdalle:

Mikä on kirjoittamisesi syvin lähtökohta?

Miksi minä rupesin kirjoittajaksi? Halusin tietää asioita, ottaa selvää, ymmärtää, kuvata, vaikuttaa... Valhetta kaikki tyynni. Muistan, miten ihanaa oli kun joku kehui kouluainettani tai kirjoittamaani tarinaa. Miten hauska oli kuunnella, kun pikkujoulunäytelmäni vitseille naurettiin. Aplodeja, kehuja, ihailua!

Psykologiystäväni Tuula Pirskanen kiteytti monivuotisen terapiatyönsä kokemukset lauseeseen ”Kaikki ihmiset janoavat rakkautta”. Kirjoittaminen on kädenojennus lukijalle. Kädessä on lahja, mutta myös pyyntö.⁵⁶⁸

Myös *The Art of the Playwright* antaa perusteellisen teoreettisen vastauksen inhimilliseen haluun kirjoittaa näytelmiä, vastauksen joka ei ole niin yleisluontoinen kuin *Kir-*

⁵⁶⁶ Franklin, 1986, vii.

⁵⁶⁷ Amberg ja Larson, 1992, 7.

⁵⁶⁸ Rentola, 1997, 9.

joita hyvin -oppaan. Kirjoittamisen taidon kannalta *The Art of the Playwrightin* vastaus jää sikäli vaillinaiseksi, että näkemys koskee vain näytelmäkirjoittamista. Oppaan mukaan vastauksen saamiseksi on palattava draaman juurille, historiaan. Draama on ihmisen vanhin, alkukantaisin tapa ilmaista. Ihminen on osoittanut ennen kuin oppi kerto- maan. Tämän vuoksi draama yhä kiehtoo meitä. Opas käsittelee draaman historiaa läpi Kreikan kuuluisien teattereiden ja Shakespearen tuotannon ja pohtii myös syitä suhtautua draamaan kielteisesti. Yhteenvedo on, että yksilö luo draamaa, koska se yksinkertaisesti on syvä inhimillinen vaisto.⁵⁶⁹ ”In other word, one creates dramatic actions and onstage visuals because this is quite simply the deepest instinct that we know, and because it is also our strongest response to life itself.”⁵⁷⁰

Kysymys halusta kirjoittaa selitetään usein samaan tapaan inhimillisen luonteen peruspiirteellä. Kirjallisuustieteilijä Mikko Lehtonen on arvostellut käsitystä kielestä pelkkänä viestinnän välineenä. Hänen mukaansa kieli on jotakin paljon enemmän - erottamaton osa ihmisenä olemista. ”Kieli ja sen merkitykset ovat tarttumista todellisuuteen, ihmisten käytännöllistä tietoisuutta, muuttuvaa, mutta suhteellisen selvärajaisia hahmoja saavaa *läsnäoloa* maailmassa.”⁵⁷¹ Runoilija ja merkittävä suomalainen kirjoittamisen opettaja Risto Ahti on käsittänyt samaa asian omista taiteellisista lähtökohdistaan. Hän kuvaa havaintoaan otsikon ”Läsnäolotodistus” alla näin: ”Kirjailija on ihmisolento, joka menee kirjaan. Kirjailijan hahmo on hänen kielensä.”⁵⁷²

Haluun kirjoittaa voi vaikuttaa myös kirjallisen teoksen asema kulttuurissamme. Kirjailijan ammatti on niin haluttu, että nimityksen käyttöoikeutta suojaamaan on perustettu kirjailijaliittoja. Edellä esitetty lainaus oppaasta *Writing for Story* osoittaa, että sen tekijän, Jon Franklinin, kirjallisen uran alkuun oli osansa aiempien polvien kirjailijoiden ihailulla. Mikko Lehtosen mukaan kirjoittamista myös pidetään puhetta merkittävämpänä. Ajatuksella on juurensa ajoissa, jolloin vain harvat ja valikoidut saivat oppia kirjoitustaidon. Luonnollisesti nämä henkilöt olivat yhteiskunnan hyväosaisia ja taidosta seurasi valtaa. Myös maailman suurten uskontojen pyhiin kirjoihin liittyy niiden nimen

⁵⁶⁹ Packard, 1987, xvi - xxiv. Packardin näkemyksessä on huomattavan suuri yhtäläisyys Aristoteleen ajatusten kanssa. Vrt. Aristoteles, 1997, 4. 1448b4 - 1448b9.

⁵⁷⁰ Packard, 1987, xxiv.

⁵⁷¹ Lehtonen, 1996, 30.

⁵⁷² Ahti, 1988, 228.

mukaisesti pyhän käsite. Lehtosen mielestä niitä on käytetty pitkään kuin talismaaneja - niitä on lukemisen ohella esimerkiksi suudeltu. Useimmat suomalaisministerit vannovat yhä virkaanastujaisvalansa käsi Raamatulla. Eri uskontoja yhdistävästä pyhän kirjoituksen kunnioituksesta kertoo Lehtosen mukaan myös se, että kirjallista jumalanpilkkää pidetään loukkaavampana kuin suullista. Tämän osoittavat Hannu Salaman ja Salman Rushdien tapaukset.⁵⁷³

Kun kirjoittaja on valinnut kirjoittamisen, hän yleensä valitsee myös lajin tai lajeja, joihin erikoistuu. Suomalaisten sanataiteen opettajien Taru Väyrysen ja Kaarin Alleniuksen kokemuksen mukaan jo 10 – 12 -vuotiaiden joukosta löytyy pelkän proosan- tai runonkirjoittajia. Valintaan vaikuttaa esimerkiksi lasten aiempi kirjoittajakokemus, jos kymmenvuotiaaksi asti on kirjoittanut vain proosaa on halu runojen tekemiseen pieni.⁵⁷⁴

Sattuma esimerkiksi saadun opetuksen - tai sen puutteen - muodossa voi siis vaikuttaa lajiin, johon kirjoittaja erikoistuu. Jo muutaman vuoden harjoittelun jälkeen on luonnollista haluta keskittyä siihen, minkä osaa ja kokee miellyttäväksi tehdä. William Packardin opas *The Art of the Playwright* analysoi paljon narratiivisen ja draamallisen kirjoittamisen eroa. Packard näkee kysymyksen valinnasta lähinnä valintana näiden kahden lajin välillä. Suhtautumisensa syihin, jotka johtavat valintaan hän tuo esiin näin:

Narrative and dramatic writing - who knows why someone gravitates towards one form instead of the other? It may be a matter of individual taste or temperament or personal preference, or else it may be the particular circumstances of the age one lives in, or else it may be the instinctive God-given gift of genius that one is born with.⁵⁷⁵

Sattuman lisäksi lajivalintaan näyttää siis vaikuttavan myös henkilökohtaiset ominaisuudet. Valitettavasti saatavilla ei ole tutkimustietoa, joka täydentäisi kirjoittajaoppaiden tekijöiden arvioita. Oppaatkin puuttuvat kysymykseen lajivalinnasta yllättävän vähän. *The Creative Writing Handbook*, jossa käsitellään tarinaa, novellia ja runoja, esittelee lajit melko puolueettomaan sävyyn. Yhteen lajiin keskittyvistä oppaista ei ylipää-

⁵⁷³ Lehtonen, 1996,

⁵⁷⁴ Allenius & Väyrynen, 1993, 84.

⁵⁷⁵ Packard, 1987, 12.

tään löydy suoria kehotuksia vaihtaa niiden esittämään lajiin. Valintaa tehdessä vaikuttaa varmasti kirjoittajan henkilökohtainen näkemys ihanteellisesta kirjallisuudesta. On luontevaa aloittaa siitä, mitä ihailee. Käytäntö sitten osoittaa, mihin kyvyt sopivat ja riittävät.

10.5 TEORIA AUTTAA SUUNNITTELEMAAN HARJOITTELUA

Voisi väittää, ettei kirjoittajan tarvitse pohtia kirjoittamisen teoriaa voidakseen oppia taitavaksi kirjoittajaksi. Onkin totta, että esimerkiksi syyt kirjoittamisen haluun voivat hyvällä kirjoittajalla olla myös täysin tiedostamattomia. Ehkä oppaiden esittämiä oletuksia lukiessaan kirjoittaja ei tunnista itseään lainkaan tai hän jättää alkusivut kokonaan lukematta. Teorialla on kuitenkin yhteyksiä myös suoraan käytäntöön. Tiedolla yleisistä periaatteista on merkitystä esimerkiksi harjoittelua suunniteltaessa.

Oppaat luonnollisesti pohtivat erityisesti sen lajin tai niiden lajien ominaispiirteitä, joihin ne keskittyvät. Tällöin kyseisen lajin suhde muihin nousee esiin. Tässä käsiteltyjen oppaiden pohjalta hahmottuu selvästi, mitä lajeja tekijät pitävät toisiinsa läheisesti liittyvinä. Tiedolla on merkitystä niille kirjoittajille, joita kiinnostavat useat lajit. Harjoittelemalla oikein pysyvät mahdollisuudet auki moniin suuntiin. Suoraan harjoittelukysymykseen perehtyy *The Creative Writing Handbook*, joka ylipäättään korostaa harjoittelun tärkeyttä.

The Creative Writing Handbook perustuu oletukselle, että omaelämäkerrallisten tarinoiden hallinnan kautta on sujuvaa siirtyä novelliin, jossa henkilö ja tapahtumat ovat fiktiivisiä. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen opettaa paitsi organisoimaan kirjallista materiaalia myös esittämään sen elävästi lukijoille. Tällaisessa kertomuksessa ei tarvitse tuottaa fiktiivistä kirjallista materiaalia vaan tarinat perustuvat kirjoittajan omaan elämään.⁵⁷⁶

Writing for Story puolestaan valottaa tarkemmin novellin suhdetta romaaniin. Opas on harjoittelua koskevan teorian suhteen poikkeuksellisen runsassanainen. Se osoittaa, että 1900-luvun alkupuolella vallitsi eräänlainen epävirallinen käytäntö, jota voi nimittää kirjailijoiden kouluksi. Tätä koulua kävivät esimerkiksi Ernst Hemingway ja F. Scott

Fitzgerald. Oppaan kuvauksen kirjailijoiden koulusta voisi tiivistää näin: novelli toimi laajana kirjoitusharjoituksena matkalla romaanikirjailijaksi. Harjoituksena novellien kirjoittamiselle on ominaista selkeät vaatimukset, vaativuus ja erityinen keskittyminen kokonaisuuden hallinnan opetteluun. Vasta kun on oppinut novellin kokonaisuuden ja juonen kuljettamisen alusta loppuun, kannattaa yrittää kirjoittaa romaani. Novellilla oli Hemingwayn päivinä myös lukijoita - ennen toista maailmansotaa niitä julkaistiin useissa lehdissä. Tämä teki novellista taloudellisesti suotuisan harjoituksen.⁵⁷⁷

Writing for Story ei erikseen mainitse tätä, mutta oleellisen tärkeää tässä harjoittelumuodossa oli myös palautteen saanti ja sen runsaus. Kun novelleille oli kysyntää, oli aloittelijoillakin kustantajille merkitystä. Heille todennäköisesti vastattiin, kun he lähestyivät kustantajia käsikirjoituksineen. Mahdollisuus tarjota novelleja useille eri lehdille mahdollisti vähintäänkin runsaan palautteen palautusten ja julkaisujen muodossa. Kirjoittaja sai elävän käsityksen onnistumisistaan ja heikkouksistaan.

The Creative Writing Handbook etenee novellin kirjoittamisesta runoihin. Oppaan tekijöiden mukaan niiden kirjoittaminen ei eroa muista harjoitelluista lajeista niin paljon kuin yleisesti luullaan. He kirjoittavat näin:

For many people, the idea of writing poetry is baffling or even frightening, but writing poetry is in many ways just like writing anything else. The process involves gathering thoughts and images (prewriting), writing a draft of the poem (composing), and improving the poem (editing and proofreading). In fact, everything that we have stressed earlier in this handbook about good writing applies also to poetry. Poetry can, therefore, serve as a review of all of creative writing. Once you learn the structural and stylistic elements of poetry, you can transfer that understanding of and care for language to all of your writing. In other words, by becoming a better poet you will become a better writer.⁵⁷⁸

The Creative Writing Handbookin pohjalta on siis järkevää harjoitella myös runoja, vaikka tavoitteena olisi tulla novellin mestariksi. Viittaus yleiseen käsitykseen siitä, että

⁵⁷⁶ Amberg & Larson, 1992, 14.

⁵⁷⁷ Franklin, 1986, 3 - 5.

⁵⁷⁸ Amberg & Larson, 1992, 104.

runojen kirjoittaminen on hyvin erilaista kuin vaikkapa tarinoiden, on Suomessakin tuttu ajatus. Epäilemättä *The Creative Writing Handbook* on kuitenkin oikeassa siinä, että runoja kannattaa ainakin yrittää kirjoittaa. Kun sanoja on oleellisesti vähemmän kuin tarinassa, yksittäisten sanojen vivahteet tulevat paremmin esiin. Kirjoittajan ymmärrys kielen monimielisyydestä ja jokaisen sanan merkittävydestä kasvaa runojen kanssa harjoittelemalla. Suomalaisen kirjailijan ja kirjoittamisen opettajan Eila Pennan kokemuksen mukaan runo ja proosa suhtautuvat harjoiteltaessa toisiinsa näin:

Käytännössä olevista harjoitustehtävistä näkyy, että toiset niistä on tarkoitettu runouden kirjoittajille, toiset taas proosan. Jos kirjoittajat eivät vielä ole erikoistuneet jompaankumpaan, voivat runouteen tähtäävät harjoitukset herkistää proosatekstin kirjoittajien sanontaa, ja proosarakenteeseen tähtäävät harjoitukset taas täsmentää lyriikan kirjoittajien tekstikokonaisuuksia.⁵⁷⁹

Kirjoita hyvin keskittyy kirjallisuuden lajien sijasta puhumaan enemmänkin kaikkeen kirjoittamiseen liittyvistä aiheista: yleisöstä, ajattelusta, näkökulmasta. Painopiste sijoittuu kuitenkin enemmän proosan kuin lyriikan puolelle. Oppaan ajatuksena on, että kirjoittaminen on tärkeää, ei väline tai laji⁵⁸⁰.

Writing for Storyn mukaan perinteiselle novellille ei enää ole kysyntää. Oppaan vastaus on novellin uudistuneella muodolla harjoittelemisen. Uusi muoto on tosipohjainen novelli, jossa tarina nimen mukaisesti etsitään todellisten ihmisten elämästä ja puetaan novellin muotoon.⁵⁸¹ *Writing for Storyn* kirjoittanut Jon Franklin on itse niin tyytyväinen tähän kirjallisuuden lajiin, että hän on myös kirjoittanut tosipohjaisia romaaneja, ja vaikuttaa siltä, ettei hän pidä lainkaan tarpeellisena siirtyä fiktiivisen kirjoittamisen puolelle.⁵⁸²

Teoksessa *The Art of the Playwright* on draamaa voimakkaasti puolustava ja narratiivista esitystapaa polkeva sävy. Oppaan tekijä William Packard on selkeästi huolissaan näytelmäkirjallisuuden tulevaisuudesta, sillä hän uskoo narratiivisen kerronnan olevan

⁵⁷⁹ Pennanen, 1984, 38.

⁵⁸⁰ Rentola, 1997, 23.

⁵⁸¹ Franklin, 1986, 6.

syryttämässä draamallisen kuvaustavan yhteiskunnassa. Koululaitos on suurin syyllinen tähän. Koulut opettavat lukemaan narratiiviseen esitystapaan perustuvia romaaneja, historiaa ja elämäkertoja. Koulussa opetetaan kirjoittamaan esseitä ja raportteja. Televisiosta katselemme selostettuja jalkapallo-otteluita ja kuuntelemme kuinka meille kerrotaan uutisia. William Packard uskoo draaman kirjoittamisen oleellisesti eroavan narratiivisesta ilmaisutavasta.⁵⁸³ Toisin sanoen hän pelkää, että kaikki ihmiset opetetaan ilmaisemaan narratiivisin keinoin ja draama kirjallisena lajina häviää.

The Art of the Playwrightin mukaan näytelmän luomisessa ja romaanin kirjoittamisessa vaaditaan erilaisia taitoja. Ajatusta tukee lyhyt lista kirjailijoista, jotka ovat kyenneet kirjoittamaan molempia. Listalla on Tolstoin lisäksi kuusi nimeä, eikä siihen oppaan mukaan kukaan asiantuntija voisi lisätä muutamaa enempää. Näytelmän ja romaanin erilaisuus johtuu siitä, että niiden perustavat prosessit ja periaatteet ovat erillisiä ja vastakohtaisia.⁵⁸⁴

Karkeasti voisi jakaa kirjallisuuden lajit niihin, joiden välille hahmottuu positiivisia, rakentavia ja toisiaan tukevia yhteyksiä ja niihin, joiden harjoittelu ei tue toisiaan tai on jopa haitallista. Tässä käsiteltyjen kirjoittajaoppaiden pohjalta voi olettaa hyödylliseksi harjoitella kerronnan keinoja aluksi tositapahtumiin pohjaavien tarinoiden kautta. Mahdollisesti esseet ja raportit, jotka *The Art of the Playwright* luokittelee samaan ryhmään esimerkiksi romaanin kanssa, opettavat myös tarinankertojalle tärkeitä taitoja: kykyä organisoida kirjallista materiaalia ja esittää asiansa elävästi. Myöskään runojen ja kertomusten tai novellien harjoittelusta vuorottain ei esitetty kielteisiä arvioita, *The Creative Writing Handbook* päinvastoin suosittelee tätä. *Writing for Story* puolestaan korosti yhteyttä novellin hallinnan ja romaanin välillä.

Negatiivisia yhteyksiä näyttää syntyvän draaman ja muiden kirjallisuuden lajien välille. Sinänsä draaman suuri eroaminen muista lajeista ei ole yllätys vaan pikemminkin yleisesti tunnettu tosiasia. Usein on kuitenkin oletettu, ettei harjoittelusta voi olla haittaakaan. Mikään tässä käsitellyistä yhdysvaltalaisista kirjoittajaoppaista ei kuitenkaan tue ajatusta harjoitella vakavissaan sekä draamaa että narratiivista kerrontaa. Ha-

⁵⁸² Franklin, 1986, 8 - 9.

⁵⁸³ Packard, 1987, 1 - 4.

⁵⁸⁴ Packard, 1987, 1 & 13.

lutessaan perusteena voi käyttää lajien yhteisiä piirteitä, joista silmiinpistävin on tietenkin dialogi.

Hyvän lauseen sivuista varsin runsaasti kuuluu sujuvan dialogin teon opettamiseen. Dialogi on kuitenkin vain proosan mauste, ei päätarkoitus. Oppaassa tulee esiin toinenkin näytelmille ja proosalle yhteinen piirre. Se on ekspositio, päähenkilöiden ja tärkeiden tapahtumapaikkojen ja tapahtumien esittely, taustatietouden tarjoaminen lukijalle.⁵⁸⁵ Samaan alueeseen perehtyy myös näytelmäkirjoittamista opettava *The Art of the Playwright*.⁵⁸⁶ Se, miten paljon proosan ja draaman dialogit ja ekspositiot todellisuudessa muistuttavat toisiaan, on kysymys, jota ratkaisemaan tarvittaisiin kokonaan oma tutkimuksensa.

11. AHKERA PÄRJÄÄ

11.1 HARJOITTELUN MERKITYS

Yhteistä kaikille taitoteorioille on se, että ne korostavat harjoittelun merkitystä. On selvää, ettei pelkkä kirjoittajaoppaan lukeminen riitä pitkälle, jos tarkoitus on kehittyä kirjoittajana. Kaikki tässä esitelmässä käsitellyt oppaat kehottavat lukijaa myös harjoitteluun.

Tarkoitan kirjoitusharjoituksella sellaisia tehtäviä, jotka on selvästi otsikoitu omaksi osiokseen kirjan sivuilla. Myös muun tekstin sekaan sijoitettuja ajatustehtäviä ja kysymyksiä tapaa oppaista, mutta ne lukijan on helppo sivuuttaa vähällä vaivalla. Kunnollinen kirjoitusharjoitus vaatii kirjoittajaa keskeyttämään hetkeksi lukemisen ja paneutumaan asiaan. Juuri harjoitusten kohdalla oppaiden yksisuuntainen opetustapa korostuu. Kirjoittajalla ei ole mahdollisuutta saada työstään palautetta. Kirjoitusharjoituksiin on tuskin koskaan ”oikeita” vastauksia, jotka voisi tarkistaa kirjan lopusta.⁵⁸⁷

⁵⁸⁵ Martinheimo, 1990, 38 - 39.

⁵⁸⁶ Packard, 1987, 75.

⁵⁸⁷ Kirjoittajaoppaista tapaa toisinaan tehtäviä, joissa opetellaan runomittaa ja täydennetään jo julkaistu runo loppusointujen kohdilta. Tällöin annetaan oppaan lukijalle mahdollisuus verrata kuinka oma versio eroaa alkuperäisestä. Tarkoitus ei kuitenkaan ole esittää alkuperäistä versiota parhaana mahdollisena. Tätä lähemmäs ’vastauksia’ ei kirjoittamisessa päästä.

Jay Ambergin ja Mark Larsonin kirjassa *The Creative Writing Handbook* esiintyy monista muistakin kirjoittajaoppaista tuttu lause: ”Kirjoittamaan oppii kirjoittamalla”.⁵⁸⁸ Lauseen tarkoitus on korostaa omakohtaisen harjoittelun merkitystä kirjoittamisen taidon oppimisessa. Suomalainen *Hyvä lause* sanoo saman asian näin: ”Kirjoittajan taidot vaikka mukana olisi ripaus erityislahjakkuuttakin eivät ole niin myötäsintyisiä, etteikö niitä voisi harjoittelemalla hioa.”⁵⁸⁹ Muut tässä käsitellyt yhdysvaltalaiset oppaat eivät usein suoranaisesti käsittele harjoittelun merkitystä, mutta niiden sisältämien kirjoitus-harjoitusten määrä puhuu omaa kieltään.

Harjoittelun tehtävä on kytkeä yhteen teoreettinen tieto ja kirjoittajan oma kokemus. Esimerkiksi *The Art of the Playwright* kuvaa teorian ja käytännön suhdetta kirjoittamisessa niin, että opettelemalla tietyt perussäännöt yksinkertaisesti ulkoa ja soveltamalla niitä myös käytäntöön, ihminen ajan myötä kokee oivalluksen hetken, jonka jälkeen teoria tuntuu itsestään selvältä, kuin tekijän toiselta luonnolta. Tähän pääseminen vaatii kuitenkin jatkuvaa harjoittelua. Ylös kirjoitetuista säännöistä on esimerkiksi se hyöty, että niitä voi soveltaa myös jo olemassa olevien näytelmien tarkasteluun. Näin opas myös kehottaa tekemään.⁵⁹⁰ Aloittelija voi sääntöjä epäillessään tutkia, pätevätkö ne maailmankirjallisuuden klassikoiksi nimitetyissä näytelmissä.

Todennäköisesti säännöt olisivat löydettävissä pelkän omakohtaisen harjoittelun, yrityksen ja erehdyksen pitkän tien kautta. Kirjoittajaoppaan - ja kaiken koulutuksen - pyrkimyksenä on ajan säästäminen. Taitojen tutkimus ja opetus lähti liikkeelle kehittyvän teknologian vaatiessa nopeammin ja nopeammin uusia taitavia työntekijöitä. Harjoittelua oli tehostettava, jotta oppimiseen kuluva aika lyhenisi.⁵⁹¹ Kirjoitusharjoitusten kautta asiantuntijat pyrkivät osoittamaan aloittelijoille ne kohdat ammatissa, joissa useimmilla on vaikeuksia, ja harjoitusten keinoin myös näyttämään, miten vaikeuksista voi selvitä. Jon Franklin kertoo suoraan haluavansa oppaallaan *Writing for Story* auttaa aloittelijoita lyhentämään oppivuosiaan.

⁵⁸⁸ Amberg & Larson, 1992, 10.

⁵⁸⁹ Martinheimo, 1990, 6.

⁵⁹⁰ Packard, 1987, 14.

⁵⁹¹ Esimerkiksi Whiting käsittelee aihetta motorisia taitoja tutkivan teoksensa esipuheessa. Whiting, 1975.

It has taken me three long, painful, and often impoverished decades to develop the coherent approach to structure that is my definition of professionalism. I hope with this book to ease your labor and shorten your apprenticeship, but I can't make it easy. Be prepared to think, to wonder, to ponder, to experiment - to fail, to wallow in confusion, and to reread.⁵⁹²

Kirjoita hyvin esittää hieman muista poikkeavan, mutta erittäin osuvasti jo esitettyä täydentävän syyn harjoitella. Vaikkei tehtävien onnistumista kontrolloidakaan, kirjoittaja niitä tehdessään oppii omasta työstään. Mitä enemmän kirjoittaja tekee oppaan harjoituksia, sitä paremmin hän oppii näkemään omat vahvuutensa.⁵⁹³

Kirjoita hyvin puhuu positiivisesti vain vahvuuksien löytämisestä, mutta luonnollisesti harjoittelemalla löytyvät myös heikkoudet. Molemmat on helpompi huomata tehdessä ulkopuolisen antamia tehtäviä kuin kirjoittaessa vapaasti. Kirjoittajalla on houkutus yksin työskennellessään käyttää jo osaamia keinoja, ja välttää luonnostaan alueita, jotka kokee hankaliksi. Oppaan harjoituksia tehden harjoittelu on laajempaa kuin yksin työskennellessä. Yksin opettelevan voi tuskin olettaa ilman koulutusta löytävän kaikkia sanataiteen keinoja. Oppaan avulla laaja-alaisesti harjoitellessa myös vahvuudet nousevat aidosti esiin kokonaisuudesta. Kirjoittaja voi monipuolisen harjoitussarjan tehtyään tarkastella tietoisesti osaamistaan.

11.2 KAHDENLAISIA HARJOITUKSIA

Englantilainen kirjoittamisen opettaja Nick Rogers on jakanut kirjoitusharjoitukset kahteen ryhmään. Rogers käyttää nimitystä kirjalliset pelit (writing games), mutta täydyn suomalaisen käytännön mukaan sanassa harjoitus. Rogers puhuu harjoituksista, jotka miellyttävät pelaajia ja auttavat heitä keskittämään huomionsa johonkin kirjoittajan ammatin tiettyyn puoleen. Ensimmäisen ryhmän harjoitukset keskittyvät tiettyyn kirjalliseen tekniikkaan (literary technique). Tämä vastaa musiikissa sellaista harjoittelua, jossa musiikin kokonaisuudesta irrotetaan tekniikka ja harjoitellaan vain sitä.⁵⁹⁴

⁵⁹² Franklin, 1986, xviii.

⁵⁹³ Rentola, 1997, 37.

⁵⁹⁴ Rogers, 1992, 101.

Suomalaisista kirjoittajaoppaista löytyy myös musiikkiin liittyvä vertaus, joka kuvaa kirjoitusharjoitusten merkitystä. Markku Toivonen esittää havainnollisemmin Nick Rogersin ajatuksen harjoitusten toimintatavasta. Hän kuvaa asiaa näin:

Vertaan runoilijaa laulajaan. Laulunopiskelijalla pitää olla ensiksi hyvä ”luonnonääni”, materiaali, jota voidaan koulia, kouluttaa. Ääni tavallaan hajoitetaan osatekijöihinsä; hiotaan erikseen jokaikistä vokaalia ja tavua. Käydään loputtomasti läpi skaaloja, opetellaan oikeaa hengitystä, pallean käyttöä, ohennusta. Pään kaikki ontelotkin pitää saada soimaan.

Lopulta laulaja palaa alkuperäiseen luonnonääneensä, joka koulittuna tottelee käyttäjänsä vaikeimmissakin tehtävissä. Lauluääni hallitaan nyt tietoisesti. Myös runoilijan pitää käydä läpi samat vaiheet.⁵⁹⁵

Kuten Nick Rogerskin huomauttaa kirjalliseen tekniikkaan liittyvät harjoitukset eroavat musiikkiin liittyvistä ainakin yhdessä keskeisessä kohdassa. Niitä ei toisteta säännöllisesti sujuvuuden saavuttamiseksi, vaan niiden tarkoitus on lisätä kirjoittajalle mahdollisten strategioiden määrää.⁵⁹⁶ Kyse on siis mahdollisuuksien lisäämisestä, ei kieliopin opettelun kaltaisesta vakiintuviksi tarkoitettujen sääntöjen muokkaamisesta. Tämä vaikeuttaa myös arvostelua. Kun valittu tekniikka ei perustu ehdottomiin sääntöihin, ei ole mahdollista pitää kirjoittamista opettelevalla kokeita, joiden pisteiden perusteella hänen kehitystään voisi takuuvarmasti arvioida.

Hyvä esimerkki puhtaasti teknisestä harjoituksesta on *The Creative Writing Handbook* -oppaassa. Tehtävässä yhdistetään lauseita, jotka sinällään ovat kieliopillisesti oikeita. Oppaan tekijät ovat sitä mieltä, että englannista tulee miellyttävämpää lukea, kun useat peräkkäiset lyhyet lauseet yhdistetään pidemmäksi kokonaisuudeksi. Harjoitus etenee niin, että ensin lukijaa pyydetään yhdistämään valmiiksi annettuja lauseita ja tarkistamaan, että sanojen kokonaismäärä tällä toimenpiteellä lyhenee. Tämän jälkeen lukijaa kehoitetaan palaamaan hänen itsensä jo aiemmin tekemän tekstin ääreen ja etsimään siitä muutamia kohtia, joissa voi yhdistää lyhyitä lauseita toisiinsa.⁵⁹⁷

⁵⁹⁵ Toivonen, 1988, 13.

⁵⁹⁶ Rogers, 1992, 101.

⁵⁹⁷ Amberg & Larson, 1992, 74 - 78.

Harjoituksen tarkoituksena on tietysti opettaa kirjoittajalle yksi tapa muokata tekstiään miellyttävämmäksi lukea. Ihanteellinen kirjoittaja havaitsee harjoituksen avulla, kuinka yksinkertaisilla keinoilla tekstin laatua voi parantaa, ja toimii tällä tavalla kaikkien tekstiensä suhteen. Ajan ja kokemuksen myötä tekstin luettavuuden parantamisesta tulee niin itsestään selvä osa kirjoittamista, ettei kirjoittaja välttämättä enää edes toimi tietoisesti tekstiä muokatessaan.

Toinen tärkeä kirjoitusharjoitusten ryhmä on Nick Rogersin jaottelun mukaan kirjoittamisen materiaalin tuottamiseen tähtäävät tehtävät (generating material for writing). Tämä kyky on Rogersin mielestä ammattitaidon ohella tärkeä osa kirjoittamista. Materiaalin keruu on yhteyksien näkemistä havaintojen loputtomassa virrassa: ”-- the act of seeing connections, in the flotsam and jetsam of everyday life and of the unconscious, which have the potential to be transformed into a piece of writing.”⁵⁹⁸

Nick Rogersin mukaan materiaalin keruuta ei voi opettaa kuten muita kykyjä. Toisaalta hän on sitä mieltä, että eräät kirjoitusharjoitukset voivat auttaa.⁵⁹⁹ Onkin syytä olettaa, ettei tämä kirjoittamisen vaikeaksi koettu alue ole kokonaan opetuksen tavoittamattomissa. Tähän viittaa myös se, että monet kirjoittajaoppaat yrittävät erilaisten harjoitusten avulla auttaa aloittajaa materiaalin keruussa.

Jon Franklin, *Writing for Storyn* tekijä, joka monin tavoin kyseenalaistaa luovuuden osuutta kirjoittamisessa, esittääkin materiaalin keräämisen työksi. *Writing for Story* opettaa luovaa kirjoittamista, joka perustuu olemassa oleviin tarinoihin. Tästä kirjoittamisen lajista puuttuu siis yksi kirjoittamisen oleellinen vaihe: tarinan sepittäminen eli kokoonpano. Sepittämisen sijasta tarinoita etsitään ympäröivästä todellisuudesta, oikeiden ihmisten elämäkokemuksista. *Writing for Storyn* mukaan kirjoittaja, kuten tutkijakin, on aidosti kiinnostunut alueestaan, yrittää ymmärtää havaitsemaansa ja sovittaa sitä johonkin käsitteelliseen kehykseen. Kehys voi aloittelijalla olla jopa täysin väärä, mutta yritys kannattaa kuitenkin: se terävöittää kykyä huomata ja luokitella.⁶⁰⁰

Mielestäni edellä kuvattua tapaa löytää tai tunnistaa sopivaa materiaalia voivat kuitenkin käyttää myös ne kirjoittajat, jotka aiheen löydettyään pidättävät itsellään oikeuden muuntaa tarinaa taiteellisten päämääriensä ehdoilla. *Writing for Storyn* mottona

⁵⁹⁸ Rogers, 1992, 101.

⁵⁹⁹ Rogers, 1992, 102.

näyttäisi olevan: ”Etsivä löytää”. Yrittämällä ja ajattelemalla lopulta löytää vihjeen aiheesta. Ensisijaisen tärkeää on tietää, mitä etsiä. Kirjoittajan on tunnettava kaikkien tarinoiden yhteisiä piirteitä teoreettisella tasolla. Oppaan mukaan tarinoilla on tiettyjä anatomioita, jotka voi tunnistaa. Tarinan kaikki puolet eivät tietenkään ole aina näkyvisissä, mutta jo yhden tunnuspiirteen havaitseminen johdattaa kokeneen kirjoittajan syventymään aiheeseen paremmin. Näistä tunnuspiirteistä yleisin on komplikaatio eli ongelmallinen tilanne, jonka ihminen kohtaa.⁶⁰¹

Muutkin kirjoittamisen taidon ammattilaiset auttavat materiaalin keräämisen työssä. Teoksessa *The Art of Playwright* todetaan harjoituksen muodossa se ilmiselvä tosiasia, että näytelmäkirjailija, joka ei osaa itse luoda fiktiivistä näytelmää, voi silti pysyä alalla ottamalla lähtökohdaksi jonkin olemassa olevan romaanin tai sen osan, jonka dramatisoi.⁶⁰²

Varsinaisia materiaalin muodostamisen harjoituksia on kuitenkin ylivoimaisesti eniten *The Creative Writing Handbook* -oppaassa, jossa on varsin kehittyneitä johdatteluita materiaalin tuottamiseen otsikoiden ”Ennen kirjoittamista” (prewriting) alla. Kirjan ensimmäisessä johdattelussa tekijät ovat valinneet yleisesti tunnetun aiheen, koulun, ja johdattavat siihen esittämällä esimerkkejä muiden kirjoituksista aiheesta ja pyytämällä vastaamaan tekstiä koskeviin kysymyksiin. Tämän jälkeen virkistetään kirjoittajan omia muistikuvia kouluajoista kehittämällä häntä muodostamaan mieleensä mahdollisimman tarkka kuva kouluajojen luokkahuoneestaan. Lukijaa käsketään kirjoittamaan muutaman minuutin aikana ylös kaikki mitä aiheesta tulee mieleen, ilman valikointia tai kontrollointia.⁶⁰³ Harjoituksen jälkeen kirjoittajalla varsin todennäköisesti on paperilla hänen omaa elämäkokemustaan sivuavaa materiaalia tarinaan.

Suomalaisen *Hyvän lauseen* erikoisuutena ovat ”aihiot”. Ne ovat harjoituksia, joissa määritellään paljon enemmän kuin tarinan otsikko:

Tapahtumapaikalla on kahdenlaisia läsnäolijoita: sivusta seuraajia ja itse toimijoita. Toimijoita on kaksi, muita on epämääräinen joukko. Nämä

⁶⁰⁰ Ks. Franklin, 1986, 47 - 48.

⁶⁰¹ Franklin, 1986, 49 - 50.

⁶⁰² Packard, 1987, 19.

⁶⁰³ Amberg & Larson, 1992, 16 - 20 ; 24 - 25.

kaksi eivät aluksi oikeastaan erityisesti erotu. Varsin pian he kuitenkin heittävätkä muiden huomiota. Lopuksi toimijat eivät enää ole paikalla.⁶⁰⁴

Aihio on varsin onnistunut tapa johdatella materiaalin tuottamiseen. Se antaa aloittavalle kirjoittajalle kehyksen, jossa hän voi lause lauseelta edeten täyttää juonen luurankomaisen olemuksen lihalla. Samalla aihio on niin väljä, että tulosten omaperäisyys säilyy.

Kirjoita hyvin –oppaassa mainitaan, että sisällön kirjoittamiseen on tultava kirjoittajalta itseltään, toisaalta suhtaudutaan materiaalin keruuseen tavalla, joka tukee ajatusta siitäkin taitona. *Kirjoita hyvin* tuo esiin sen yksinkertaisen totuuden, että ihmisen kiinnostuessa jostakin aiheesta hän ikään kuin herkistyy sille, havaitsee juuri sen.⁶⁰⁵

Materiaalin keruun luonteeseen ei kirjoittajaoppaiden perusteella löydy täysin selvää kuvaa. Kirjoittamisen opettaja Nick Rogers katsoo, ettei kyse ole opetettavasta taidosta.⁶⁰⁶ Kirjoittajaoppaiden perusteella ”johdattelu” näyttäisi olevan käyttökelpoisin termi aiheen yhteydessä. Kognitiivisen psykologian valossa taitoina esittelemäni havaitseminen ja kuvittelu ovat kuitenkin keskeisessä osassa materiaalin keruussa. Osuvimmalta näkökulmalta materiaalin keruuseen näyttääkin Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* –oppaassa esittämä: kiinnostus ohjaa havaintoa ja näin ympäristöstä löytää aiheeseen liittyvän materiaalin.

11.3 ERILAISTEN HARJOITUSTEN KIRJO JA RYHMITYSPERUSTEET

Teoreettisia väitteitä kirjoittajan tarvitsemasta harjoittelusta on hyvä verrata konkreettisiin tehtäviin, jotta näkisi seisovatko oppaiden tekijät käytännössä ajatustensa takana. Erityyppisten harjoitusten määrä kirjoittajaoppaissa paljastaa, mitä asioita oppaan tekijät kirjoittamisessa todella pitävät tärkeinä, mitä kirjoittajan on mahdollista ja kannattavaa harjoitella.

⁶⁰⁴ Martinheimo, 1990, 31.

⁶⁰⁵ Rentola, 1997, 21 & 206.

⁶⁰⁶ Rogers, 1992, 102.

Kirjoitusharjoitukset ovat tekijänsä näköisiä. Onnistunut tehtävä käsittelee usein useampaa kuin yhtä kirjoittamisen osa-aluetta. Tämä tietysti tekee luokittelun vaikeaksi. Tarkoitus ei olekaan esittää aukotonta näkemystä harjoitustyypeistä vaan yksi mahdollinen lähestymistapa. Olen pyrkinyt valitsemaan tehtävän tarkoituksista sen pääasiallisimman ja käyttänyt sitä luokitteluni perusteena.

Harjoitukseksi lasken kirjoittajaoppaan lukijalle antaman tehtävän, joka on selkeästi otsikoitu. Harjoittelun tulisi tuottaa jotakin konkreettista: kirjallinen työ tai muu demonstraatio. Joidenkin oppaiden lopussa on liiteosana harjoituksia tai oikolukutehtäviä. Selvyyden vuoksi olen jättänyt nämä liitteet pois laskuistani - jos harjoitukset olisivat oleellisia, ne esitettäisiin muiden joukossa varsinaisen oppaan sivuilla. Useissa oppaissa tehtävät jakaantuvat alaosioiden - lasken tehtävän yhdeksi kokonaisuudeksi alaosioiden määrään katsomatta joitakin myöhemmin mainitsemiani poikkeuksia lukuun ottamatta.

Nick Rogersin edellä kuvattu kahteen ryhmään perustuva jaottelu on lähtökohtani.⁶⁰⁷ Rogersin malli ei kuitenkaan riitä tavoittamaan harjoitusten kirjoja. Tämän vuoksi rakensin neljä ryhmää Rogersin jaon rinnalle. Perustana olivat kirjoittajaoppaissa esiintyvät harjoitukset, eikä esimerkiksi kirjoittajan taidoiksi edellä luokittelemani viisi ryhmää. Tavoitteenani oli tavoittaa harjoitukset mahdollisimman todenmukaisesti.

Ensimmäisenä lisäsin oman sarakkeensa tehtäville, joissa keskityttiin kirjoittamisen teorian tarkasteluun. Näitä tehtäviä voisi nimetä myös kirjoittamisen filosofiaksi. Tämä tehtäväryhmä ei keskity suoraan kaunokirjallisen tekstin tuottamiseen tai muokkaamiseen. Tarkastelemalla kirjoittamista teoreettisesti pyritään lisäämään kirjoittajan ymmärrystä kirjoitustyöstä ja sen merkityksestä. Teoriaan keskittyvä tehtävä saattaa esimerkiksi kehottaa tutkimaan itse kirjoitusprosessia.⁶⁰⁸

Tekniikan hiomiseen perehtyviksi tehtäviksi on jaottelussani laskettu kaikki ne harjoitukset, joissa päätarkoituksena on pureutua johonkin kaunokirjallisen kirjoittamisen osa-alueeseen kokonaisuudesta irrotettuna. Tällaisessa tehtävänannossa voidaan esimerkiksi käskää kirjoittamaan lyhyt teksti, jossa erityisesti keskitytään henkilökuvukseen. Jotta laajemmat kirjoitusharjoitukset erottuisivat, nimesin yhden harjoitusryhmän kokonaisuuksien luomiseen tähtääväksi. Tässä ryhmässä kirjoitetaan vähintään

⁶⁰⁷ Rogers, 1992, 101.

⁶⁰⁸ Ks. esim Packard, 1987, 142.

novelli, runo, tarina tai draaman alueella kohtalaisen laaja kohtaus (vähintään viisi liuskaa) ja tehtävän tarkoituksena on harjoitella melko tasapuolisesti lajin kaikkia ulottuvuuksia, sen kokonaisuuden tuottamista.

Lukutehtävällä tarkoitan harjoitusta, jossa ohjatusti perehdytään tekstinäytteeseen. Osan lukutehtävistä voisi periaatteessa luokitella myös tekniikan hiomiseen, sillä ne keskittyvät usein tarkastelemaan erityisesti joitakin tekstin teknisiä yksityiskohtia. Toisaalta lukutehtävät kehittävät myös lukemisen taitoa, joka on kirjoittajalle tärkeä.

Nick Rogersin jaottelun mukainen kirjallisen materiaalin tuottamista auttavan tehtävän päätarkoitus on nimensä mukaisesti tavalla tai toisella helpottaa materiaalin tuottamista. *The Creative Writing Handbook* käyttää näistä tehtävistä toista melko osuvaa nimitystä ”luonnostelutehtävä”. Kirjoittaja kokoaa luonnostellessaan materiaalia, josta valita varsinaiseen työhön.

Koska monet kirjoittajaoppaat painottavat uudelleenkirjoittamisen merkitystä kirjoittajan kehittymisessä, olen erotellut ne tehtävät, joissa näin tehdään. Uudelleenkirjoitustehtävässä usein hiotaan tekniikkaa ja korjataan tekstiä, mutta sen kuvaavin piirre on kuitenkin se, että oppaan lukijan täytyy palata tekstiin ja muokata sitä kokonaisuutena. Usein opas antaa neuvoja, mihin asioihin tekstissä tulee kiinnittää huomiota ja harjoitella muutoksia.

Olen vielä laskenut kustakin oppaasta, kuinka monet sen tehtävistä vaativat kirjoittamaan kaunokirjallista tekstiä muun tehtävänannon yhteydessä. Kirjoittajan omaksi tekstiksi lasketaan lyhyetkin itsenäiset tekstinäytteet. Esimerkiksi *The Creative Writing Handbook* -opas sisältää myös pelkkiin sanavalintoihin keskittyviä harjoituksia, joissa lukija täyttää tekstiin jätettyjä aukkoja.⁶⁰⁹ Tämänkaltaisia tehtäviä ei luonnollisesti lasketa omaksi kirjoittamiseksi.

William Packard: The Art of the Playwright

Oppaan harjoitukset on eroteltu selkeästi omaksi osiokseen kunkin pääluvun loppuun. Jokaista lukua seuraa kolme vaativaa harjoitusta. Sama tehtävänanto sisältää usein monia pienempiä tehtäviä. Huomionarvoista on myös se, että kunkin pääluvun lopussa annetaan ennen harjoituksia lukusuositus otsikon ‘Suggested reading’ alla.

The Art of the Playwright -oppaassa esiintyi kaikkia määrittämiäni tehtävätyyppejä. Seuraava kaavio esittää kunkin tyypin määrät.

Kirjoittamisen teoria	Tekniikan hiominen	Lukutehtävä	Kirjall. mat. tuottaminen	Uudelleen kirjoittaminen	Kokonaisuuden luominen
7	26	2	2	2	3

On helppo havaita, että oppaan tekijä William Packard pitää tärkeänä harjoitella tekniikkaa. Myös teoreettinen suhtautuminen kirjoittamiseen korostuu. Tämä heijastaa hyvin oppaan asiallista, historiaan tukeutuvaa sävyä. Kirjoittajan tulisi myös tuntea teatteri mahdollisimman hyvin. Oppaassa on esimerkiksi harjoitus, jossa lukijan tulee laatia omaan kohtaukseensa valaistus- ja puvustussuunnitelma.⁶¹⁰

Kokonaisuuksien kirjoittamista harjoitellaan kohtuullisen runsaasti – oppaan käyttäjä joutuu kirjoittamaan kolme pientä näytelmää. Lukuharjoitusten vähäinen määrä selittyy osittain ennen harjoituksia erikseen suositelluilla kirjoilla. Lisäksi varsinaisten päälukujen sisälle on kirjoitettu runsaasti näytteitä ja esimerkkejä.

Muutamit *The Art of the Playwrightin* harjoituksista olivat hyvin vaikeita sijoiteltavia. Eräät tehtävänannot olivat kaksiosaisia, eikä tärkeämpää osaa ollut helppo hahmottaa. Usein valintaperusteena täytyi käyttää edeltävän kappaleen sisältöä ja valita harjoituksen päätarkoitukseksi sitä vastaava osa tehtävästä.

Kaiken kaikkiaan oppaan tehtävät paljastavat sen kirjoittajan, William Packardin, sisäistäneen hyvin oman teoriansa. Sen mukaisesti harjoitellaan erityisesti tekniikkaa ja testataan kirjoittamisen teoriaan liittyvillä tehtävillä lukijan tietämystä ja oppimishalukkuutta teatterista. Kirjallisen materiaalin tuottamisessa ei auteta kovin avokätisesti. Packard selvästi allekirjoittaa ajatuksen ”kirjoittamaan oppii kirjoittamalla”. Tehtävistä huomattavan suuri osa, 36 kappaletta vaati omaa kirjoittamista.

⁶⁰⁹ Amberg & Larson, 1992, 72.

⁶¹⁰ Ks. Packard, 1987, 153.

Jay Amberg ja Mark Larson: The Creative Writing Handbook

Oppaan rakenne on polveileva ja tehtäviä on erityisen runsaasti. Harjoitukset on *The Art of the Playwrightin* käytäntöön verrattuna nimetty monipuolisesti: tehtävä, toiminta, harjoitus, aktiviteetti. Paikoin selviä harjoitusohjeita ei ole otsikoitu viittaamaan suoraan harjoitteluun. Oppaan kontekstissa ne kuitenkin on helppo sellaisiksi ymmärtää, sillä kirja rakentuu toistamalla kussakin luvussa samaa perusrakennetta.

Vähintään sivun mittaiset ohjatut proosan lukunäytteet tai kokonaiset runot niitä seuraavine kysymyksineen lasken otsikoinnista huolimatta aina lukutehtäviksi. *The Creative Writing Handbook* -oppaassa ne usein sisältyvät materiaalin keruuseen. Oppaassa on erikoisuutena tehtäviä, joissa kehoitetaan kirjoittajan vertaistoimittajaa vastaamaan kirjoittajan tekstiä koskeviin kysymyksiin. Koska tämäntyyppisiä tehtäviä ei esiinny muissa oppaissa, olen kysymysten luonteen vuoksi laskenut ne tekniikan hiomiseksi.

Seuraava taulukko havainnollistaa *The Creative Writing Handbookin* harjoitustyyppisiä. Tulokset näyttäisivät toisenlaiselta, jos tehtäviä jaoteltaessa painotettaisiin eri asioita. Esimerkiksi oppaan loppuosassa on useita ”Runollinen ponnistuslauta” otsikon alla olevia kokonaisvaltaisia tehtäviä, joissa annetaan tietoa runouden lajeista ja kirjoitetaan runo kaikkine vaiheineen. Olen merkinnyt nämä tehtävät kokonaisuuden kirjoittamistehtävään, vaikka ne voitaisiin perustellusti ilmoittaa myös uudelleenkirjoittamisen tai tekniikan sarakkeessakin

Kirjoittamisen teoria	Tekniikan hiominen	Lukutehtävä	Kirjall. mat tuottaminen	Uudelleen kirjoittaminen	Kokonaisuuden luominen
1	23	10	5	6	11

The Creative Writing Handbook sisältää kaikkia jaotteluni mukaisia tehtävätyyppejä. Opas on suunnattu aloittaville kirjoittajille, jotka iältäänkin ovat vielä nuoria. Tässä valossa on ymmärrettävää, ettei kirjoittamisen teoreettista puolta juuri korosteta. Oppaasta

tosin löytyy esimerkiksi tarinan rakenteen analysointiin tietoa ja apuvälineet mutta lukijaa ei varsinaisesti velvoiteta niitä soveltamaan.⁶¹¹

Erytisen ansiokkaita ovat *The Creative Writing Handbookin* lukutehtävät sekä määrältään että laadultaan. Pitkiä näytteitä on sekä ammattilaisten että harrastajien tuotannosta. Ennen lukunäytettä on aina ohjeet, mihin asioihin tulee kiinnittää huomiota, ja tekstejä seuraa usein joukko kysymyksiä, joihin oppaan lukijan on kirjallisesti vastattava.⁶¹² Materiaalin tuottaminen, kokonaisuuksien luominen, uudelleen kirjoittaminen ja tekniikan tehtävät ovat oppaassa tasapainossa keskenään.

Omaa kirjoittamista vaativia tehtäviä *The Creative Writing Handbook* sisältää 29 kappaletta. Oppaassa on poikkeuksellisen paljon tehtäviä, joissa tekniikkaa hiotaan tutkimalla ja muokkaamalla oppaan valmiiksi tarjoamaa tekstiä. Tämä tuo vauhtia ja vaihtelua harjoitteluun.

Jon Franklin: Writing for Story

Oppaassa ei ole yhtään erityisesti kirjoitusharjoitukseksi otsikoitua tehtävää. Pikemmin koko teos on laaja kirjoitustehtävä. Esipuheessa annetaan oppaan lukuohjeet. Ensimmäisessä kappaleessa esitellään teoreettisesti opetettava laji, ja tätä seuraa kaksi laajaa näytettä. Tämän jälkeen opasta tulee tekijänsä Jon Franklinin mukaan lukea kuin keittokirjaa, ja valmistaa ohjeiden mukaan tosipohjainen tarina.⁶¹³

Koska opas kokonaisuudessaan rakentuu sen oletuksen varaan, että lukija myös kirjoittaa, ja hänen käsketään toistuvasti tarkastamaan kirjoittamisensa tuotosta, on teoksella kokonaisuudessaan harjoittelua voimakkaasti korostava sävy, vaikkei sen sivuilta pienempiä yksittäisiä tehtäviä löydykään. *Writing for Story* on oppaana monipuolinen, se auttaa tuottamaan materiaalia, luomaan kokonaisuuden ja hiomaan tekniikkaa. Samanlaista erittelyä kuin kahdesta edellä käsitellystä oppaasta ei kuitenkaan ole mahdollista tehdä.

Asko Martinheimo: Hyvä lause

⁶¹¹ Amberg & Larson, 1992, 85 - 87.

⁶¹² Ks. esim. Amberg & Larson, 1992, 23 - 24.

⁶¹³ Franklin, 1986, xvii.

Hyvä lause muistuttaa polveilevien tehtävärakenteidensa puolesta yhdysvaltalaisista oppaista eniten *The Creative Writing Handbookia*. Siinäkin selviä kirjoitusharjoituksia on paikoin otsikoitu väljästi. Seuraava taulukko havainnollistaa *Hyvän lauseen* harjoitustyyppejä.

Kirjoittamisen teoria	Tekniikan hiominen	Lukutehtävä	Kirjall. mat tuottaminen	Uudelleen kirjoittaminen	Kokonaisuuden luominen
-	20	2	2	3	5

Tehtäviä on kaikkiaan 31 kappaletta. Monet niistä jakaantuvat edelleen runsaiksi alatehtäviksi. *Hyvässä lauseessa* on esimerkiksi harjoitus, jossa keskitytään dialogiin. Perustehtävänantoa seuraa jopa neljätoista toteutusvaihtoehtoa, joista saa valita mieleisensä.⁶¹⁴ Kirjoittajaa henkilökohtaisesti kiinnostavan aiheen korostaminen liittyy suomalaiseen tapaan korostaa erityisesti kirjoittajan persoonaa ja sen ilmaisua.

Oppaan lukutehtävät, joita olen taulukkoon merkinnyt kaksi, eivät täysin täytä harjoitukselle asettamiani kriteereitä. *Hyvässä lauseessa* on tekstinäytteiden jälkeen joukko kysymyksiä, jotka avaavat tekstiä, mutta lukijaa ei vaadita vastaamaan niihin kirjallisesti.

Hyvässä lauseessa ei ole teoriatehtäviä, mikä heijastaa sen käytännönläheistä asennoitumista kirjoittamiseen. Tässä suhteessa opas erosi eniten yhdysvaltalaisista. Suurin yhtäläisyys kyseessä olevien maiden kirjoittajaoppaiden välillä on tekniikan harjoittelun runsaudessa.

Jos teorianharjoitusten puutetta ei huomioida, ovat *Hyvän lauseen* tehtävät tasapainossa keskenään. Uudelleenkirjoitustehtävien kohtuullisen suuri määrä heijastaa suomalaista ajatusta työn ja sitkeyden merkityksestä. Kuten oppaan tekijä, Asko Martinheimo itsekin toteaa: ”Kehittyäkseen jokainen kirjoittaja tarvitsee lisäksi lujaa tahtoa ja

⁶¹⁴ Martinheimo, 1990, 56 - 58.

sitkeyttä yrittää yhä uudelleen. Sellaista guria ei olekaan, joka tällaisia ominaisuuksia kykenisi opettamaan.”⁶¹⁵ Omaa kirjoittamista vaativia tehtäviä oppaassa on 29 kappaletta, mikä on kiitettävän suuri määrä.

Marketta Rentola: Kirjoita hyvin

Kuten William Packardin *The Art of the Playwright* –oppaan myös suomalaisen *Kirjoita hyvin* –teoksen otsikoiden `harjoitus` alla on yhden tehtävän sijasta monia. Määrällisen runsauden tavoittelu johtaa paikoin tehtävänantojen epämääräisyyteen. Tyypillinen esimerkki on tämänkaltainen:

Harjoitus

Kirjoita tarina äitiisi vaikuttaneesta, hänen lapsuudessaan sattuneesta tapahtumasta. Kirjoita tädin ruokavaliosta hänen lapsuudessaan. Kirjoita isää lapsuudessa kohdanneista rangaistuksista. Kirjoita isoisan lapsuudessaan kokemasta eettisestä, moraalisesta tai uskonnollisesta ratkaisusta. Kuvaa joku sukunne perinnäistapa mahdollisimman tarkasti. Kerro suvunne kulkevista lentävistä lausahduksista. Laadi suvun sunnuntaipäivällisen ruokalista. Kerro ensimmäisestä koulupäivästäsi. Kerro miten opit lukemaan. Kuvaile nuoremman sisaruksesi syntymän jälkeistä aikaa ja omia tuntemuksiasi silloin. Kerro tarina siitä, kun ensimmäisen kerran huomasit vanhempiesi valehtelevan sinulle. Kirjoita novelli siitä hetkestä, jolloin päätit karata kotoa.⁶¹⁶

Harjoituksen tarkoituksena on korostaa lapsuuden merkitystä ja näkymistä ihmisen (tai kirjallisen henkilöhahmon) myöhemmässä elämässä. Aiheiden loputtomuus korostaa kirjoittamisen materiaalin määrää. Mutta aihepuuttelu ei ole kovin tehokas kirjoitusharjoitus, vaikka sitä edeltääkin teoreettinen teksti. Onnistuneempana harjoituksena *Kirjoita hyvin* –oppaasta voisi esittää seuraavan useampaan paikkaan kirjan sivuilla ja kaantuvan jatkotehtävän, josta lainaan kaksi osaa:

⁶¹⁵ Martinheimo, 1990. 6.

⁶¹⁶ Rentola, 1997, 92 – 93.

Harjoitus

Aloita ihmisentarkkailuprojekti. Valitse kohde ja rupea tekemään muistiinpanoja aiheestasi. Ota valokuvia ja videoita, jos se on mahdollista kohteesi intimiteettiä loukkaamatta. Nauhoita hänen puhettaan. Jos saat hänestä dokumentteja, käytä niitä.

Harjoitus

Mikä piirre kuvaamasi ihmisen ulkonäössä voisi vaikuttaa hänen toimintatapoihinsa? Miten muut ihmiset suhtautuvat tutkimasi henkilön ulkoiseen olemukseen. Hyödyntääkö ja korostaako tutkimuskohteesi ulkonäköään? Mitä ulkonäkönsä piirteitä hän yrittää häivyttää?⁶¹⁷

Tässä harjoituksessa on edellistä selkeämmät toimintaohjeet. Sen sivuuttaminen oppaan sivulla on vaikeampaa kuin runsaudenpulasta kärsivän aihealueen. Jälkimmäinen harjoitus myös havainnollistaa tapaa, jolla sama tehtävä *Kirjoita hyvin* –oppaassa toimii useammassa merkityksessä. Tehtävän voi laskea niin tekniikan harjoitteluksi kuin materiaalin keruuseksi. Tehtävän polveilla oppaan sivuilla sen kutakin osioita on tarkasteltava erikseen.

Kirjoita hyvin –oppaan tehtävien laskeminen on vaikeaa myös siinä suhteessa, että niistä on usein vaikeaa erottaa *The Art of the Playwrightin* tapaan kuuluuko tehtävä kokonaisuuden harjoittelun vai tekniikan sarakkeeseen. Tämänkin oppaan kohdalla kyse on usein painotuseroista.

Kirjoittamisen teoria	Tekniikan hiominen	Luku-tehtävä	Kirjall. mat tuottaminen	Uudelleen kirjoittaminen	Kokonaisuuden luominen
2	66	1	7	-	23

⁶¹⁷ Rentola, 1997, 91 & 93.

Kirjoita hyvin -oppaassa on yhteensä 99 tehtävää, joista 91 vaati omaa kirjoittamista. Tehtävien määrä on muihin oppaisiin nähden lähes kolminkertainen. Paikoin tehtävät kuitenkin olivat edellä mainittuun tapaan lähinnä aiheuutteloita. Opasta voisikin kritisoida laadun korvaamisesta määrällä.

Myös tehtävien painottuminen tekniikan ja kokonaisuuden luomiseen kiinnittää huomiota. Monien suomalaisten 1990-luvun oppaiden tapaan *Kirjoita hyvin* näyttää unohtavan lukemisen harjoittelun merkityksen. Ehkä oppaan tekijä luottaa kirjoittajien omaan harrastukseen. Vielä räikeämpi epäkohta on uudelleen kirjoittamisen harjoitusten puuttuminen kokonaan.

11.4 VAATIVA TAITO - MONIPUOLISET HARJOITUKSET

The Art of Playwrightin, *The Creative Writing Handbookin* sekä *Hyvän lauseen* erot eivät ole suuria. *Kirjoita hyvin* erottuu harjoitusten runsaudella. Aikuisille ja jo kirjoittamiseen perehtyneille suunnattu *The Art of Playwright* käsittelee aihettaan teoreettisemmalla otteella. Koululaisille tarkoitettu *The Creative Writing Handbook* sekä *Hyvä lause* sisältävät runsaammin tehtäviä, joiden tekeminen ei vaadi aikuismaista pitkäjänteisyyttä. Esimerkiksi *Hyvä lause* sisältää runsaasti nopeahkoja harjoituksia, kirjeitä ja yleisönosastokirjoituksia.

Selvästi muita enemmän lukemista opetettiin nuorille kirjoittajille: *The Creative Writing Handbook* sisälsi kymmenen lukutehtävää. Muiden oppaiden tekijät luottavat enemmän kirjoittajien omaan harrastukseen.

Kaikkien oppaiden pohjalta voi todeta kirjallisen kokonaisuuden luomisen harjoittelun olevan tärkeä osa työtä. *The Art of Playwrightin* kokonaisuuteen tähtäävien tehtävien pieni määrä selittyy näytelmän kirjoittamisen vaatimalla suuremmalla ajalla. Valmis tarina saattaa olla vain muutaman liuskan mittainen, *The Creative Writing Hand-*

book mainitsee sopivaksi pituudeksi puolestatoista kolmeen liuskaa.⁶¹⁸ Sama selitys on myös eroille uudelleenkirjoittamistehtävien määrissä.

Kokonaisuuden kirjoittamista harjoiteltaessa nousee esiin kysymys, miksi kirjoittajalle ei oppaissa opeteta kokonaisuuden hahmottamista, suuren tietomäärän hallitsemista. Tämä taito näyttäisi harjoitusten määrän perusteella olevan kirjoittamisessa niin tärkeä, että sille olisi pitänyt omistaa oma lukunsa tutkielmassa. Se olisi kuitenkin jäänyt lyhyeksi, niin vähän kirjoittajaoppaat aihetta käsittelevät. Niiden vastaus näyttäisi olevan, että kyky kehittyä itseksensä harjoittelemalla oikein - ensin suppeampia kokonaisuuksia ja vasta niiden perusteellisen hallinnan jälkeen laajempia yrittäen.

Suurin todellinen ero oppaiden välillä on kirjallisen materiaalin tuottamiseen tähtäävissä tehtävissä. *The Creative Writing Handbook* ja *Kirjoita hyvin* -oppaissa nämä harjoitukset ovat melko tärkeässä roolissa. Tosin on todettava, että ensin mainittu viittaa suoraan juuri materiaalin keruuseen harjoituksen tarkoituksena, kun jälkimmäinen tarjoaa tehtävät ilman tällaisia viittauksia ja tulkinnan osuus tehtävän tarkoituksessa jää suuremmaksi.

Nick Rogers on todennut opettajankokemuksensa pohjalta, että materiaalin tuottaminen on vaikeasti opetuksen tavoitettavissa oleva kirjoittamisen alue.⁶¹⁹ Näyttää siltä, että *Hyvän lauseen* tekijä Asko Martinheimo ja *The Art of Playwrightin* kirjoittanut William Packard ovat hänen kanssaan samaa mieltä. Toisaalta, kuten jo aiemmin on todettu, tosipohjaisia kertomuksen kirjoittamista käsittelevän *Writing for Storyn* tekijä Jon Franklin puolestaan on täysin eri mieltä Rogersin kanssa.⁶²⁰ Harjoituksia tarkastelemalla eivät materiaalin keruun luonnetta koskevat kysymykset selviä jo tiedettyä pidemmälle.

Monet kirjoittajaoppaiden tehtävistä olivat vaikeasti yhden nimikkeen alle asettuvia. Ne keskittyivät useampaan kuin yhteen kirjoittamisen puoleen kerrallaan. Asia havainnollistuu, jos tehtävät luokittelee uudelleen, huomioiden kaikki kirjoittamisen aspektit, joita harjoitus kehittää. *The Art of the Playwrightin* harjoitukset näyttäivät uudelleen laskettuina tältä.

⁶¹⁸ Amberg & Larson, 1992, 27.

⁶¹⁹ Rogers, 1992, 101 - 102.

Tehtävä- tyyppi	Kirjoit- tamisen teoria	Tekni- kan hiominen	Luku- tehtävä	Kirjall. mat tuottami- nen	Uudelleen kirjoitta- minen	Kokonaisu- den luomi- nen
Päätarkoitus	7	26	2	2	2	3
Kaikki mah- dollisuudet	8	38	4	2	3	4

Uudella laskutavalla tekniikan harjoitusten määrä kasvoi entisestään. Tämä johtuu siitä, että oppaassa mainitaan esimerkiksi kokonaisuuksien kirjoitusten yhteydessä runsas joukko teknisiä seikkoja, joita kirjoitettaessa tulee huomioida. Muiden ryhmien kasvu oli pienempää, tosin vähäisten lukutehtävien määrä kaksinkertaistui.

Laskenta osoittaa, miten monipuolisia kirjoitusharjoitukset ovat. *The Art of the Playwright* sisältää esimerkiksi harjoituksen, jossa käsketään valitsemaan jokin maailmankirjallisuuden aikakausi, lukemaan kolme siihen sijoittuvaa näytelmää ja kirjoittamaan oma teos ajan tyyliin.⁶²¹ Tehtävä siis liittyy samanaikaisesti lukemiseen, kirjallisuuden teoriaan tutustumiseen, tyylin, oman kirjoittamisen ja kokonaisuuden luomisen harjoitteluun. Harjoitus on erittäin vaativa ja sopii pitkäjänteiselle aikuiselle. Lukeminen ja kirjoittaminen tukevat hienosti toisiaan. Vaikka lukemiseen ei anneta suoranaista lukuharjoitukselle tyypillisiä ohjeita, pakottaa tyylin jäljittelytehtävä lukemaan analyytisesti.

Tekniikan harjoittelu on ryhmitykseni ylivoimaisesti laajimman sisällön saava osio kaikissa tarkastelluissa oppaissa. Sen lähempi tarkastelu osoittaa nopeasti, miten runsas on kirjoittamisen taidon alataitojen joukko. *The Creative Writing Handbook* soveltuu

⁶²⁰ Ks. Franklin, 1986, 47 - 48.

⁶²¹ Packard, 1987, 107.

hyvin lähitarkasteluun, sillä se käsittelee pääasiassa yleisesti tunnettua tarinan kirjoittamista mutta sivuaa myös useampaa lajia.

Kaikkiaan 23 harjoitusta *The Creative Writing Handbook* -oppaasta sijoittui tekniikan ryhmään. Ryhmän sisällä on keskenään hyvin erilaisia harjoituksia. Tämä erilaisuus vastaa kirjoittamisen todellisuutta, sen tekniikan monipuolisuutta ja vaativuutta. Suurimman ryhmän muodostivat oppaan erikoisuus: toimitustehtävät.

Toimitustehtävä liittyy aina oppaan aiempaan kirjoitustehtävään, jossa on tuotettu kokonaisuus. Opas esittää joukon tekstiä koskevia kysymyksiä, joihin kirjoittajan vertaistoimittaja tai kirjoittaja itse vastaa. Tyypillinen kysymys on tekniikkaan liittyvä ja koskee esimerkiksi tarinan aloitusta. Tarkoitus on huomioida vastaukset tekstiä uudelleen kirjoitettaessa. Näitä tehtäviä oli kuusi ja ne jakautuivat siten, että kahden kohdalla kirjoittaja sai valita, vastaako itse vai käyttääkö vertaistoimittajaa. Neljässä tehtävässä kysymykset olivat osoitettu suoraan vertaistoimittajalle.⁶²²

Kielikuvia opeteltiin neljän tehtävän voimalla, usean eri lajin yhteydessä. Siirtymiä harjoiteltiin kolmeen kertaan. Siirtymillä oppaassa tarkoitetaan sanallisia siltoja siirtäessä aiheesta tai paikasta toiseen.⁶²³ Puhtaita sanavalintoja tarkasteltiin kahdessa tehtävässä.

Seuraavia aiheita käsitteleviä tehtäviä oli kutakin yksi: näkökulma, dialogi, lopetus, tyyli, lauseiden yhdistäminen, vertauskuvallinen kieli, rakenne ja rytmi. Osa näistä tehtävistä oli huomattavan laajoja, kuten esimerkiksi lauseiden yhdistämistä opettava tehtävä.

Epäilemättä muiden oppaiden tekniikan tehtäviä tarkastelemalla saataisiin hieman toisenlainen tulos. Vaikka *The Creative Writing Handbookin* tekniikkaa hiovat tehtävät ovat monipuolisia, Nick Rogers, jolta harjoitusten nimitys on peräisin, varmasti täydentäisi heidän valikoimaansa esimerkiksi aikamuodon vaihtamiseen liittyvillä harjoituksilla.⁶²⁴ Kaiken kaikkiaan Rogersin näkemys kirjallisista tekniikoista kuitenkin vastaa *The Creative Writing Handbookin* näkemystä. Yhdessä oppaassa ei ole mahdollista hioa kaikkia tekniikoita - eikä ole tarpeenkaan. Vaihtelevuus on kuitenkin tärkeää, jotta oppaan lukija saisi haltuunsa mahdollisimman vaihtelevia tekniikoita, joista valita ti-

⁶²² Ks. lisätietoja vertaistoimittajasta ja esimerkki tehtävästä Amberg & Larson, 1992, 33 - 36.

⁶²³ Amberg & Larson, 1992, 33.

lanteeseen sopiva. Runsaat tekniikan harjoitukset auttavat aloittavaa kirjoittajaa myös ymmärtämään kirjoittamisen vaativuuden, työmäärän, jota taito edellyttää.

Sen paremmin oma jaotteluni kuin Nick Rogersinkaan kaksijako ei vastaa suoraan kirjoittajan taidoiksi luettelemiani perusasioita. Kirjoittamisen taidon alle kuuluu suuri määrä alataitoja viiden käsittelemäni lisäksi. Tämä tulee oppaissa konkreettisesti esiin harjoitusten myötä. Monet perustaidot asettuvat tarkastelussani tekniikan hiomisen ryhmään. Vaativuudeltaan tekniikan harjoittelun nimissä käsitellyt taidot ovat hyvin vaihtelevia. Jo useaan kertaan mainittu lauseiden yhdistäminen kuvaa yksinkertaisimpia taitoja, kielikuvien luominen vaativimpia.

Lukuharjoitusten ja uudelleenkirjoittamisen ryhmät vastaavat suoraan aiemmin käsitellyjä kirjoittajan taitoja. Tämä paljastaa niiden keskeisyyden. Jälkimmäiseen sisältyy muokkaaminen, tekstin kehittäminen. Se, etteivät muut harjoitukset jakaantuneet sujuvasti vastaamaan kirjoittajan taitoja johtuu siitä, ettei kirjoittamisen taito ole pelkkä alataitojensa summa. Taito vaatii tuekseen teoriaa ja ankaraa harjoittelua.

12. KIRJOITTAMISEN LAATU

12.1 TAIDON ARVIOINNIN KULMAKIVET

Kun puhutaan kirjoittamisesta taitona, on pohdittava myös taidon kehittymisen arviointia. Mitä pitää osata, jotta voitaisiin perustellusti puhua taitavasta kirjoittajasta? Vaikka konstrukttiivinen oppimiskäsitys, joka kirjoittamisen taidon taustalle hahmoteltiin, kyseenalaistaa oppimisen kaavamaisen mittaamisen, on arviointi kuitenkin tarpeellista, sillä parhaimmillaan se tehostaa oppimista⁶²⁵.

Arviointi on välttämätöntä myös motivaation ylläpitämiseksi. Taitoa vaativan työn tekijä tarvitsee tietoa suorituksensa tasosta kyetäkseen korjaamaan sitä. Myös oppimisen motivaation kannalta on erittäin tärkeää saada palautetta osaamisestaan ja ohjausta, joka kertoo, millaisia haasteita on valmis seuraavaksi tavoittelemaan.

⁶²⁴ Rogers, 1992, 101.

⁶²⁵ Ville Rauvola on kirjoittanut arvioinnin puolesta esittäen, että arviointi kiinnittää huomion sanataiteen arvokkuuteen itsessään – oppiaineena muiden joukossa. Ks. Rauvola, 1997, 138.

Kirjoittamisen taidon arviointi jakaantuu kahteen alueeseen: perinteisessä mielessä mitattaviin tietoihin ja kirjallisten töiden taitoa heijastaviin laadullisiin ominaisuuksiin, joiden arviointi vaatii syvää asiantuntemusta. Jälkimmäinen ryhmä vastaa pitkälti kriitikon työtä – perusteltujen arvostelmien esittämistä. Asiakirjoittamisen puolelta on tuttua äidinkielen opettajien toimiminen tällaisina asiantuntijoina, joiden arvioinnin perusteluina ovat sellaiset ei-havaittavat piirteet kuin esimerkiksi kirjoitelman ”kypsyys”.

Tietojen ja laadullisten ominaisuuksien arviointi eivät ole erillisiä alueita vaan päällekkäisiä, monin tavoin toisiinsa liittyviä. Usein tietojen sisäistäminen osoitetaan tuottamalla oma kirjallinen teos. Kirjoittajakoulutuksessa kirjallisuuden teorian sisällön hallintaa voidaan mitata perinteisillä kokeilla, mutta kirjoittajalle tiedolla ei juuri ole arvoa ellei hän kykene käyttämään tietoa omassa kirjoittamisessaan. Kuitenkin on huomattava, että tiedon osuus on tärkeä - ilman sitä ei ole mitään soveltaa.

Kirjoittamisen taidon arvioinnin kulmakivi kytkeytyy – kuten kaikkien taitojen – taidon olemukseen, sen psykologiseen ulottuvuuteen. Syvällisesti opittuun taitoon kuuluu psykologinen halu taidollisuuteen – yksinkertaistaen sanottuna halu tehdä, toteuttaa taitoaan. Kaikkien taitojen arviointi liittyy huomattavissa määrin oppijan opetuksen yhteydessä osoittamaan aktiivisuuteen tehdä taitoa vaativia teoksia, ja ennen kaikkea opetuksen ulkopuolella itsenäisesti tehtyihin teoksiin. Taidon käyttäminen opetuksen mittarina toimii itse asiassa ikään kuin kahteen suuntaan – jos oppija ei tee omatoimisesti taitoa vaativia töitä, se on merkki myös opetuksen ongelmista.

Oppijan taidollisuuden korostaminen ei kuitenkaan tarkoita, etteikö kirjoittamisen taidossa olisi alueita, joita tarkastelemalla taidon kehitystä voi seurata ja ennakoita.

12.2 LAADUN KARKAAVA KUVA

Mutta mitä on laatu? Kuten taitokin, laatu on usein puheessa käytetty sana, jotakin, jota tavoittelemme. Haluamme laatua opiskeluun, työhön, taiteeseen ja perheen kanssa vietettyyn aikaan. Tarkan määritelmän antaminen laadusta on kuitenkin vaikeaa. Laatu on käsite, jonka olemus on aina sitoutunut asiayhteyteen, laatu teollisuudessa ja taidekäsitöissä ei merkitse samaa. Ensin mainitussa laadulla pitkään tarkoitettiin tuotteen vir-

heittämyyttä⁶²⁶. Tällainen määritelmä edellyttää tietoa virheettömästä tuotteesta, prosessin onnistuneesta lopputuloksesta. Taiteellisen teoksen laatua ei voi tällä tavalla ennakoita. Taiteisiin liittyessä laatu, kuten taitokin, on käsitteenä väljemmin määriteltävä, mutta ei käyttökelvoton. Kirjoittamisen taitoa oppivan on tärkeää pohtia, mitä pitää laatuun kirjoittamisessa, mihin päämääränsä asettaa.

Laatu voidaan jakaa neljään karkeaan ryhmään, jotka helpottavat ajattelua. On näennäislaatua, keskinkertaista laatua, kohdentamatonta laatua ja vakuuttavaa laatua.⁶²⁷ Kirjoittamisen kohdalla näennäislaadun voisi liittää esimerkiksi tekstiin, joka täyttää jonkin kirjallisen lajin tunnuspiirteet, on moitteeton, mutta paljastaa, ettei kirjoittaja ole todella pohtinut ja käsittänyt lajin ominaispiirteitä ja ymmärtänyt niiden kohtaamisen ja koettelemisen keskeisyyttä luovassa kirjoittamisessa. Näennäislaatu ei välttämättä ole negatiivista. Kykyä ”matkia” kirjallisia tyyliä voi hyvin pitää myös ihailtavina taidonnäytteinä, askelina kohti omaa uraa.

Myös kirjoittajaoppaat käsittelevät lähes poikkeuksetta kirjallisten esikuvien matkimisen problematiikkaa. Yksi tapa mitata kirjoittamisen taitoa on pyytää kirjoittajaa kirjoittamaan jotakin tiettyä tyyliä matkimalla. Harjoituksen tulos kertoo, onko kirjoittajalla hallussaan monipuolisen taidon vaatima kyky analysoida tekstiä ja osaako hän tuottaa vastaavaa tekstiä, onko hänellä hallussaan tarvittavat tekniikat. Miksi tällaisten harjoitusten tulokset sitten niin usein asiantuntijan käsissä paljastuvat väärennöksiksi? Yleensä nämä harjoitukset kääntävät kirjoitusprosessin luonnollisen järjestyksen päälle: ensin valitaan tarvittavat tekniikka ja sitten siihen sopiva aihe.

Keskinkertainen laatu on arkipäiväisyydessään tuttu. Kirjoittamisessa tällainen laatu liittyy esimerkiksi tekstiin, jota ei ole hiottu, tai jonka perusta on tehty huolimattomasti. Myös tästä laadusta löytyy esimerkkejä kirjoittajaoppaista, varoittavana esimerkkinä, mutta toisaalta myös yhden työvaiheen piirteinä, jota ei pidä pelätä. Päinvastoin on prosessikirjoittamisen⁶²⁸ periaatteiden mukaisesti esittää tekstejään jo ennen viimeisen version kirjoittamista. Keskeinkertaiseksi laadun voisi yhdistää myös Roland Barthesin

⁶²⁶ Silén, 1997, 13.

⁶²⁷ Silén, 1997, 37 - 44. Åhlberg, 1997, 64.

⁶²⁸ Hyvän kuvan prosessikirjoittamisesta saa esimerkiksi teoksesta *Prosessikirjoittamisen opas*. Ks. Linnankylä, Pirjo – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta, 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Otava.

”jokeltelevaksi” nimeämään tekstiin, joka on syntynyt pelkästä kirjoittamisen halusta⁶²⁹. Jokelteleva kirjoittaja haluaa vain ilmaista itseään ja unohtaa lukijan. Hän ei johdattele lukijaa, ei osoita tekstiään kenellekään – tuloksena on kaoottinen ajatusten sarja.

Kiehtovin laadun tyyppi on kohdentamaton laatu, jonka määrittäminen on jo vaikeampaa. Ehkä kirjoittamisessa voitaisiin puhua kohdentamattomasta laadusta sellaisten tekstien kohdalla, jotka on tehty erityisen taidokkaasti ja hyvin, mutta korkea laatu ei vastaa käytännön vaatimuksia. Esimerkiksi sonetin muotoon puettu kauppalista, jota todella käytetään kaupassa asioidessa, ei osana runokokoelmaa, voi olla hyvin laadukas mutta laadun vaatima työ tuntuu turhalta.

Vakuuttava laatu on kirjoittamisen tavoite, onnistumisen merkki. Sitä määrittää ainakin edellisten laadullisten ominaisuuksien puute. Valmis teksti on kohdennettu oikein, hiottu huolella lopulliseen muotoonsa eikä sen laatu paljastu pelkäksi tekniikaksi vaan taito palvelee sisältöä. Kirjoittamisen taidossa viimeinen vaatimus on esteettinen. Esteettisen voi käsittää ihmisen toiminnan viimeiseksi kriteeriksi, arvioivathan matemaatikotkin kahta saman asian selventävää teoriaa viime kädessä esteettisin perustein: elegantimpi, yksinkertaisempi, on parempi⁶³⁰. Samoin asiakirjoittamisessa viimeinen kriteeri on esteettinen, tämän vuoksi harjoittelemalla luovaan kirjoittamiseen liittyvää kirjoittamisen taitoa parantaa myös asiakirjoittamiseen liittyviä taitojaan⁶³¹.

12.3 ARVIOINNIN ALUEITA

Olen hahmottanut kirjoittamisen taidon taustalle laaja-alaisen näkökulman kirjoittamiseen. Taidon näkökulmasta korostuvat kaikelle kirjoittamiselle yhteiset piirteet, ei lajeja erottavat tekijät. Laaja-alaisuus viittaa myös siihen, että kirjallisia teoksia tarkastellaan osana muuta kirjallisuutta. Kirjallisuuden lajien tunnuspiirteet ovat jatkuvassa muutoksessa – esimerkiksi nyt romaaneina pidetyt teokset ovat erilaisia kuin sata vuotta sitten. Uutta teosta verrataan aiempiin ja teos hyväksytään kirjallisuuteen kuuluvaksi vain, jos sillä on riittävästi yhteisiä piirteitä edeltäjiensä kanssa. Samalla teoksen aiemmasta

⁶²⁹ Barthes, 1993, 11.

⁶³⁰ Vrt. Kinnunen, 2000, 396.

⁶³¹ Luovan kirjoittamisen kaikkea kirjoittamista parantavaa vaikutusta on yleensä perusteltu sillä, että luovassa kirjoittamisessa kirjoittajan henkilökohtainen kiinnostus aiheeseen motivoi asiakirjoittamista enemmän kirjoittamaan samaakin tekstiä yhä uudelleen. Luovaa kirjoittamista on sanottu kaikessa kirjoittamisessa vaadittuja taitoja vaativimmalla tasolla opettavaksi. Vrt. Marsh, 1992, 50.

poikkeavat, lajia uudistavat ominaisuudet hyväksytään kirjallisuuden piiriin. Näin kirjallisuus voidaan nähdä laajana kenttänä, johon merkittävänkkin teoksen sisäänpääsy voi olla kiinni aiemmista, kenties vähäarvoisemmiksi luokitelluista teoksista. Laajalaisuutta on sekin, että huomataan eri kirjallisia lajeja yhdistävät tekijät, harjoittelun yhteiset alueet.

Kun korostetaan kaiken kirjoittamisen arvokkuutta kirjoittajan taitojen kehitykselle, ei kuitenkaan tarkoiteta, etteikö aina pyrittäisi laatuun. Puhe vähäarvoisemmista teoksista ei tarkoita tavoitteiden madaltamista. Kirjoittamisen taito soveltuu kuitenkin laajalle alueelle ja sitä on mahdollista harjoitella monin tavoin. Romaanikirjailijaksi ei tulla vain romaania kirjoittamalla vaan myös muissa kirjoittamisen lajeissa voi saada sopivaa harjoitusta. Jyrkkien raja-aitojen rakentamisesta luovan kirjoittamisen ja muun kirjoittamisen välille on johtanut vain ongelmiin – luovuutta on korostettu niin paljon, että opetus on näyttänyt turhalta tai mahdottomalta.

Vaikka taitoja opitaan kokonaisvaltaisesti, arvioinnin apuna on käytettävä jaottelua alataitoihin. Kirjoittamisen taitoa arvioitaessa voidaan kiinnittää huomiota alataitoon kerrallaan ja olettaa, että osien hallinta kertoo jotakin kokonaisuudesta. Toisin sanoen siitä, että taidon opetuksessa korostetaan kokonaisuuden oppimista, ei seuraa, etteikö taidon kehitystä arvioitaessa voitaisi tarkastella eri alueita yksi kerrallaan. Useamman keskeisen alataidon puute ei aukottomasti osoita, etteikö kirjoittaja voisi menestyä, mutta kertoo todennäköisestä ongelmasta.

Kirjallisuuden tarkastelu konventionaalisenä ilmiönä selittää, miksi kirjoittamisen taitoon kuuluu tietämys kirjallisuudesta. Kirjallisuuden tutkimuksen akateeminen opetus, johon kuuluu myös kirjallisuushistorian opetus ja opetuksen arviointi viittaa siihen, että ainakin tätä taidon aluetta voidaan arvioida. Oleellista on kuitenkin huomata, ettei kirjoittamisen taidon piiriin kuulu vain kirjallisuushistorian tuntemus vaan ennen kaikkea kyky soveltaa tuntemusta omassa työssään. Tällöin taidon opetus on ikään kuin kaksitahoinen: mitattavissa olevat tiedot ja oppijan oma teos, joka osoittaa kirjoittajan paitsi ymmärtäneen millaisesta kirjallisesta lajista on kyse myös osaavan soveltaa lajin periaatteita. Näin astutaan jälleen laadulliselle asiantuntijan arviointia vaativalle alueelle.

Kirjallisuuden kieli on laajin kirjoittamisen taidon opetettavissa oleva alue. Kirjallisuuden kielen hallinta edellyttää luonnollisen kielen hallintaa, mutta käytännössä oppijat usein hallitsevat äidinkieltänsä riittävän hyvin. Suomalaisessa kirjoittajakoulutuksessa ei ole tapana opettaa kielioppia eikä myöskään suomalaisissa kirjoittajaoppaissa. Sen sijaan yhdysvaltalaisissa kirjoittajaoppaissa on vähäisessä määrin luonnollisen kielen kielioppiin liittyvää tietoa.

Pääasia on kuitenkin oppia tapoja, joilla kirjallisuuden kieli käyttää hyväkseen luonnollista kieltä, muuntaa sitä materiaaliksi⁶³². Käytännössä tämä tarkoittaa esimerkiksi teoreettista tietoa kielikuvista ja harjoituksia, joissa tuotetaan vertauksia ja metaforia. Lukemisen taito ja analyysitaito ovat suuri apu kirjallisuuden kieltä opettelevalle, lukemalla tarkasti on mahdollista hahmottaa kirjallisuuden kielen luonne. Ennen kirjoittajakoulutusta kirjoittajat yleensä etsivätkin apua kirjallisuustieteeltä tai omaksuivat kirjallisuuden kielen lukemalla kaunokirjallisuutta. Koulutus ei korvaa näitä menetelmiä vaan tehostaa niitä.

Hyvä esimerkki tavasta, jolla kirjallisuus käyttää luonnollista kieltä materiaalinaan on dialogin tuottaminen. Dialogin tulee kuulostaa oikeiden ihmisten puheelta, mutta kuitenkin se ei ole oikean puheen jäljentämistä. Dialogi ei siedä puheen jaarittelevaa ja usein kehämäistä rakennetta. Hyvä dialogi kuulostaa oikealta puheelta mutta on todellisuudessa täsmällisempää ja paremmin koossa pysyvää.⁶³³ Vaikka nämä ominaisuudet ovat laadullisia eikä niitä voi suoraan mitata, on niiden eksplikointi jo askel kirjoittajaa auttavan arvioinnin suuntaan.

Jos opettaja arvioi kirjoittajan dialogin epäonnistuneeksi ja toteaa asian perustelematta, on kirjoittajan vaikea hahmottaa, miten jatkaa eteenpäin. Jos opettaja kuvaa ongelmaa viittaamalla siihen, että tekstin dialogi ei ole tiivistä tai ei kuulosta oikeiden ihmisten puheelta, saa kirjoittaja jo paljon tarkempaa tietoa, jonka varassa kehittyä edelleen. Vastaavasti kustannustoimittajat ovat antaneet pelkän hylkäskirjeen sijasta kautta aikojen tarkempaa palautetta ja ohjausta niille kirjoittajille, jotka katsovat kyvykkäiksi. Tämä osoittaa, etteivät kirjoittamisen ammattilaiset usko kirjoittamisen taidon kehittävän paremmin ilman ohjausta. Päinvastoin – pidemmälle edenneitä ohjataan enemmän.

⁶³² Vrt. Lotman, 1977, 7 –9.

Ohjattavat valitaan taloudellisin perustein – ohjataan niitä, joiden uskotaan mahdollisesti kykenevän kirjoittamaan julkaisukelpoisen teoksen. Kirjoittajakoulutuksessa ohjasta annetaan kaikille, myös niille, joiden taito on vasta lapsenkengissään. Tämä nopeuttaa taidon oppimista.

Ei ole mahdollista esittää aukotonta mallia, jolla taidon kehittymistä voitaisiin puolettomasti arvioida, mutta arviointia voidaan eksplikoida. Tärkein näkökulma arviointiin on sen käsittäminen kirjoittajan työtä auttavaksi. Arvioinnin tehtävä ei ole laittaa kirjoittajia koulutuksen lopuksi arvojärjestykseen vaan toimia motivoivana tekijänä sekä kirjoittajan uuden oppimista ohjaavana tekijänä.

Koulutuksen sisällä arviointia vaatii kirjoittajien valikoiminen jatkokoulutukseen. George Marsh on esittänyt opetuksen perustaksi tasoja, joilla kirjoittajat etenevät omaan tahtiinsa. Arvostelussa pohdittaisiin, onko kirjoittaja valmis siirtymään seuraavalle tasolle. Marsh on korostanut myös opiskelijan tasavertaista asemaa arvioinnissa – hän saa itse päättää, koska työ on valmis arvioitavaksi. Kurssin jokaista työtä ei arvioida vaan opiskelija itse kokoaa onnistuneiksi kokemistaan töistä portfolion arvioitavaksi.⁶³⁴

12.4 METAKOGNITIIVISET TAIDOT LISÄÄVÄT LAATUA

Taidon oppimisen kannalta kirjoittaminen voidaan jakaa kahteen alueeseen: automaattisiin toimintoihin ja intentionaaliseen toimintaan. Ensimmäiseen ryhmään kuuluu monenlaisia inhimillisiä ominaisuuksia reflekseistä alkaen. Mutta ryhmään voi kuulua myös paljon opittuja korkeamman asteen taitoja, kuten tottumukset ja ajattelu. Automaattiset tilanteet eivät pelkästään tapahdu kaavamaisesti vaan ne myös virittyvät automaattisesti tiettyjen tilanteen vihjeiden perusteella. Koska automaattisia toimintoja voi jopa olla vaikea estää tietoisien ajattelun avulla, on ajattelua ja taitoa vaativassa kirjoittamisessa pohdittava myös, millä taidon alueilla automatisoituminen on positiivista ja milloin opittu taito kääntyy käyttäjänsä vastaan.⁶³⁵

⁶³³ Tällä tavoin kirjoittajaoppaat dialogia kuvaavat. Ks. esim Martinheimo, 1990, 42 - 61. Rentola, 1997, 107 - 108. Amberg & Larson, 1992, 88 - 89.

⁶³⁴ Marsh, 1992, 47 & 58.

⁶³⁵ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 29.

Kirjoita hyvin –oppaassa kuvataan kirjoittajan urautumista positiivisesta näkökulmasta. Monissa ammateissa rutiniista on etua:

Toimittajan kiireissä ammatissa rutiinia pidetään hyvänä. Ajatus voi katketa, mutta puhe tai teksti ei milloinkaan. Tulipalouutisen ammattitoimittaja osaa kirjoittaa unissaankin. Pää palvelee vuosien kokemuksella.

Yhdeksänkymppinen menestyskirjailija Barbara Cartland sanelee sihteerilleen romanttisen rakkauskirjan muutamassa päivässä. Hän tuottaa rutiinilla päiväunia.⁶³⁶

Ihmisen toimintojen automatisoitumisella on tarkoituksena kognitiivisen kuormituksen vähentäminen⁶³⁷. Kirjoittajalle on esimerkiksi eduksi osata sujuvasti luonnollinen kieli. Automaattinen osaaminen vapauttaa kirjoittajan keskittymään oleellisimpiin asioihin työssä. Vaarana on kuitenkin luonnollista kieltä tärkeämpien taidon alarutiinien urautuminen: kirjoittaja tuottaa samankaltaisia tekstejä, jotka rakentuvat aina samalle periaatteelle. Tietoinen ajattelu onkin tärkeää kirjoittajan työssä: jos hänellä on hallussaan hyvin laaja-alainen taito, voi hän valita tietoisesti aiheensa sopivimman tekniikan. Kirjoittamisen taitoon kuuluvat myös kirjoittajan metakognitiiviset taidot, joiden avulla hän voi tiedostaa ja ohjata omaa ajatteluaan.

Kaikki kirjoittamisen opettajat eivät suhtaudu taitoon positiivisena. He käsittävät taidon rutiiniksi, automaattiseksi tekemiseksi. Markku Toivonen varoittaa kirjoittajia *Runouden kuntokoulussa* näin: ”Usein ajatellaan, että mitä enemmän taitoa kirjoittajalla on, sitä parempaa tekstiä syntyy. Mutta osaaminen on vaarallista. Se johtaa herkästi yksitotisuuteen, sävyttömyyteen, akateemisuuteen.”⁶³⁸ Toivonen nimeääkin kirjoittajan tärkeämmäksi taidoksi osaamisen unohtamisen⁶³⁹.

Toivosen kanta liittyy oppaaseen, jossa keskitytään runojen kirjoittamiseen. Proosan alueelle sovellettuna kanta on jo liian jyrkkä. Osa paljon aikaa vievästä kirjoitustyöstä on edullista tehdä taidon varassa, rutinoituneestikin. Kerronnan tekniikka, laajan sama-

⁶³⁶ Rentola, 1997, 17.

⁶³⁷ Rauste-von Wright & von Wright, 1995, 29.

⁶³⁸ Toivonen, 1988, 24.

⁶³⁹ Toivonen, 1988, 25.

varaston soveltaminen, luonnollisen kielen osaaminen ja osa taiteen kielen keinoista on edullista tuottaa rutiininomaisesti, niin että kirjoittaja voi keskittyä aiheensa vaatimiin oleellisiin uusiin asioihin. Kirjoittajan ”tärkeimmäksi taidoksi” näyttäytyy unohtamisen sijaan tiedostaminen ja päätöksenteko. Kirjoittajan on tunnistettava vaarallinen urautuminen, pysähdyttävä silloin tällöin opettelmaan taitoaan uudelleen. Näin hän voi välttää tilanteet, jossa aihe valitaan uriin sopivaksi, mukavuuden vuoksi.

PÄÄTÄNTÖ

Kirjoittamisen tarkastelu taitona auttaa avaamaan monia sanataiteen ongelmallisina pidettyjä alueita. Suomalaisten kirjoittajaoppaiden historia osoittaa, kuinka suuria ristiriitaisuuksia luovan kirjoittamisen opetus on aiemmin sisältänyt. Suomessa pitkään elänyt myytti, jonka mukaan vain taiteilijat ovat luovia, teki kirjoittamisen opettamisesta vaikeaa. Kun vielä empiristinen oppimiskäsitys korosti oppimisen mitattavia tuloksia, näytti erityisesti luova kirjoittaminen opetuksen tavoittamattomissa olevalta salaperäiseltä saarekkeelta.

Kognitiivis-konstruktivistisesta näkökulmasta kirjoittamisen taitoa voidaan kuitenkin opettaa ja oppia. Uusi näkökulma auttaa myös selventämään monia kirjoittamisen epäselviä alueita. Kirjoittamisen taidon taustalle hahmottuu syvä psykologinen ulottuvuus – taito eroaa pelkästä kyvystä siinä, että se sisältää myös halun tehdä, toteuttaa taitoa. Jaottelu vastaa eroa on kirjoittamisen tekniikan omaksuneen ja taidon oppineen välillä.

Kirjoittamisen taidon erityispiirteisiin kuuluu sen liittyminen luovaan työhön. Kaulokirjallisia teoksia arvioidaan taiteena, esteettisenä teoksena. Vaikka kirjallisuuden on esitetty olevan vähemmän esteettinen alue kuin muiden taiteiden, on luovaa kirjoittamista syytä tarkastella myös esteettisiä päämääriä tavoittelevana työnä. Kirjallisuuden estetiikassa on merkitystä teoksen rakenteellisilla ominaisuuksilla ja esimerkiksi kielen sointuvuudella. Lukija ”kuulee” lukiessaan sanojen ja lauseiden soinnin mielessään.

Mielestäni myös perusteltua puhua fiktiivisestä kauneudesta – visuaalisesti muodosta – kirjallisuuden yhteydessä. Lukiessaan ihminen kuvittelee tapahtumia ja niiden miljöötä mielessään. Näitä mielikuvia voi myös pitää esteettisen tarkastelun kohteina, joiden pohjalta voi syntyä esteettinen kokemus. Kirjoittamisen taito on kuitenkin pohja, johon esteettisen elementin sisältävä työ perustuu. Ilman taitoa ei taiteellinen sisältö saa muotoa, toteudu.

Kirjoittajaoppaat kuvasivat taiteellisen työn edellyttämän luovuuden melko yleiseksi inhimilliseksi ominaisuudeksi. Oppaiden asenne tuli konkreettisesti esiin siinä, että taiteellisen työn sisällön, materiaalin keruutakin autettiin kirjoitusharjoituksilla. Myös

luovuuden tutkimukset tukevat ajatusta – luovuus ei ole harvinaista vaan myös arkipäivän elämään kuuluvaa.

Taidon oppimisen vaiheet ovat kaikilla samat. Taidon tuleva käyttötarkoitus ei muuta opetusta. Tämän vuoksi kysymys taiteilijaksi tulemisesta ei kuulu alkuopetukseen. Kirjoittajaoppaat löytävätkin taitavalle kirjoittajalle monia mahdollisia paikkoja käyttää taitoaan – kirjailijana toimimisen lisäksi.

Turhaan ei vaativaa taitoa opeteltaisikaan. Kirjoittamisen taito sijoittuu hyvin monimutkaisten taitojen joukkoon, ja sen haltuun saaminen vaatii lukuisia vuosia, samaan tapaan kuin vaikkapa kuvataiteilijaksi tuleminen. Kirjoittamisen taidon esteettinen ulottuvuus, kirjallisuuden käyttämä erityinen kieli vaatii aikaa vievää harjoittelua. Voisi jopa olettaa oppaiden kuvauksen pohjalta, että kirjoittamisen taito on samassa mielessä kokonaisvaltaista ja elämäntapaan sidottua kuin Harold Osbornen kuvaama tuntijan taito tai Lauri Olavi Routilan esteettinen tieto. Omista taiteellisista lähtökohdistaan samaa ajatusta on Suomessa tuonut esiin kirjailija Mika Waltari.

Aikaa vievää kirjoittamisen taidon opettelusta tekee sen erityisen runsas alataitojen määrä. Vasta kaikkien taitojen yhtäaikainen hallinta mahdollistaa sujuvan kokonaissuorituksen. Kirjoittamisen taidon alataitoja ovat luonnollisesti mekaaninen kirjoitustaito sekä kielen ja kieliopin kohtuullinen hallinta. Nämä ovat länsimaissa hyvin yleisiä, koululaitoksen opettamia taitoja.

Oleellisemmista, erityisesti kirjoittajalle tyypillisistä alataidoista keskeisiä ovat esimerkiksi korkeatasoinen lukemisen taito. Kirjoittajan tuli kyetä lukemaan tietoisesti, jäsentäen ja ajatellen lukemaansa. Tähän kykenee vain henkilö, jolla on hallussaan riittävästi tietoa kirjallisuudesta ja välineitä käsitellä sitä. Tässä suhteessa kirjoittaja tarvitsee avukseen kirjallisuuden teorian peruskäsitteitä.

Lukemisen taito puolestaan kartuttaa muun muassa sanavarastoa, jonka tulee kirjoittajalla olla erityisen runsas. Sen käyttötaito on niin tärkeä, että se on syytä laskea omaksi alataidokseen. Kirjoittaja hallitsee myös palautteen vastaanottamisen, joka usein on yhteydessä kykyyn antaa palautetta. Tekstin muokkaamisen taito koettelee kaiken edellä luetellun hallintaa.

On paradoksaalista mainita viimeisenä havaitsemisen taito, jolle kaikki inhimillinen toiminta perustuu. Taitava havaitsija on yleensä myös hyvä kuvittelemaan. Näiden tai-

tojen perustavanlaatuisuuden vuoksi kritisoin kirjoittajaoppaita havaitsemisen vähästä käsittelystä. Teorian ja niiden oppaiden, jotka havaitsemista käsittelevät, valossa näyttää kuitenkin siltä, että havaitsemiskykyään voi kehittää.

Tapa, jolla ihminen maailmaa havainnoi, on vain hänelle ominainen. Ihmisen aiempi elämänkokemus värittää hänen havaintojaan uudessa tilanteessa. Sanataiteen usein vaikeasti määriteltäväksi koettu termi ”oma ääni”, jonka olemassaoloakin on yritetty täysin kiistääkin⁶⁴⁰, tulee ymmärrettävämmäksi havaitsemista koskevan teorian valossa. Kirjoittajan oma ääni on se tapa, jolla hän havaitsee maailmaa ja kykenee välittämään tämän tavan kirjoittamisen taidon kautta lukijalle. ”Oman äänen” puute voi johtua kyvyttömyydestä välittää ominaista havaitsemisentapaansa. Tälle alueelle taidon opetuksella on mahdollisuus astua. Toisaalta ”omaan ääneen” kuuluu myös tietty syvyys, lukija odottaa kirjoittajan havainnoinnin maailmaa erityisen tarkasti ja monipuolisesti, mielenkiintoisemmin kuin ihminen arkipäivässään ehtii tehdä. Kirjoittajalla on vastuu syventyä aiheeseensa asiantuntevalla tavalla.

Viisi edellä kuvattua taitoa ovat vain pintaraapaisu kirjoittamisen taidon alataidoista. Yhteistä niille on, että ne läpäisevät kaikkea kirjoittamista. Ei ole kirjallista lajia, jonka tekijä ei tarvitsisi lukemisen tai muokkaamisen taitoja. Kirjoitusharjoituksia analysoidessani hahmotin vielä lukuisia hieman yksinkertaisempia taitoja, jotka sijoittuivat tekniikan harjoittelun alle. Vaikka analyysissä kirjoittamista jaotellaan alataitoihin, on muistettava, että taitoja opitaan kokonaisvaltaisesti. Oppijalla on oltava käsitys taidon kokonaisuudesta, hänen on tavoiteltava alusta asti pääasiallisesti kokonaisuoritusta. Kyse on jo Aristoteleen korostamasta päämäärää koskevasta tiedosta. Oppijan on omaksettava kirjoittajakulttuuri, johon hän tulee osallistumaan. Tämä kulttuuri välittyy ennen kaikkea malliesimerkkien ja kulttuurissa jo toimivien kirjailijoiden, kriitikoiden, tutkijoiden ja opettajien toimintaa seuraamalla.

Kirjoittamisen tarkastelu taitona osoitti, että useimmat keskeiset alataidot eivät ole sidottuja kirjallisiin lajeihin. Kirjoittajaoppaiden kuvauksen pohjalta vain draaman tuottaminen erosi voimakkaasti muusta kirjoittamisesta. Uskon, ettei perustaitojen kohdalla ero ole kovin merkittävä. Jo viiden käsittelemäni alataidon nimien tarkastelu osoittaa, etteivät ne sitoudu kirjallisiin lajeihin. Lukea ja muokata voi mitä tahansa. To-

sin riittävän motivaation ylläpitämiseksi on varmasti syytä lukea vaihdellen - erityyppisiä tekstejä.

Kirjallisen materiaalin tuottamista pidetään yleensä alueena, jolla opetus voi parhaimmillaankin vain tukea kirjoittajaa. Näin oletettiin myös lukemissani fiktiiviseen kirjoittamiseen keskittyvissä oppaissa, niin kahdessa yhdysvaltalaisessa teoksessa kuin suomalaisessa *Hyvässä lauseessakin*. Tosipohjaisien novellien kirjoittamiseen keskittyvä *Writing for Story* kuitenkin esitti muista poiketen tarinoiden etsimisenkin työksi. Ajatus liittyy suoraan oppaan opettamaan kirjoittamisen lajiin.

Kaikki muutkin kirjoittajaoppaat kuitenkin omasta näkemyksestään poiketen auttoivat materiaalin keruussa harjoitusten muodossa. Tämän vuoksi rohkenin olettaa, että materiaalin keruukin on taidon piiriin kuuluvaa työtä. Työn oleellisia osia ovat havaitseminen ja kuvittelu, jotka nekin ovat kehitettävissä olevia taitoja.

Joka tapauksessa kirjoittajan taidot pätevät yhtä lailla fiktiiviseen kuin tosipohjaiseenkin kirjoittamiseen. Ihminen, jolla on vaikeuksia luoda fiktiivistä aineistoa, voi hioa kirjoittamisen taitoaan tositarinoiden parissa tai vaikkapa dramatisoimalla romaania. Ajatus kirjallisuudesta nimenomaan luovan mielikuvituksen tuotteena on historiallisestikin tuore – ennen romantiikan aikakautta kirjailijan työtä katsottiin kuvaavan paremmin ajatuksen oppineisuudesta – myös asiapohjainen teksti laskettiin kirjallisuudeksi.

Kirjoittajalle on myös apua kyvystä tarkastella teoreettisesti kirjoittamista. Oppaat jaksavat muistuttaa, että kirjoittajan tulisi työskennellä tietoisesti. Jon Franklin vertaa osuvasti oppaassaan *Writing for Story* kirjoittajaa tutkijaan. Kuten tutkijan työkin, myös kirjoittaminen vaatii pitkäaikaista harjaantumista alalla. Merkittävimmät löydöt tekee se, joka tuntee alueensa aidoimmin:

To pluck an analogy from science, have you ever wondered why it is that some researchers consistently make major discoveries while others fail, again and again, to find anything new and worthwhile?
The answer is that the successful scientist is the one who invents maximum amount of time exploring the branch of nature he's studying - he's out there, looking. Beyond that, he actually cares, in a human sense,

⁶⁴⁰ Ks. Juutinen, 1997, 32.

about nature; because he cares he keeps his eyes open and does his best to understand what he sees and fit it into some kind of conceptual framework. His framework may be totally wrong but in creating and using it he sharpens his ability to recognize and classify what he sees.⁶⁴¹

Kirjoittamisen teoria tarjoaa tietoa, jonka avulla kirjoittaja voi kehittää esimerkiksi palautteen vastaanottamisen taitoaan. Teorian valossa on hyvä pohtia omaa kirjoittajanlaatuaan ja suunnitella harjoittelua.

Oletin työhön ryhtyessäni, että yhdysvaltalaiset oppaat antaisivat suomalaisia selkeämmän kuvan kirjoittamisen taidosta, koska maassa on pitempi akateeminen kirjoittajakoulutuksen perinne. Oletus osoittautui oikeaksi. Oppaiden näkemys kirjoittamisesta taitona oli sopusoinnussa niiden muun sisällön kanssa. Esimerkiksi oppaiden harjoituksia tarkastelemalla selvisi, että kaikki mukana olleet oppaat opettivat teoreettista asennoitumista kirjoitustyöhön.

Suomalainen Asko Martinheimon opas *Hyvä lause* soveltui tarkasteltavaksi yhdysvaltalaisten rinnalle lukuisien kirjoitusharjoitustensa vuoksi. Erot harjoituksissa eivät olleet suuria, lukuun ottamatta sitä, ettei Martinheimo harjoittanut teoriaa. Tämä heijastaa keskeisintä eroa oppaiden välillä. Martinheimo tarjoaa virikkeitä, ei kokonaisvaltaista näkemystä kirjoittamisesta. Nyky-Suomessa on kuitenkin myös oppaita, jotka suhtautuvat kirjoittamiseen teoreettisemmin, esimerkiksi Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin*.

Kirjoittajaoppaita esitellessäni oletin, etteivät ne ole kovin hyvä kirjoittamisen opetusmuoto. Taidon valossa on todettava, että tämä on tosiasia. Taitoteoriat hyvinkin erilaisilta alueilta osoittavat, että palautteen merkitys on oppimisessa oleellisen tärkeä. Oppija tarvitsee tietoa suorituksestaan voidakseen kehittää sitä. Palautteella on myös tärkeä motivoiva merkitys. Tämän vuoksi kirjoittajaoppaat sopivat paremmin tukemaan opetusta kuin sen keskeiseksi osaksi. Yhdysvalloissa niiden rooli kirjoittajakoulutuksen rinnalla onkin tämänkaltainen. Toivon myös suomalaisten kirjoittajakoulutuksen kehittäjien huomioivan kirjoittamisen taidon oppimisen vaatimat olosuhteet.

⁶⁴¹ Franklin, 1986, 47 - 48.

Eräs työtäni seurannut ystäväni oletti, että valmistuttuaan tutkielmani tarjoaa rautaisannoksena kaiken, mitä kirjoittaja tarvitsee, ja perinteiset kirjoittajaoppaat saavat jäädä pölyttymään kirjaston hyllyille. Tätä odotusta en kykene enkä haluakaan täyttää. Ensinnäkin tutkielmani on taidon opetusmuotona vielä vailinnaisempi kuin oppaat – en tarjoa palautetta enkä edes taidolle elintärkeän harjoittelun keinoja. Osani on hahmottaa taitoon liittyvää tietoa, sen soveltamisen jätän asiantuntijoille.

Tieteellinen tutkielma ei myöskään tavoita kirjoittajaoppaiden – yhdysvaltalaisten ja suomalaisten – kirjallisia ansioita, sitä nautinnollista lukukokemusta, jonka ne tuottavat. Oppaat opettavat keskeisesti myös kielenkäytöllään, tarjoamalla esikuvan, avaamalla keskustelun.

Liite 1.

Seuraavassa luettelossa on keskeisiä suomalaisia kirjoittajaoppaita. Pohjana listalle on *Oriveden opeissa* oleva koonta.⁶⁴² Luonnollisesti olen täydentänyt listaa erityisesti uusien teosten kohdalta. *Oriveden opeissa* on esitetty kaikki kirjoittamiseen liittyvä kirjallisuus samassa listassa, tekemättä eroa varsinaisten oppaiden ja esimerkiksi kirjoittamisen opettajille suunnatun kirjallisuuden välillä. Olen kuitenkin jättänyt jälkimmäisen ryhmän pois ja kerännyt vain varsinaisia kirjoittajaoppaita – omaa kirjoitustyötään parantamaan pyrkivälle tarkoitettuja. Ne keskittyvät taidon alkuopetukseen yleistajuisella otteella. Kirjoittajakoulutuksen vetäjille ja pidemmälle kirjoittamisen taidossa edenneille soveltuva kirjallisuus on syytä esittää omana kokonaisuutenaan.⁶⁴³

Listalla on mukana myös asiakirjoittajille tarkoitettuja oppaita. Olen merkinnyt kirjaimen L niiden teosten eteen, jotka merkittävässä määrin sivuavat myös luovaa kirjoittamista. Kirjoittajalle on kuitenkin hyötyä monenlaisista oppaista. Esimerkiksi prosessi-kirjoittamiseen keskittyvä opas sopii tutkittavaksi useiden kirjoittamisen lajien yhteydessä.

Kirjain H kirjan edessä tarkoittaa, että oppaassa on kohtuullinen määrä harjoitustehtäviä, joissa lukija saa itse kirjoittaa. K puolestaan tarkoittaa, että oppaassa on hyvä kirjallisuus- tai artikkeliluettelo.

Suomalaisia kirjoittajaoppaita 1900 – 1999:

- L Aallas, Arvo (toim.) 1959. *Aiotko kirjoittaa?* Arvi A. Karisto: Hämeenlinna.
- L Ahti, Risto & Toivonen Markku, 1988. *Runouden kuntokoulu*. Kirjapaja: Helsinki.

⁶⁴² Ekholm, Paatela ; Säilä, 1984, 184 – 189.

- H K Alasilta, Anja, 1998. *Näin kirjoitat tietoverkkoon. Viestintäopas paperin maailmasta verkkojen aikaan.* Inforviestintä Oy: Helsinki.
- H K Alasilta, Anja, 1999. *Näin kirjoitat tehokkaasti. Viestintäopas työelämän kirjoittajille.* Inforviestintä: Helsinki.
- L Allenius, Kaarin – Hovila, Elina – Inkala, Jouni – Parkkinen, Jukka – Pystynen, Tiina – Väyrynen, Tarmo – Väyrynen, Taru, 1994. *Sanajonot paperille.* Kirjakiehininen Oy: Vantaa.
- K Ekholm, Kai & Heinisuo, Rami, 1996. *Kirjoita! Kirjoittajan uudet työvälineet kohti elektronista kirjoittamista.* Suomen ATK-kustannus: Jyväskylä.
- L K H Enwald, Liisa, 1983. *Luova kirjoittaja. Nuoren Voiman Liiton kirjoittajakurssi.* Gummerus: Jyväskylä.
- H Etelälahti, Eemeli, 1923. *Ala- ja yläkansakoulun kirjoituksen opetus.* WSOY: Porvoo.
- H Haapala, Eero & Riihonen, Pirkko, 1975. *Käytännön kirjoittaminen. Ohjeita, näytteitä, harjoituksia.* 3.-4. Painos. Kirjayhtymä: Helsinki.
- H Hako, Matti, 1967. *Hyväkin parempaa suomea.* Kirjayhtymä: Helsinki.
- Heikel, I. A., 1930. *Tyylitaito. Kirjallisen esityksen opas.* Otava: Helsinki.
- H K Herno, Leena - Koskinen, Heli - Yrttiaho, Liisa 1991 (1988). *Sano sinäkin 3. Kirjoittaminen ja viestintä.* WSOY: Helsinki

⁶⁴³ Ks. Liite 2.

- Iisa, Katariina, Kankaanpää, Salli, Piehl, Aino, 1997. *Tekstin tekijän käsikirja*. Yrityskirjat oy: Helsinki
- H Jääskeläinen, Miisa, 1996. *Kirjoittajan ensiapu. Käytännön ohjeita opiskelijalle*. Jyväskylän avoin yliopisto: Jyväskylä.
- H Kauppinen, Anneli & Laurinen, Leena, 1989 (1987). *Tekstioppi. Johdatus ajattelun ja kielen yhteistyöhön*. Kirjayhtymä. Vaasa oy: Vaasa.
- Kekki, Kirsi-Marja, 1998. *Kirjoittajan eväät*. Työväen Sivistysliitto TSL ry. Painohäme: Ylöjärvi.
- L K Kirstinä, Väinö (toim.), 1968. *Kirjoittajan työt*. Karisto: Hämeenlinna.
- H Korhonen, Riitta & Mäkinen, Kirsti, 1980. *Kirjoittajan opas*. WSOY: Helsinki.
- L K H Korolainen, Tuula (toim.), 1979. *Kynäniekka*. Yleisradio / opetusohjelmat.
- Kotilainen, Lauri, 1998 (8. painos). *Hyvä lehtijuttu – kirjoittajan opas*. Informaviestintä Oy : Helsinki.
- H Kuusi, Matti, 1968. *Miten opin kirjoittamaan paremmin. Ohjeita ja tehtäviä kirjallisen ilmaisutaidon opiskelijalle*. 12. uud. p. Kirjayhtymä.
- LH Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai (toim.), 1970. *Kirjoittajan aapinen 1*. Nuoren Voiman Liitto: Helsinki.
- L K Lehtonen, Jouko & Tiihonen, Ilpo (toim.) 1976. *Kirjoittajan eväät. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. Gummerus: Jyväskylä.

- L Lundberg, Tom, 1992. *Tuhannen taalan juttu. Näin sen kirjoitat*. Weilin+Göös: Espoo.
- L K Manninen, Kirsti, 1987. *Kirjoittajan opas*. Otava: Helsinki.
- H Mattinen, Eija, 1997 (2. painos). *Prosessikirjoittaminen. Tee kirjoittamisesta seikkailu*. Edita: Helsinki.
- L H Martinheimo, Asko, 1990. *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen*. WSOY: Helsinki.
- LH Martinheimo, Asko, 2000. *Parempi lause. Uusia vir(i)kkeitä luovaan kirjoittamiseen*. WSOY: Helsinki.
- Mäkelä, Orvo (toim.) 1971. *Paikallislehden tekemisestä. Viitteitä kirjoittajille. Lehden tehtävän pohdiskelua*. Kustannus – Mäkelä: Karkkila.
- L K H Mörsäri, Hilja, 1995. *Sanomiset irti. Luovan kirjoittamisen kurssi lukioon, yläasteelle ja harrastuspiireille*. Laatusana Oy.
- Oja, Heikki, 1987. *Ideasta kirjahyllyyn – eli miten voit julkaista ja myydäyleistajuisen tiedekirjan tämän päivän Suomessa – ja säilyä hengissä*. Tieteellisten seurain valtuuskunta: Helsinki
- L Peltonen, Wihtori, 1900. *Kynäilijä. Opas kirjoitusten sepittämisessä*. WSOY: Porvoo.
- K Rainio, Ritva, 1989 (9. painos). *Asiatyö ja viestintä*. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.

- L Rantanen, Aira, Anneli, 1991. *Kynä terävänä – käsikirjoituksesta julkaisuun. Tekstipori: Pori.*
- L H Rentola, Marketta, 1997. *Kirjoita hyvin.* Tammi: Helsinki.
- Suomela, Leo, 1989. *Rakenna oma tyylisi.* Lappeenrannan Painotyö: Joutseno.
- L K Salminen, Juha & Sirkiä, Pekka, 1995. *Sci-fi novellin kirjoittaminen.* Suomen tieteiskirjoittajat ry.
- L H K Tarmio, Hannu & Tarmio, Janne, 1988. *Sanankäytön pikkujättiläinen.* WSOY: Helsinki.
- H Tupala, Terttu, 1973. *Kirjoittajan avuksi 1. Neljän jakson kirjoitusohjelma lukioastetta varten.* Kirjayhtymä: Helsinki.
- H Turunen, Aimo & Larmola, Maija, 1972 (1967). *Sanan taidon harjoituksia 1.* 4. painos, toinen muuttamaton lisäpainos. WSOY: Helsinki.
- H Turunen, Aimo, 1967. *Sanan taidon harjoituksia 2.* WSOY: Helsinki.
- H Turunen, Aimo, 1973. *Sanomisen taito.* WSOY: Helsinki.
- L H Tuulari, Jyrki, 1996. *Kirjoittajan opus: draamasta ja proosasta.* Vaasan läänin taidetoimikunnan julkaisuja.
- L Waltari, Mika, 1994 (1935). *Aiotko kirjailijaksi? Tuttavallista keskustelua kaikesta siitä, mitä nuoren kirjailijan tulee tietää.* WSOY: Helsinki.

L Viksten, Vilho, 1973. *Luova kirjoittaminen*. Yleisradion julkaisusarja 3/1973.

Liite 2.

Suomalaista kirjoittamista käsittelevää kirjallisuutta: kirjoittamisen opettajille ja teoreettisesti asennoituneille kirjoittajille sopivaa.

Eräät listan teoksista ovat merkittäviä enää vain historiallisessa mielessä, mutta se arvo niille suotakoon. Olen merkinnyt kirjaimen K niiden teosten eteen, joissa on hyvä kirjallisuus- tai artikkeliluettelo alan muista teoksista. Kirjain L puolestaan tarkoittaa, että teos oleellisesti sivuaa luovaa kirjoittamista. H on merkinä siitä, että teoksessa on kirjoitusharjoituksia.

- L H Allenius, Kaarin & Väyrynen, Taru, 1993. *Sanataiteen taimitarha*. Kirjatie Oy: Vaasa.
- L H Aukia, Kaisa & Uotila, Maire, 1977. *Peruskoulun kirjoittamisen opetus*. Weilin+Göös: Espoo.
- L K Ekholm, Kai - Paatela, Kaisa - Säilä, Heikki (toim.), 1984 . *Oriveden opit. Kirjoittamisesta ja sen opettamisesta*. WSOY: Helsinki.
- L K Eskola, Antti & Eskola, Katariina, 1974. *Kirjallisuus Suomessa*. Tammi
- L Haapaniemi, Eeva & Kuusela, Merja, 1989. *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Gaudeamus: Helsinki.
- L K H Hakalahti, Niina & Tuominen, Taija, 1997 (1996). *Kirjoittajaohjaajan tukipaketti*. Hämeen läänin taidetoimikunnan julkaisusarja 1996:1.
- Harjaluoma, Soili, 1998. *Kirjoittajakoulutus nyt ja tulevaisuudessa. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja no 23*.

- L H K Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa, 1983 (2.painos). *Luova kirjoittaminen*. WSOY: Helsinki.
- K Heikkinen, Merja, 1989. *Tilannekuvia kirjailijoista. Tutkimus kirjailijoiden asemasta Suomessa 1980-luvulla*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 5. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- L Hosiaislouma, Yrjö, 1973. *Tutkimus harrastajakirjoittajista*. Nuoren voiman Liiton julkaisusarja.
- L Ihanus, Juhani (toim.) 1985. *Sanojen liikkeitä. Kirjoituksia kirjallisuus – ja runoterapiasta*. Kirjastopalvelu: Helsinki.
- L Johansson, U, 1979. *Minä, kirjat ja maailma. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXVI*. Äidinkielen opettajain liitto: Helsinki.
- L K Jääskeläinen, Miisa & Pietiläinen Petri (toim.), 1997. *Kirjoittaja opissa. Kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä*. Jyväskylän yliopiston julkaisu-yksikkö.
- H Kaarela, Elsa & Metsikkö, Taimi, 1977 (2. painos). *Viitteitä peruskoulun kirjoituksen opetukseen*. Valistus: Helsinki.
- L K Kantokorpi, Mervi - Lyytikäinen, Pirjo – Viikari, Auli, 1990. *Runousopin perusteet*. Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- L K Koli, Marja-Leena & Tolkki-Tammi, Leena (toim.) 1995. *Puumerkistä sähköpostiin. Kirjoittamisen ja kirjoittamisen opetuksen suuntia. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XLI*. Äidinkielen opettajain liitto: Helsinki.

- K Kuittinen, Pertti – Sevänen, Erkki – Turunen Risto (toim.) 1994. *Tekstin takaa. Tutkimuksia suomalaisesta kirjallisuusjärjestelmästä*. Kirjallisuuden ja kulttuurin tutkimuksia no 7. Joensuun yliopisto: Humanistinen tiedekunta.
- LHK Koski, Mervi, 1994. *Taskut täynnä tarinoita*. Cultura: Turku.
- K Kuukasjärvi, Ulla, 1999. *Pilottiseuranta sanataiteen perusopetuksesta*. Suomen kuntaliitto: Helsinki.
- L Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai, 1970. *Kirjoittajan aapinen 1*. Nuoren voiman liitto: Helsinki.
- H Kärkkäinen, Martti & Salmivaara, Martti, 1960. *Kehityn kirjoittamalla*. Arvi A. Karisto:
- Liakka, Niilo, 1921. *Kirjallisuus kansamme opettajana ja kasvattajana*. Tietosanakirja: Helsinki.
- K H Linnankylä, Pirjo Mattinen – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta, 1988. *Prosessikirjoittamisen opas*. Otava: Keuruu.
- Liste, Alli, 1972. *Omat ja kustannetut. Kirjallisuuskriittinen pamfletti*. Kirjapaino R.K. Virtanen: Tampere.
- L Loivamaa, Ismo – Perkiö, Pia – Toivola, Ritva, 1990. *Rivien välistä. Näkökulmia nuorille kirjoittamiseen*. Cultura: Turku.
- K Lovio, Maisa, 1987. *Kirjoittajan yliopistot. Tutkimus kirjoittajakoulutuksesta Suomessa*. Valtion taidehallinnon julkaisuja no 32: Helsinki.

- L Majamaa, Raija (toim.) 1987. *Enteitä ja uhmaa. Kirjailijan nuoruus.* Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran Toimituksia: 461.
- L Mäntylä, Marika (toim.), 1996. *Mielen pienet pahvilaatikot. Kirjoittajat koulussa.* Jyväskylän avoin yliopisto, oppimateriaaleja 4.
- H Niemi, Herman, 1905. *Kirjoitustaidon opetus kansakoulussa. Ohjeita ja käsikirja opettajille.* WSOY: Porvoo.
- Nurmio, Pentti, 1990. *Kirjoja, ihmisiä.* Kirjayhtymä: Helsinki.
- Perälä, Lauri, 1994 (1923). *Kirjallisuuspäivien tarkoitus.* Näköispaino. Vammalan kirjapaino Oy: Vammala.
- H Polkunen, Mirjam – Suhonen, Pekka – Viikari, Auli, 1978. *Lukutikki. Kirjallisuuden lukijalle.* Weilin+Göös: Espoo.
- Rasilainen, Reino, 1989. *Julkaistu ja julkaisematon kirjallisuus. Kotimaisen kaunokirjallisuuden valikoituminen kustannusyhtiöissä.* Jyväskylän yliopiston nykykulttuurin tutkimusyksikkö 16.
- K Saario, Tapio, 1991. *Kirjoittajan kirjat.* Kirjastopalvelu Oy.
- Saarimaa, E. A., 1925. *Kielen ja tyylin alalta. Kirjoitelmia.* WSOY: Porvoo.
- L Seppälä, Arto, 1989. *Mitä Waltari vastasi. Kirjoituksia kirjoista, kirjailijoista, kirjallisuudesta ja kirjoittamisesta.* WSOY: Helsinki.

- K Tuominen, Taija, 1998. ”*Heillähän on jo kasvotkin.*” *Esikoiskirjailijatutkimus*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 21. Nykypaino Oy: Helsinki.
- K Vuori, Satu, 1998. *Mitä mieltä kirjoittajakoulutuksesta?* Jyväskylän yliopisto, Avoimen yliopiston julkaisusarja. Selosteita ja tiedotteita 3.
- L K Vähäpassi, Anneli (toim.) 1982. *Kirjoituksia kirjoittamisesta. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja XXIX*. Äidinkielen opettajain liitto: Helsinki.

LÄHTEET

- PRIMÄÄRILÄHTEET

- SUOMALAISET LUOVAN KIRJOITTAMISEN OPAAAT

- Aallas, Arvo (toim.) 1959. *Aiotko kirjoittaa?* Arvi A. Karisto: Hämeenlinna.
- Ahti, Risto & Toivonen, Markku, 1988. *Runouden kuntokoulu*. Kirjapaja: Helsinki.
- Allenius, Kaarin - Hovila, Elina - Inkala, Jouni - Parkkinen, Jukka - Pystynen, Tiina - Väyrynen, Tarmo & Väyrynen, Taru, 1994. *Sanajonot paperille*. Kirjakiehininen Oy: Vantaa.
- Enwald, Liisa, 1983. *Luova kirjoittaja. Nuoren Voiman Liiton kirjoittajakurssi*. Gummerus: Jyväskylä.
- Karhumäki, Johanna & Toivakka, Sari, 1999. *Sininen kynä. Luovan kirjoittamisen opas*. WSOY: Helsinki.
- Kirstinä, Väinö (toim.), 1968. *Kirjoittajan työt*. Karisto: Hämeenlinna.
- Korolainen, Tuula (toim.), 1979. *Kynäniekka*. Yleisradio / opetusohjelmat.
- Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai (toim.), 1970. *Kirjoittajan aapinen 1*. Nuoren Voiman Liitto: Helsinki.

- Lehtonen, Jouko & Tiihonen, Ilpo (toim.) 1976. *Kirjoittajan eväät. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. Gummerus: Jyväskylä.
- Lundberg, Tom, 1992. *Tuhannen taalan juttu. Näin sen kirjoitat*. Weilin+Göös: Espoo.
- Manninen, Kirsti, 1987. *Kirjoittajan opas*. Otava: Helsinki.
- Martinheimo, Asko, 1990. *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen*. WSOY: Helsinki.
- Martinheimo, Asko, 2000. *Parempi lause. Uusia vir(i)kkeitä luovaan kirjoittamiseen*. WSOY: Helsinki.
- Mörsäri, Hilja, 1995. *Sanomiset irti. Luovan kirjoittamisen kurssi lukioon, yläasteelle ja harrastuspiireille*. Laatusana Oy.
- Peltonen, Wihtori, 1900. *Kynäilijä. Opas kirjoitusten sepittämisessä*. WSOY: Porvoo.
- Rantanen, Aira, Anneli, 1991. *Kynä terävänä – käsikirjoituksesta julkaisuun. Tekstipori: Pori*.
- Rentola, Marketta, 1997. *Kirjoita hyvin*. Tammi: Helsinki.
- Tuulari, Jyrki, 1996. *Kirjoittajan opus: draamasta ja proosasta*. Vaasan läänin taide-
toimikunnan julkaisuja.
- Viksten, Vilho, 1973. *Luova kirjoittaminen*. Yleisradion julkaisusarja 3/1973.
- Waltari, Mika 1994 (1939). *Aiotko kirjailijaksi? Tuttavallista keskustelua kaikesta siitä, mitä nuoren kirjailijan tulee tietää*. WSOY: Helsinki.

- ARTIKKELITEOSTEN KIRJOITTAJIEN MUKAINEN JÄRJESTYS :

- Ahti, Risto & Toivonen, Markku, 1988. *Runouden kuntokoulu*. Kirjapaja: Helsinki.
- Aallas, Arvo (toim.) 1959. *Aiotko kirjoittaa?* Arvi A. Karisto: Hämeenlinna.
- Allenius, Kaarin, 1994. ”Älä usko ketään äläkä mitään, vain itseäsi”, teoksessa Allenius, Kaarin - Hovila, Elina - Inkala, Jouni - Parkkinen, Jukka - Pystynen, Tiina - Väyrynen, Tarmo & Väyrynen, Taru, 9 - 19.
- Aronpuro, Kari, 1970. ”Luokkakantainen kirjallisuus - puoluekirjallisuus”, teoksessa Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai (toim.) 27 - 32.

- Hovila, Elina, 1994. ”Kirjoittaminen harrastuksena”, teoksessa Allenius, Kaarin - Hovila, Elina - Inkala, Jouni - Parkkinen, Jukka - Pystynen, Tiina - Väyrynen, Tarmo & Väyrynen, Taru, 97 - 104.
- Järvi, Olavi, 1959. ”Viihdeaineisto”, teoksessa Aallas, Arvo (toim.), 40 – 49.
- Kirstinä, Väinö (toim.), 1968. *Kirjoittajan työt*. Karisto: Hämeenlinna.
- Kirstinä, Väinö, 1976. ”Työ ja harrastus” teoksessa Lehtonen, Jouko & Tiihonen, Ilpo (toim.), 154 – 161.
- Korolainen, Tuula (toim.), 1979. *Kynäniekka*. Yleisradio / opetusohjelmat.
- Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai (toim.) 1970. *Kirjoittajan aapinen I*. Nuoren Voiman Liitto: Helsinki.
- Kylätasku, Jussi, 1970. ”Hajuvettä ja lihapullia”, teoksessa Kylätasku, Jussi & Linnilä, Kai (toim.), 7 - 21.
- Lehtonen, Jouko & Tiihonen, Ilpo (toim.) 1976. *Kirjoittajan eväät. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. Gummerus: Jyväskylä.
- Mörsäri, Hilja, 1979. ”Kielen mutkat ”, teoksessa Korolainen, Tuula (toim.), 26 - 34 .
- Nylund, Raili, 1968. ”Mainonta, teksti ja toimittaja”, teoksessa Kirstinä, Väinö (toim.), 209 - 214.
- Paasilinna, Erno, 1979. ”Kieli on kaiken mieli”, teoksessa Lehtonen, Jouko & Tiihonen, Ilpo (toim.), 27 – 34.
- Paasilinna, Erno, 1979a. ”Kokemusta ja kirjatietaa”, teoksessa Korolainen, Tuula (toim.), 15 - 19
- Paasilinna, Erno, 1979b. ”Lyhyt oppikirja”, teoksessa Korolainen, Tuula (toim.), 8 - 9.
- Paavilainen, Matti, 1968. ”Fragmentteja lyriikan menetelmistä”, teoksessa Kirstinä, Väinö (toim.), 349 – 362.
- Qvist, Martti, 1959. ”Käsikirjoituksesta kirjaksi”, teoksessa Aallas, Arvo (toim.), 219 - 232.
- Qvist, Martti, 1968. ”Kirjoittajasta lukijaan”, teoksessa Kirstinä Väinö (toim.), 263 – 292.
- Viksten, Vilho, 1973. *Luova kirjoittaminen*. Yleisradion julkaisusarja.
- Toivonen, Markku & Ahti, Risto, 1988. *Runouden kuntokoulu*. Kirjapaja: Helsinki.

- YHDYSVALTALAISET LUOVAN KIRJOITTAMISEN OPPAAT

- Amberg, Jay & Larson, Mark, 1992. *The Creative Writing Handbook*. GoodYearBooks: Illinois.
- Franklin, Jon, 1986. *Writing for story. Craft Secrets of Dramatic Nonfiction by a Two-Time Pulitzer Prize Winner*. Atheneum: New York.
- Packard, William, 1987. *The Art of Playwright - Creating the Magic of Theatre*. Paragon house: New York.

- KIRJALLISUUS

- Ahti, Risto, 1984. ”Kirjoittamisesta ja sen opettamisesta”, Ekholm, Paatela & Säilä (toim.), 28 - 35.
- Aiken, Henry, D., 1971. ”Learning and Teaching in the Arts”, in *The Journal of Aesthetic Education* 5, no 4 (ed. Smith, Ralph, A.), 39 - 67. University of Illinois Press.
- Airaksinen, Timo & Savolainen, Jarkko, 1992. ”Keinotekoisien taito”, Halonen - Airaksinen - Niiniluoto (toim.), 203 – 218.
- Allenius, Kaarin & Väyrynen, Taru, 1993. *Sanataiteen taimitarha*. Kirjakiehin Oy: Vaasa.
- Anderson, John, R., 1995 (1980). *Cognitive Psychology and its Implications*. W. H. Freeman and Company: New York.
- Aristoteles, 1989. *Nikomakhoksen etiikka* (suom. Knuutila, Simo). Gaudeamus: Helsinki.
- Aristoteles, 1990. *Metafysiikka* (suom. Jatakari, Tuija - Näätäsaari, Kati - Pohjanlehto, Petri). Gaudeamus: Helsinki.
- Aristoteles, 1977 (1967). *Runousoppi* (suom. Saarikoski, Pentti). Otava: Helsinki.
- Aristoteles, 1997. *Runousoppi* (suom. Hohti, Paavo). Gaudeamus: Helsinki.

- Barthes, Roland, 1993. *Tekijän kuolema - tekstin synty* (toim. Lea Rojola - suom. Rojola ja Pirjo Thorel). Vastapaino: Tampere.
- Barthes, Roland, 1993. *Tekstin hurma* (suom. Sironen, Raija). Vastapaino: Tampere.
- Bassnett-McGuire, Susan, 1980. *Translation Studies*. Methuen: London and New York.
- Bower, Gordon, H. & Hilgard, Ernest, R. 1981 (1948). *Theories of learning. 5th edition*. Prentice-Hall: Englewood Cliffs, NJ, Usa.
- Burroway, Janet, 1992. ”The American experience”, Monteith & Miles (ed.), 59 - 65.
- Danto, Arthur, 1981. *The Transfiguration of the Commonplace. A Philosophy of Art*. Harvard University Press: Cambridge, Massachusetts, London.
- Danto, Arthur, C. 1987. ”Taideteokset ja todelliset esineet” (suom. Simo Säätelä), teoksessa *Taide ja filosofia* (toim. Markus Lammenranta ja Arto Haapala), 103 – 118. Gaudeamus: Helsinki.
- Dickie, George, 1981 (1971). *Estetiikka. Tutkimusalue, käsitteitä ja ongelmia* (suom. Heikki Kannisto). Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Dreyfus, Hubert, L. & Dreyfus, Stuart, E., 1989 (1986). *Mind over Machine. The Power of Human Intuition and Expertise in the Era of the Computer*. Basil Blackwell Ltd: Oxford.
- Eagleton, Terry, 1997. *Kirjallisuusteoria. Johdatus* (2. uudistettu painos, suomennoksen toimittaneet Raija Koli ja Mikko Lehtonen). Vastapaino: Tampere. Alkuteos: 1983, *Literary Theory. An Introduction*. Basil Blackwell Ltd.
- Eaton, Marcia Muelder, 1995. *Estetiikan ydinkysymyksiä* (suom. Pekka Rantanen). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Ekholm, Kai - Paatela, Kaisa - Säilä, Heikki (toim.), 1984. *Oriveden opit. Kirjoittamisesta ja sen opettamisesta*. WSOY: Helsinki.
- Ekström, Nora, 1997. ”Kirjoittamisen taitoa etsimässä”, Jääskeläinen & Pietiläinen (toim.), 16 - 31.
- Engenström, Yrjö, 1986 (1981). *Mielekäs oppiminen ja opetus*. Valtion koulutuskeskus, julkaisusarja B, nro 17.
- Enkenberg, Jorma, 1998. ”Uutta pedagogiikkaa etsimässä” teoksessa *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus* (toim. Maija-Liisa Julkunen), 158-178. WSOY: Helsinki.

- Envall, Markku – Kinnunen, Aarne – Sepänmaa, Yrjö (toim.) 1972. *Estetiikan kenttä*. WSOY: Porvoo
- Erämetsä, Harri, 1994. ”Joukkoviestimien käyttö”, teoksessa *Joukkoviestintä Suomessa* (toim. Kaarle Nordenstreng ja Osmo A. Wiio), 20 – 31. Weilin + Göös: Espoo
- Fitts, Paul, M, 1962. ”Factors in Complex Skill Learning.” In Glaser, Robert (ed.) *Training Research and Education*, 177 - 197. University of Pittsburg.
- Goodman, Nelson, 1988 (1976). *Languages of Art*. Hackett Publishing Company: Indianapolis, Indiana, Usa.
- Goodman, Nelson, 1978. *Ways of Worldmaking*. Hackett Publishing Company: Indianapolis, Indiana, Usa.
- Hacker, D.J., 1998. ”Definitions and empirical foundations”, in D.J. Hacker, Dunlosky & A.C. Graesser (eds.) *Metacognition in educational theory and practice*, 1-23. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Haapala, Arto – Lammenranta, Markus (toim.) 1993. *Kauneudesta kauhuun. Kirjoituksia taidefilosofiasta*. Gaudeamus
- Haapala, Arto, 1993. ”Esteettiset ominaisuudet. Johdanto”, teoksessa *Kauneudesta kauhuun. Kirjoituksia taidefilosofiasta* (toim. Arto Haapala ja Markus Lammenranta), 7 – 12. Gaudeamus.
- Haapala, Arto – Haapala, Eija – Kinnunen, Aarne – Lammenranta, Markus (toim.) 1989, *Kirjallisuuden filosofiaa*. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Haapaniemi, Eeva & Kuusela, Merja, 1989. *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Gaudeamus: Helsinki.
- Haapasalo, Lenni, 1994. *Oppiminen, tieto ja ongelmanratkaisu*. Medusa.
- Haavikko, Ritva, 1985 (2. painos), ”Luova kirjailija”. Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet* (toim. Ritva Haavikko ja Jan-Erik Ruth), 229 - 249. Weilin+Göös: Espoo.
- Hakalahti, Niina & Tuominen, Taija, 1997 (1996). *Kirjoittajaohjaajan tukipaketti*. Hämeen läänin taidetoimikunnan julkaisusarja 1996: 1.
- Halonen, Ilpo - Airaksinen, Timo - Niiniluoto, Ilkka (toim.) 1992. *Taito - Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11. - 12. 1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Suomen Filosofinen Yhdistys: Helsinki.

- Harjaluoma, Soili, 1998. *Kirjoittajakoulutus nyt ja tulevaisuudessa*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja no 23.
- Hatakka, Mika, 1996. ”Jokaisen oma todellisuus”, teoksessa *Psykologia – johdantokurssi* (toim. Mirja Sarkkinen), 11 – 25. Yleisradio Oy.
- Heikkilä, Jorma, 1980. *Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka*. WSOY.
- Heikkinen, Merja, 1989. *Tilannekuvia kirjailijoista. Tutkimus kirjailijoiden asemasta Suomessa 1980-luvulla*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 5. Valtion painatuskeskus: Helsinki.
- Heikkinen, Pirkko, 1999. *Tekemällä tehty. Syntymässä olevan henkilön poetiikka*. Kotimaisen kirjallisuuden lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Hellström, Åke & Revonsuo, Antti, 1996. ”2. Havaitsemisen psykologiaa ja psykofysiikkaa”, teoksessa *Mieli ja aivot. Kognitiivinen neurotiede* (toim. Revonsuo, Antti - Lang, Heikki - Aaltonen, Olli), 29 - 41. Kognitiivisen neurotieteen tutkimusyksikkö: Turun yliopisto.
- Hintikka, Jaakko, 1965. ”Tieto, taito ja päämäärä. Kaksi tutkielmaa vanhojen kreikkalaisten tiedonkäsitteistä”, teoksessa *Ajatus. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja XXVII*, 49 - 67. Akateeminen kirjakauppa (jakaja): Helsinki.
- Hobsbaum, Philip, 1992. ”The teaching of creative writing”, Monteith & Miles (ed.), 24 - 33.
- Horatius (Quintus, Horatius, Flaccus), 1992. *Ars Poetica - Runotaide* (toim. Oksala, Teivas ja Pálmen, Erkki). Finn Lectura.
- Hosiaislouma, Yrjö, [1973]. *Nuoret sanan käyttäjät. Tutkimus harrastajakirjoittajista*. Nuoren Voiman Liiton julkaisusarja.
- Jokinen, Kimmo, 1991. *Mistä puhumme kun puhumme kirjallisuudesta*. Sosiologian lisensiaatintyö. Jyväskylän yliopisto.
- Julkunen, Maija-Liisa, 1998. *Opetus, oppiminen ja vuorovaikutus*. WSOY: Helsinki.
- Juutinen, Jari, 1997. ”Omaa ääntä vastaan”, Jääskeläinen & Pietiläinen (toim.), 32 – 41.
- Jääskeläinen, Miisa & Pietiläinen Petri (toim.), 1997. *Kirjoittaja opissa. Kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä*. Jyväskylän yliopiston julkaisuyksikkö.
- Jääskeläinen, Miisa & Pietiläinen Petri, 1997. ”Kirjoittaen etsitään kirjoittamistiedettä”,

- Kaimio, Maarit, 1977. ”Aristoteleen estetiikka ja runousoppi”, Kinnunen & Oksala (toim.), 66 - 98.
- Keskinen, Esko, 1995. ”III Taitojen oppiminen”, teoksessa *Kasvatuspsykologia* (toim. Kuusinen, Jorma), 69 - 94. WSOY: Helsinki.
- Kinnunen, Aarne & Oksala, Teivas (toim.), 1977. *Antiikin estetiikka - Suomen estetiikan seuran vuosikirja 2*. WSOY: Porvoo.
- Kinnunen, Aarne, 2000. *Estetiikka*. WSOY: Juva.
- Kirstinä, Leena, 1998. ”Esipuhe”, teoksessa Harjaluoma, Soili, 7 – 9.
- Kirstinä, Väinö, 1984. ”Harrastajakirjoittaja, koulu, kulttuuritoiminta”, Ekholm, Paatela & Säilä (toim.), 165 - 177.
- Kirj, 2/1997. ”Kaiken kansan koulutusta”. Jyväskylän avoimen yliopiston kirjoittajakoulutuksen lehti.
- Kolehmainen, Väinö, 1991. *Taidon oppiminen ja simulaatiot*. Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 149: Rauma.
- Koskela, Lasse & Rojola, Lea, 1997. *Lukijan ABC –kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Kuhn, Thomas, S, 1970 (1962). *The Structure of Scientific Revolutions* (second, enlarged edition). International Encyclopedia of Unified Science. University of Chicago.
- Kuhn, Thomas, S, 1994 (1969). *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (suom. Kimmo Pietiläinen). Art House Oy.
- Lagercrantz, Olof, 1986 (1985). *Lukemisen ja kirjoittamisen taidosta* (suom. Timo Hämäläinen). WSOY: Helsinki.
- Laitinen, Kai, 1991. *Suomen kirjallisuuden historia*. Kolmas uudistettu painos. Keuruu: Otava.
- Lammenranta, Markus, 1989. ”Kirjallisuus ja tieto”, teoksessa Haapala yms. *Kirjallisuuden filosofiaa*. 191 – 207.
- Lehtinen, Marja, 1996. ”1800-luvun kirjalliset sukupolvet ja kirjallisuuskäsitysten muotoutuminen Suomessa”, teoksessa *Rakkaudesta lukemiseen. Suomalaisen*

- kirjallisuusharrastuksen kehityksestä* (toim. Juhani Niemi), 99 – 107. Yliopistopaino: Helsinki.
- Lehtonen, Mikko, 1996. *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Vastapaino: Tampere.
- Leino, Jarkko, 1993. ”Konstruktivismin suuntauksia”, teoksessa *Konstruktivismi matematiikan opetuksen ja opetussuunnitelman kehittämisessä* (toim. Lenni Haapasalo ja Pekka Kupari), 1 - 7. Jyväskylän yliopisto. Opettajankoulutuslaitos. Opetuksen perusteita ja käytänteitä 6.
- Lotman, Jurij, 1977. *The Structure of the Artistic Text* (translated by Gail Lenhoff and Ronald Vroon). Department of Slavic Languages and Literatures. The University of Michigan.
- Lyytikäinen, Pirjo, 1990. ”Mitä kirjallisuus on?” teoksessa *Runousopin perusteet*, (Kantokorpi, Mervi - Lyytikäinen, Pirjo ja Viikari, Auli), 13 – 35. Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Mandelbaum, Maurice, 1987. ”Perheyhtäläisyydet ja taidetta koskevat yleistyksiset” (suomentanut Kimmo Korhonen), teoksessa *Taide ja filosofia* (toim. Markus Lammenranta ja Arto Haapala), 85 – 102. Gaudeamus: Helsinki.
- Marsh, George, 1992. ”43%: A commentary on aims and assessments in the teaching of literary writing”, Monteith & Miles (eds.) 45 - 58.
- Mason, J.B. (1990). *Self-directed learning: A Deweyan reconstruction*. Paper in Annual Meeting of the American Educational Research Association, Boston, April 16. – 20.
- Maslow, A.H. 1954. *Motivation and Personality*. Harper & Brothers: New York.
- Monteith, Moira & Miles, Robert (eds.), 1992. *Teaching Creative Writing - Theory and Practice*. Open University Press: Buckingham & Bristol.
- Monteith, Moira, 1992. ”Creative writing: A historical perspective”, Monteith & Miles (eds.) 10 - 23.
- Neisser, Ulric, 1976. *Cognition and Reality. Principles and Implications of Cognitive Psychology*. W.H. Freeman and Company: San Francisco.
- Neisser, Ulric, 1982 (1981). *Kognitio ja todellisuus* (suom. Helena Jahnukainen). Weilin+Göös: Espoo.

- Niiniluoto, Ilkka, 1990. ”Luovuudessakin on järkeä”, teoksessa *Maailma, minä ja kulttuuri*, 140 - 153. Otava: Helsinki.
- Niiniluoto, Ilkka, 1992a. ”Taito-kollokvion avaussanat”, Halonen - Airaksinen - Niiniluoto (toim.), 5 - 9.
- Niiniluoto, Ilkka, 1992b. ”Taitotieto”, Halonen - Airaksinen - Niiniluoto (toim.), 51- 58.
- Nöjd, Olavi, 1994. ”Oppimismallit, oppimismateriaalit ja oppimisvälineet”, teoksessa *Didaktiikka ja opetussuunnittelu* (toim. Jouko Kari), 174 – 202. WSOY: Juva.
- Oksala, Teivas, 1977. ”Horatius ja Filedemos”, Kinnunen & Oksala (toim.), 99 - 121.
- Osborne, Harold, 1970. *The Art of Appreciation*. Oxford University Press.
- Patrikainen, Risto, 1997. *Ihmiskäsitys, tiedonkäsitys ja oppimiskäsitys luokanopettajan pedagogisessa ajattelussa*. Kasvatustieteellisiä julkaisuja. Joensuun yliopistopaino: Joensuu.
- Pennanen, Eila, 1984, ”Harjoitustehtävät kirjoittajien opetuksessa”, Ekholm, Paatela & Säilä, 36 - 40.
- Platon, 1961, ”Faidros” (suom. J. A. Hollo). Teoksessa *Platon. Viisi tutkielmaa*. Werner Söderström Oy: Helsinki.
- Platon, 1977. ”Apologia eli Sokrateen puolustuspuhe” (suom. Marianne Tyni). Teoksessa *Platon - teokset 1*. Otava: Helsinki.
- Platon 1982. ”Filebos” (suom. Marianne Tyni): Teoksessa *Platon - teokset 5*. Otava: Helsinki.
- Porna, Ismo, 2000. *Taiteiden perusopetuksen vuosikirja 2000*. Suomen Kuntaliitto: Helsinki.
- Rauvola, Ville, 1997. ”Kirjoittaja kipsissä. Sensuroiko sanataiteen tekijä tekstiään?”, Jääskeläinen & Pietiläinen (toim.), 42 - 57.
- Rauvola, Ville, 1997. ”Hei, mä sain ysin elämänkokemuksesta! Arviointi sanataiteen opetuksessa”, Jääskeläinen & Pietiläinen (toim.), 137 - 145.
- Resnick, Lauren, B., 1989. ”Introduction”, teoksessa *Knowing, Learning and Instruction. Essays in Honor of Robert Glaser* (edited by Lauren b. Resnick), 1 –24. Lawrence Erlbaum Associates, Publishers: Hillsdale, New Jersey, Hove and London.

- Revonsuo, Antti & Lang Heikki, 1996. ”1. Mitä on kognitiivinen neurotiede?”, teoksessa *Mieli ja aivot. Kognitiivinen neurotiede* (toim. Revonsuo, Antti - Lang, Heikki - Aaltonen, Olli), 11 - 25. Kognitiivisen neurotieteen tutkimusyksikkö: Turun yliopisto.
- Richards, I.A, 1964 (1929). *Practical Criticism*. Routledge & Kogan: London.
- Rogers, Nick, 1992. ”Teaching writing at ‘A’ level.” - Monteith & Miles (eds.), 96 - 107.
- Romiszowski, A.J, 1984. *Producing Instructional Systems*. Kogan Page: London; Nichols Publishing: New York.
- Routila, Lauri, 1972. ”Taide, kieli ja taiteen kieli”, teoksessa *Estetiikan kenttä* (toim. Marrku Envall, Aarne Kinnunen ja Yrjö Sepänmaa), 151 –170.
- Routila, Lauri, 1985. *Taidekasvatuksen tieteenala*. Jyväskylän yliopisto. Taidekasvatuksen laitos.
- Routila, Lauri, Olavi, 1995. *Taidekasvatuksen perusteet*. Taidekasvatuksen laitos: Jyväskylän yliopisto.
- Ruth, Jan-Erik, 1985 (2.painos). ”Luova persoona, prosessi ja tuote”, Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet* (toim. Ritva Haavikko ja Jan-Erik Ruth), 13 - 35. Weilin+Göös: Espoo.
- Ryle, Gilbert, 1961 (1949). *The Concept of Mind*. Barnes & Noble: New York.
- Salomaa, J.E., 1989 (1935). *Filosofian historia 1*. Filosofian historian laitoksen julkaisu 38: Jyväskylä.
- Sava, Inkeri, 1993. ”Taiteellinen oppimisprosessi”, teoksessa *Taiteen perusopetuksen käsikirja* (toim. Ismo Porna ja Pirjo Väyrynen), 13 - 38. Suomen kuntaliitto.
- Sepänmaa, Yrjö, 1972. ”Estetiikan kaksi tutkimusperinnettä”, teoksessa *Estetiikan kenttä*, (toim. Envall, Kinnunen & Sepänmaa), 30 – 53.
- Sihvola, Juha, 1992. ”Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot”, Halonen - Airaksinen - Niiniluoto (toim.), 11-34.
- Sihvola, Juha, 1994. *Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan*. Tutkijaliiton julkaisusarja 76. Like: Helsinki.
- Silén, Timo, 1997. *Kansallista laatustrategiaa koskeva selvitys*. Kauppa- ja teollisuusministeriön tutkimuksia ja raportteja 15/1997. Teollisuusosasto.

- Smith, Ralph, A, 1989. *The Sense of Art. A Study in Aesthetic Education*. Routledge: New York.
- Simo Säätelä, *Taiteen vallankumoukset Kuhnin paradigma-teorian valossa*. Estetiikan pro gradu- tutkielma. 1987. Yliopistopaino: Helsinki. Tarkista vuosiluku.
- Thessleff, Holger, 1977. ”Platonin estetiikasta”, Kinnunen & Oksala (toim.), 9 - 65.
- Tilgham, B.R. 1987 (1984). *But is it Art? The value of Art and the Temptation of Theory*. Basil Blackwell: Oxford/New York.
- Tuominen, Taija, 1998. ”Heilläähän on jo kasvoikin.” *Esikoiskirjailijatutkimus*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 21. Nykypaino Oy: Helsinki.
- Tynjälä, Päivi, 1999a. ”Konstruktivistinen oppimiskäsitys ja asiantuntijuuden edellytysten rakentaminen koulutuksessa”, teoksessa *Oppiminen ja asiantuntijuus. Työelämän ja koulutuksen näkökulmia* (toim. Anneli Eteläpelto ja Päivi Tynjälä), 160 - 179. WSOY: Helsinki.
- Tynjälä, Päivi, 1999b. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Kirjayhtymä oy: Helsinki.
- Vartiainen, Matti - Teikari, Veikko - Pulkkis, Anneli, 1989. *Psykologinen työnopeus*. Otakustantamo.
- Vauras, Marja, 1996. ”Metakognitio ja motivaatio taitavassa toiminnassa”, teoksessa *Psykologia – johdantokurssi* (toim. Mirja Sarkkinen), 37 – 47. Yleisradio Oy.
- Vuorinen, Jyri, 1993. *Estetiikan klassikoita*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seura: Helsinki.
- Vuorinen, Jyri, 1995. *Esteettinen taidemäärittelmä*. Tietolipas 138. Suomalaisen kirjallisuuden seura: Helsinki.
- Väyrynen, Taru, 1994, ”Kertova proosa”, teoksessa Allenius, Kaarin - Hovila, Elina - Inkala, Jouni - Parkkinen, Jukka - Pystynen, Tiina - Väyrynen, Tarmo & Väyrynen, Taru, 21 - 38.
- Weitz, Morris, 1987. ” Teorian tehtävä estetiikassa”, (suomentanut Heikki Kannisto) teoksessa *Taide ja filosofia* (toim. Markus Lammenranta ja Arto Haapala), 70 – 84. Gaudeamus: Helsinki.
- Whiting, H. T. A., 1975. *Concepts in skill learning*. The Human movement series. Lepus Books: London.

- Wilenius, Reijo, 1967. ”Aristoteleen valtiotiedon käsitteestä”. Teoksessa *Ajatus - Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja XXIX - Antiikin filosofian näköaloja* (toim. Wilenius). Akateeminen kirjakauppa (jakaja): Helsinki
- Majjaliisa Rauste-von Wright, Johan von Wright, 1997. *Oppiminen ja koulutus*. WSOY: Helsinki
- Wittgenstein, Ludwig, 1981. *Filosofisia tutkimuksia* (suom. Heikki Nyman). Wsoy: Helsinki.
- Åhlberg, Mauri, 1997. Jatkuva laadunparantaminen korkealaatuisena oppimisena: eheyttävä jatkuva laadunkehittäminen (CQI, joka sisältää mm. TQM, TQS yms.) korkealaatuisena oppimisena ja sen edellytyksistä huolehtimisena: teoreettinen perusta ja alustavia empiirisiä tapaustutkimuksia. Joensuun yliopisto.

ARTIKKELIT:

- Salomon, G. & Perkins, D.N. 1989. *Rocky roads to transfer: Rethinking mechanisms of neglected phenomenon*. *Educational Psychologist* 24, 113 – 142.

- PAINAMATON LÄHDE

- Numminen, Ari, *Tanssin kosketus* 10. 1. 1999. TV 2.