

Nora Ekström

# Kirjoittamisen opettajan kertomus

Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta



JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 160

Nora Ekström

# Kirjoittamisen opettajan kertomus

Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan suostumuksella  
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212  
syyskuun 24. päivänä 2011 kello 12.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

# Kirjoittamisen opettajan kertomus

Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta

JYVÄSKYLÄ STUDIES IN HUMANITIES 160

Nora Ekström

# Kirjoittamisen opettajan kertomus

Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

JYVÄSKYLÄ 2011

Editors

Tuomo Lahdelma

Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Pekka Olsbo, Ville Korhokangas

Publishing Unit, University Library of Jyväskylä

Jyväskylä Studies in Humanities

Editorial Board

Editor in Chief Heikki Hanka, Department of Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Petri Karonen, Department of History and Ethnology, University of Jyväskylä

Matti Rahkonen, Department of Languages, University of Jyväskylä

Petri Toiviainen, Department of Music, University of Jyväskylä

Tarja Nikula, Centre for Applied Language Studies, University of Jyväskylä

Raimo Salokangas, Department of Communication, University of Jyväskylä

Cover picture by Jussi Tiainen

URN:ISBN:978-951-39-4443-8

ISBN 978-951-39-4443-8 (PDF)

ISBN 978-951-39-4419-3 (nid.)

ISSN 1459-4331

Copyright © 2011, by University of Jyväskylä

Jyväskylä University Printing House, Jyväskylä 2011

## ABSTRACT

Ekström, Nora

The story of writing teacher. Teaching writing from cognitive base.

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2011, 272 p.

(Jyväskylä Studies in Humanities

ISSN 1459-4331; 160)

ISBN 978-951-39-4419-3, 978-951-39-4443-8 (PDF)

This dissertation is narrative and tells a story about how I became a teacher of writing. At the same time it portrays academic writing program in practice. Principal research subject is to complete modern, constructivist view of learning with the new cognitive study about emotion. I consider cognition and emotion as working together and completing each other. Referring to emotional intelligence, this study outlines, how conditions can be established to favor both learning and creative work. Essential material consists of Finnish guidebooks for creative writing. Early guides open a view to the writing culture of their time and help to describe how writing programs in Finland gradually evolved after 1950's. Schools for (creative) writers were established a lot later than schools for other fields of arts. I explain how this had to do with myth of romantic artist, behavioral view about learning and old ideas about creativity. I study myths about creativity as one kind of form of knowledge and also illuminate the problems and benefits about believing in these myths. I apply to the history of creativity study and I try to identify spots where old views about creativity still have an influence on me. I also have supplementary material, where students of writing consider their ideas about creativity. I try to update my way of thinking and teaching about creativity and lean on the sociocultural theory on creativity, which is interested also in creative groups. Third important material consists of stories my students wrote about feedback. This material was collected using 'role-play'-method. Stories help to describe what good feedback, that promotes learning, is like. According to my study, the most important thing is to try to understand writers' message and intention. Feedback is the most important teaching method in writing program and getting it often involves intense feelings. Student can benefit a lot from teachers emotional intelligence skills. Gradually students can also develop their own emotional intelligence and be better prepared to the feedback situation and processing feedback. One important way to learn emotional skills is reading literature and this is why my study sets a new, less known in Finnish writing programs, connection between writing and reading.

Keywords: cognition, constructivism, writing, writing program, creativity, feedback, emotional intelligence.

**Author's address** Nora Ekström  
Department of Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä  
nora.ekstrom@jyu.fi

**Supervisors** Tuomo Lahdelma  
Department of Art and Culture Studies  
University of Jyväskylä

**Reviewers** Juhani Ihanus  
Institute of Behavioural Sciences  
University of Helsinki

Jarmo Valkola  
Baltic Film & Media School  
Tallinn University

**Opponents** Juhani Ihanus

## KIITOKSIA!

Tarinan mukaan lapsuudessani, reippaasti alta kymmenvuotiaana, kun askartelin äitienpäiväkorttia, tulin kirjoittaneeksi sanan äidille väärin, käyttäen t-kirjainta. Isosiskoni huomauttaessa asiasta olin perustellut valintaani nuoren esteetikon itsevarmuudella ja väittänyt, että sana on kauniimpi minun tavallani kirjoitettuna.

Olen sittemmin hieman tinkinyt esteettisistä periaatteistani kielenhuollon hyväksi. Yhä kuitenkin kirjoitan ylpeästi äidinkielelläni. Tutkimustyöni yksi yllättävimpiä vaiheita minulle on nimittäin ollut aikaisempaa vahvemman sukupuolitietoisuuden herääminen. Olen hahmottanut, kuinka lyhyen aikaa luova ura niin tieteen kuin taiteenkin parissa on ollut naiselle mahdollinen. Sata vuotta tai ehkä vähemmänkin aikaa sitten, tilaisuus kirjoittaa väitöstyötä ei olisi ollut minulle mahdollinen.

Minulle kieli ja äiti ovat olennaisesti yhtä myös sen vuoksi, että äitini luki minulle lapsena paljon. Tämä oli varmasti osin ajan yhteiskunnallisen kehityksen ja ajattelun vaikutusta. Tai ehkä se, että äitini sai tuntea lapsuudessaan kirjailijaperheitä, vaikutti asiaan? Selvää kuitenkin on, että tällainen kasvatusta oli mahdollista, koska vanhempani tekivät taloudellisen valinnan ja äitini oli vuosia kotona meidän lasten kanssa. Kiittäessäni äitiä kiitän näin myös isääni tästä perheen yhteisestä valinnasta sekä huolenpidosta elämäni varrella ("Nous aurons toujours Avignon").

Vaikka väitöstyöni käsittelee pääasiassa kirjoittamisen opetusta aikuisten parissa, olen hyvin tietoinen siitä, että työni perustuu lapsuuden mahdollisuuksille. Aina kun mahdollista, pyrin huomioimaan myös, kuinka käsittelemäni aihe liittyy lasten sanataiteen opetukseen.

Olen myös kiitollinen ystävälleni Laura Kuituselle, joka on auttanut minua tekstin kielen hiomisessa. Laura on myös toiminut halki vuosien keskustelukumppaninani kirjoittamisesta ja sen opetuksesta: opiskellut kanssani ja avannut minulle aitiopaikan seurata, kuinka kirjoittajakoulutuksesta noustaan kirjailijaksi ja kustannusalan ammattilaiseksi. Työyhteisön ulkopuolelta saadun ammatillisen tuen suhteen Laura on ollut ylivoimaisen tärkeä.

Luova työ vaatii myös resursseja. Kiitän Jyväskylän yliopiston Humanistista tiedekuntaa sekä Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitosta ja Suomen kulttuurirahastoa taloudellisesta tuesta. Kiitän myös kaikkia niitä sukulaisia, jotka jo vuosia sitten, opintojeni alussa varustitte minut matkaan: petivaattein, patjain, ruokapaketein ja rahalahjoin. Lahjanne tulivat käytännön tarpeeseen, mutta vielä paljon suurempi oli niiden symbolinen merkitys.

Edellä kuvattu tukiverkosto on mahdollistanut osaltaan opiskelun ja tutkimisen, mutta työ olisi kuitenkin ollut mahdotonta ilman opettajieni ja kollegoiden oppeja ja apua. Kuvattuani edellä elämäni yleisiä lähtökohtia haluan kiittää myös niitä ihmisiä, jotka ovat suoranaisesti, korvaamattomalla panoksellaan, vaikuttaneet tämän työn syntyyn ja sisältöön.

Yliopistossa minut ovat tutkijana varustaneet matkaan erityisesti Jarmo Valkola ja työni ohjaaja Tuomo Lahdelma. Löysin tieni kognitiotieteen alueelle



taidekasvatuksen professorina toimineen Valkolan kehotuksesta: ilman tätä ohjetta ymmärrykseni kirjoittamisen mielen sisäisistä prosesseista olisi täysin toisenlainen. Professori Lahdelma puolestaan ehdotti, että laajentaisin tutkimustani lisensiaatintyöni aihetta, kirjoittamisen taitoa, kattavammaksi ja suoremmin opettamisen käytäntöön liittyväksi. Yhdessä olemme etsineet ja kokeilleet kerronnallista otetta. Myös ohjaavat esitarkastuslausunnot ovat merkittävästi vaikuttaneet tähän työhön ja ajatteluuni. Kiitän tarkastajiani Juhani Ihanusta ja Jarmo Valkolaa yksityiskohtaisesta palautteesta ja neuvoista myös työn tässä vaiheessa.

Opettajinani taiteellisen, ilmaisvoimaisen kielen alueelle toimivat aikoinaan erityisesti Oriveden opiston opettajat. Kaisa Paatelan, Liisa Enwaldin ja Risto Ahdin kannustus on syöpynyt mieleeni. Erityisen tärkeitä kirjoittamisen opettajan ammatillisen kasvuni esikuvia ovat olleet Miisa Jääskeläinen, Kaija Valkonen ja Petri Pietiläinen. Viimeksi mainittua sekä Anna Tahvanaista, Pauliina Vanhataloa, AnneMari Rautiaista, Risto Niemi-Pynttäriä, Juri Joensuuta, Reijo Virtasta ja Piia Niskasta kiitän myös käsikirjoitukseni kommentoinnista sen eri vaiheissa sekä kollegiaalisesta tuesta.

Kiitän myös kaikkia kirjoittamisen jatko-opintoryhmään osallistuneita – vuosia kestäneen työn vuoksi en voi yksilöidä nimiänne. Myös useat opiskelijani ovat vuosien varrella antaneet minulle palautetta, osallistuneet keskusteluihin ja avanneet arvokkaita näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opettamiseen. Erityisen lämpimästi haluan kiittää niitä opiskelijoita ja kirjailijoita, jotka ovat antaneet käyttöön tässä työssä analysoimiani tutkimusmateriaaleja.

Lopuksi haluan esittää avoimen suurkiitoksen: Olen kirjoittanut työtäni vuosina, joina olen työskennellyt Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Samassa erillislaitoksessa myös aloitin aikoinaan opintoni kirjoittamisen opettajaksi; tämän mahdollisti avoimen ennakkoluuloton tarttuminen akateemiseen uuteen oppiaineeseen 20 vuotta sitten. Avoimen monitieteinen yhteisö on ratkaisevasti tukenut minua tielläni opettajaksi.

Jyväskylässä 10.8.2011

Nora Ekström

# SISÄLLYS

## ABSTRACT SISÄLLYS

1	KERTOMUKSEN KULKU .....	9
2	SUOMALAISEN KIRJOITTAJAKOULUTUKSEN KEHITYSVAIHEITA .	19
2.1	Mennyt vahvistaa .....	19
2.2	Ensimmäiset suomalaiset kirjoittajakoulut .....	23
2.3	Varhaiset kirjoittajaoppaat .....	31
2.4	Romantiikan painava perintö .....	36
2.5	Nuoren Voiman Liitto .....	43
2.6	Kirjoittajakoulutus astuu esiin .....	46
2.7	Koulutus yleistyy .....	50
2.8	Opastajat alkavat saada itsevarmuutta 1980-luvulla .....	53
2.9	Varhainen pitkäkestoinen ja akateeminen koulutus .....	57
2.10	Kirjoittajaopas 2000-luvulla .....	61
3	KIRJOITTAJAKOULUTUS TÄNÄÄN .....	65
3.1	Lasten ja nuorten sanataiteen perusopetus .....	65
3.2	Tekijyydestään tietoiset .....	70
3.3	Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksen taustalla .....	73
3.4	Tekstejä annetuista aineksista .....	77
3.5	Keitä koulutuksessa opiskelee ja opettaa? .....	79
3.6	Tekijän roolileikki .....	84
4	TUNNEÄLYKÄS OPETUS .....	87
4.1	Kun on tunteet .....	87
4.2	Emootio on enemmän kuin tunnekokemus .....	90
4.3	Emootioiden lait .....	93
4.4	Kenen kieltä puhut, sen tunteita tunnet .....	97
4.5	Kirjoittajalta vaaditaan tunneälyä .....	103
4.6	Kirjallisuus- ja kirjoittamisterapia .....	108
5	KIRJOITTAMISEN TAITO .....	113
5.1	Ansioitunut noviisi ei lakkaa harjoittelemasta .....	113
5.2	Tottumus on toinen luonto .....	118
5.3	Viisi askelta asiantuntijaksi .....	124
5.4	Sisäinen malli ohjaa .....	130
5.5	Lukeminen osana kirjoittamisen taidon opetusta .....	134
5.6	Motivaatio - taidon psykologinen ulottuvuus .....	138
6	MITÄ OPETAMME, KUN OPETAMME LUOVAA KIRJOITTAMISTA?..	145
6.1	Luovuus on tuore käsite .....	145

6.2	Luovuustutkimuksen vaiheet .....	152
6.3	Luovuuden perusta on kaikilla sama .....	153
6.4	Luovuuden kokonaiskuva.....	160
6.4.1	Ennen hyppyä on kiivettävä torniin.....	164
6.4.2	Tekstit luovan prosessin aineksina .....	167
6.4.3	Oivalluksesta idean arviointiin .....	171
6.5	Kauanko kannattaa kuluttaa koulun penkkiä? .....	174
6.6	Luova yksilö .....	178
7	MYYTTI LUOVUUDEN PALVELUKSESSA .....	182
7.1	Myyttisiin mittoihin kasvanut totuus .....	182
7.2	Kymmenen myyttiä luovuudesta.....	186
7.3	Luovan työn etiikka.....	197
8	TARVITAANKO MUUTAKIN KUIN HYVÄT LUKULASIT? .....	204
8.1	Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute .....	204
8.2	Tehokas palaute voi tappaa.....	210
8.3	Palautteesta kiitolliset .....	214
8.4	Vastatako vai vaieta?.....	216
8.5	Saa selittää.....	218
8.6	Miltä palaute tuntuu?.....	221
8.7	Kirjoittaja samaistuu tekstiin .....	224
8.8	Palautetilanteen rajaaminen.....	227
8.9	Opettaja palautteen vastaanottajana.....	230
8.10	Ateljeekritiikki: "tule tule hyvä kakku" .....	232
9	LOPPUPISTEEN PAIKKA.....	236
	TIIVISTELMÄ .....	
	TAULUKOT	
	Taulukko 1 .....	121
	Taulukko 2.....	179
	KUVIOT	
	Kuvio 1 .....	140
	Kuvio 2 .....	143

## 1 KERTOMUKSEN KULKU

Heti aluksi on tunnustettava, että pelkään lukijoitani. Kirjoittamisen alan tutkimuksen on oltava paitsi tieteellisesti pätevä myös taitavasti ja ilmaisuvoimaisesti kirjoitettu. Jos tekstini paljastuu kelvottomaksi, saatan menettää uskottavuuteni sekä tutkijana että opettajana. Tämän vuoksi en voi estää mielikuvitustani vaan suorastaan näen silmissäni, kuinka jossakin tulevaisuudessa tätä työtä lukee tummanpuhuva hahmo, lasit koppanokallaan ja ajattelee, ettei tekstini ole riittävän taitavaa. Entä jos hän tuomitsee: ”Tyttö ei osaa kirjoittaa!”

Myös kognitiivisen teorian soveltaminen kirjoittamisen alueelle on – jos ei nyt suorastaan pelottavaa – niin vähintäänkin jännittävää, sillä kognitiiviseen tutkimukseen nojaava tutkija joutuu väistämättä astumaan tieteenalarajojen yli. On oltava valmis kohtaamaan uudenlaisia ajattelutapoja ja tutkimusmenetelmiä. Kirjallisuudentutkija Lisa Zunshine toteaa, että varsinaiset kognitiotieteilijät rikkovat rajoja päivittäin ja että uudemman sukupolven tutkijoiden haasteena on yhä kasvava joukko tieteenaloja, joita kognitiotiede houkuttelee vaikutuspiirinsä. Traditionaalinen kognitiotiede nojasi muun muassa tekoälytutkimukseen, kognitiiviseen psykologiaan ja lingvistiikkaan, mutta nykytutkijat kohtaavat myös sellaisia tieteenaloja kuin taloustieteet ja musiikin sekä politiikan tutkimus. Zunshine kehottaakin toimittamassaan kognitiivisen kulttuurintutkimuksen teoksessa opiskelijoita suhtautumaan itseensä eräänlaisina askartelijoina tai kollaasin tekijöinä (bricoleur), jotka poimivat kognitiivisen teorian annista parhaat oivallukset omaan työhönsä.<sup>1</sup> Hieman tähän tapaan hyödynnän itsekin työssäni kognitiivisen tutkimuksen (cognitive research) antia kirjoittamisen tutkimukselle.

Kuten Antti Hautamäki on tiivistänyt, on kognitiivisessa tutkimuksessa keskeistä ajatus tutkia inhimillistä tietämistä, taitamista ja toimintaa yhteydessä toisiinsa<sup>2</sup>. Näin kognitiivinen suuntaus itse asiassa toteuttaa myös monien luovuustutkijoiden ajatusta luovuutta ruokkivasta tiedeyhteisöstä, jossa uudenlai-

---

<sup>1</sup> Zunshine 2010, 3.

<sup>2</sup> Hautamäki 1992, 2.

set ratkaisut syntyvät eri alojen näkökulmia yhdistämällä<sup>3</sup>. Vastaavasti myös kirjoittamista on mielekästä tutkia kokonaisuutena, prosessina, jossa teoria kytkeytyy tiiviisti kykyyn tuottaa uutta tekstiä. Itse asiassa kirjoittamista ei ole mielekästä vain tutkia tällaisena ilmiönä vaan myös opettaa sellaisena, sillä emmehän kutsu kirjoittajaksi henkilöä, joka tietää asioita teoriassa, mutta ei osaa soveltaa tietoaan käytäntöön – uusiin teksteihin.

Kognitiotieteen alkuvaiheet voidaan sijoittaa näkökulmasta riippuen 1950–1970-luvuille<sup>4</sup>. Muutos ulkoista käytöstä painottavasta behaviorismista kognitiiviseen tutkimukseen oli niin suuri, että puhutaan kognitiivisesta vallankumouksesta. Vielä 1980-luvulla uskottiin lujasti siihen, että tietokoneen toimintatapa olisi osuva symboli ihmisen mielen toiminnalle. Howard Gardner asetti tämän yhdeksi kognitiotieteen perusoletukseksi alan tutkimusta kokoaavassa teoksessaan *The Mind's New Science*<sup>5</sup>. Kognition tutkimuksen ensivaiheet sijoitetaan kuitenkin yleensä jo Platonin ja Aristoteleen muistia ja ajatuksia koskeviin keskusteluihin. Filosofia on vanhin kognitiotieteen haara, onhan se käsitellyt kognitiotieteen peruskysymyksiä, kuten mentaalisten representaatioiden olemusta ja tunteen ja järjen välistä suhdetta vuosisatojen ajan.<sup>6</sup> John R. Anderson on kriittisesti huomauttanut, että filosofinen lähestymistapa eli liiankin pitkään. Hänen mukaansa ihmisen mystinen ja sekava asennoituminen itseensä sai aikaan sen, että muiden tieteenalojen kehittyessä ihmismielen tutkimiseen ei sovellettu tieteellisiä menetelmiä.<sup>7</sup>

Klassisen tietokonevertauksen rinnalle on noussut konnektionistinen malli aivojen toiminnasta. Nykymuotonsa tämä teoria sai 1980-luvulla. Sen mukaan aivot eivät operoi symbolien avulla kuten tietokoneet, vaan kognitio on hajautettua.<sup>8</sup> Konnektionisteista mielen ja tajunnan tutkijoiden tulisi aloittaa tarkastelunsa symboleja yksinkertaisemmalta tasolta, hermoverkoista ja ottaa huomioon se, millaisilla rakenteilla aivot ovat toteuttaneet tajunnan.

Rom Härren johdattamana on otettu käyttöön myös ilmaisu toinen kognitiivinen vallankumous. Sen vaikutuspiiriin kuuluvat tutkijat eivät halua korostaa mielen ylivaltaa kehosta, vaan painottavat, että mieltä tulisi tarkastella

<sup>3</sup> Ks. esim. Csikszentmihalyi 1996, 336–337. Kognitio on pitkään määritelty tiedon hankintaan, järjestämiseen ja käyttöön liittyväksi toiminnaksi, joka on ominaista erityisesti ihmisille. Tiedon käsite on tässä yhteydessä kuitenkin syytä ymmärtää varsin laajasti, viittamaan muunkinlaiseen kuin rationaaliseen päättelyyn perustuvaan tietoon. Yleiskäsitteenä kognitiolla viitataan nykyään myös ihmisen mieleen, sen toimintaan ja sisältöön. Neisser 1982, 10; Gardner 1987, 6.

<sup>4</sup> Gardner 1987, 5, 9 & 28; Revonsuo & Lang 1996, 14–15; Saariluoma 2001, 26. Varhaisimmillaan tieteenalan synnyn merkkihetkeksi voi nimittää esimerkiksi Kalifornian teknologian instituutin järjestämää Hixonin symposiumia vuonna 1948, jossa matemaatikko John von Neumann muun muassa vertasi ihmismieltä tietokoneeseen. Ks. Gardner 1987, 10.

<sup>5</sup> Gardner 1987, 40–41.

<sup>6</sup> Gardner 1987, 3–5 & 11.

<sup>7</sup> Tieteellinen psykologian saadessa alkunsa 1800-luvun lopulla tutkijat olivat 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, mittattaviin ja havaittavissa oleviin taitoihin. Anderson 1995, 6–10. Neisser 1982, 10–12.

<sup>8</sup> Ks. esim. Rusanen 2010, 218.

aivojen, ruumiin ja ympäristön yhdyssiteenä (nexus).<sup>9</sup> Neurologi Antonio R. Damasion ajattelun vakuuttamana pidänkin tätä lähtökohtanani. Muun muassa aivovammapotilaiden tutkimuksen perusteella Damasio on painokkaasti argumentoinut, kuinka evoluutiossa ihmisaiivot ovat kehittyneet niin, että tietyt emootiot ovat rationaalisille prosesseille, kuten päätöksenteolle, korvaamattomia<sup>10</sup>.

Samalla kun kognitiontutkijat ovat pyrkineet ylittämään mielen ja ruumiin vastakkainasettelun, on yksi klassisen kognitiivisen tutkimuksen peruskäsitteistä, representaatio, osoittautunut ongelmalliseksi. Kehollisuuden huomioiminen kyseenalaistaa kognitiivisen tutkimuksen perinteisen oletuksen mielensisäisestä representaatiosta kognition perustana<sup>11</sup>. Pitäisikö minun olla huolestunut senkin vuoksi, että olen valinnut työni keskeiseksi lähtökohdaksi tutkimussuunnan, jonka teoreettisen ytimen voi tällä hetkellä sanoa vähintäänkin horjahtelevan<sup>12</sup>?

Jos tutkiminen ja tämän työn kirjoittaminen herättävät minussa tunteita, lukijoideni mielestä voi puolestaan olla hämmentävää, että väitöstyö alkaa tunteiden käsittelyllä. Mitä tekemistä henkilökohtaisilla tunnetiloillani on tiedemaailmassa? Pitäisikö minun epäröidä tuodessani itseäni esiin? Naistutkimukseen perehtyneen Leena Eräsaaren mukaan varsinkin miehet vielä hiljattain välttivät minämuotoisesta kirjoittamisesta seuraavaa leimaa:

'Minää' käyttävä tutkimus näyttää yhtäältä epäluotettavalta, toisaalta se on kokemuksen tai tunteiden, naiseuden, leimaama. Tämä viimeksi mainittu 'minän' ominaisuus, kokijuus ja samalla naisisuus on varmaan syy siihen, että miespuoliset tutkijakirjoittajat epäröivät naispuolisia kollegoitaan enemmän kirjoittaa yksikön ensimmäisessä.<sup>13</sup>

Peter Elbow'n mukaan naiset käyttävät puhuessaan enemmän vivahteita ja äänenpainoja. Hän kysyy, onko kirjallinen kieli, joka pyrkii häivyttämään intonaation, lähtökohtaisesti naisille vähemmän luontainen ilmaisukeino.<sup>14</sup> Ei lienekään sattumaa, että juuri sukupuolitietoiset naistutkijat muuttivat akateemisenkin kirjoittamisen käytäntöjä ja kiinnittivät huomion tekstin kirjoittajaan<sup>15</sup>.

Kirjoittamisen opetuksesta puhuttaessa emootioni ovat kuitenkin merkityksellisiä, vaikka olisinkin päättänyt kirjoittaa minämuotoa välttäen. Voihan esimerkiksi väittää, että joka ainoa pelottava lukijani on osaltaan vastuussa tämän tekstin laadusta – sillä mitä enemmän pelkään, sitä huonommin kertomustani kirjoitan, kuten kirjoittamisen opettaja Mike Sharples on esittänyt<sup>16</sup>.

<sup>9</sup> Herman 2010, 156; Clark 2004.

<sup>10</sup> Damasio 2001.

<sup>11</sup> Representaatiolla tarkoitetaan perinteisesti esittämistä. Sana juontuu latinankielisestä kantasanasta "repraesentare", joka merkitsi muun muassa 'kuvailua mielessään, asettaa silmien eteen'. Suomen kielen sanat "mielikuva" ja "kielikuva" vastaavatkin hyvin representaation käsitteen klassista merkitystä. Ks. lisää Knuuttila & Lehtinen 2010, 7–13.

<sup>12</sup> Rusanen 2010, 233.

<sup>13</sup> Eräsaari 1995, 122.

<sup>14</sup> Elbow 2000, 199.

<sup>15</sup> Micciche 2007, 4–5.

<sup>16</sup> Madigan, Linton & Johnson 1996, 295, Sharplesin 1999, 123–124 mukaan. Ks. myös Isen 2004, 263–265.

Emootiot ovat myös keskeinen osa työni teoreettista sisältöä. Jo lisensiaatintyössäni hahmottelin kirjallisuuden olemusta pohtimalla, mitä kaikkea lukiessa voi oppia<sup>17</sup>. Sivusin tällöin Nelson Goodmanin ajatuksia siitä, että luokittelemme asioita jokapäiväisessä elämässämme erityisesti tunteiden perusteella<sup>18</sup>. Goodmanin mukaan kognitiota ei tule erottaa havainnosta ja tunteesta varsinkaan taiteen opetuksessa<sup>19</sup>.

Väitöstyöni sijoittuu konstruktivistisen paradigman alle. Sen piirteisiin kuuluu tieto-opillisia ja metodologisia ajatuksia siitä, että tutkija *luo* yhdessä tutkimuskohteensa kanssa tutkimustuloksia<sup>20</sup>. Konstruktivistisen paradigman piirteisiin kuuluu laadullisen tutkimuksen menetelmiin perehtyneen Juha Suorannan mukaan myös usko kuvitteellisen ja tieteellisen tekstin perimmäiseen samankaltaisuuteen<sup>21</sup>.

Kun lisensiaatintyöni jälkeen aloin valmistella tutkimussuunnitelmaa väitöstyöhön, törmäsin myös tuolloin Suomessa tuoreeseen tunneälyn käsitteeseen ja perehdyin kognitiivisen psykologian emootiotutkimukseen. Näin hahmottui käsillä olevan väitöstyön keskeinen ajatus: tutkimukseni tavoitteena on kuvata, kehittää ja syventää ajatteluani konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojautavasta kirjoittamisen opetuksesta. Vaikka konstruktivistinen oppimiskäsitys on jo monin tavoin käytännössä todettu kirjoittamisen opetuksen taustalle sopivaksi, on sitä kuitenkin syytä täydentää ottamalla huomioon tunteiden merkitys niin kirjoitustyössä kuin opetuksessakin. Kirjoittamisen opetukseen ei soveltu kognitiiviselle suuntaukselle tyypillinen tieteellisen arvovapauden periaate. Kirjoittaminen, myös tutkimuksen kirjoittaminen on luovaa toimintaa, ja kirjoittamiseen sekä sen opetukseen sisältyy tunteiden mukanaolo ja arvottaminen<sup>22</sup>.

Varhaiset kognitiivisen suuntauksen tutkijatkaan eivät toisaalta väittäneet, ettei luovassa työssä olisi kyse myös tunteesta. Päinvastoin – he sivuuttivat tunteet niiden yleisyyden perusteella:

We began with the premise that arts are fundamentally cognitive activities. This is not to deny that the arts involve affect – but, then, so do all other activities, ranging from science to sports. Nor was it our intention to deny the roles of mystery or inspiration or intuition in the arts – but, then, these traits characterize religion and love as well. To our minds, what is central to arts is that they represent certain ways of knowing.<sup>23</sup>

Konstruktivismi haarautui kognitiivisesta suuntauksesta pian niin sanotun kognitiivisen vallankumouksen tapahduttua<sup>24</sup>. Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan pikemminkin laajalle levinnyt näkemys tiedon olemuksesta. Konstruktivismi ei myöskään ole yhtenäinen suuntaus, vaan sen sisälläkin on mo-

<sup>17</sup> Työ on julkaistu aiemmalla sukunimelläni. Ks. Värre 2001, 55–59.

<sup>18</sup> Goodman 1978, 21–22; Goodman 1988, 251; Lammenranta 1989, 198.

<sup>19</sup> Goodman 1984, 146–147.

<sup>20</sup> Guba & Lincoln 1994, 109; Suoranta 1995, 92.

<sup>21</sup> Suoranta 1995, 98.

<sup>22</sup> Sava 1993, 16.

<sup>23</sup> Gardner 1991, 97–98.

<sup>24</sup> Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 160–161.

nia eri linjauksia.<sup>25</sup> Työssäni kuitenkin käsittelen konstruktivismia pääasiassa yleiskäsittelenä, näkemyksenä oppimistapahtumasta ja opittavan tiedon ja taidon olemuksesta.

Opettaminen on *välittämistä*. Tiedon ja taidon lisäksi välittyy asenteita ja tunteita ja toisaalta yhdeksi hyvän opetuksen piirteeksi voi esittää sitä, että opettaja välittää opiskelijoistaan<sup>26</sup>. Opetus on myös jotakin, joka *koetaan*. Kirjoittajan on sisäistettävä uusi taitotieto ja osattava soveltaa sitä käytännössä. Tämä onnistuu parhaiten, jos opiskelija kykenee liittämään uuden aineksen osaksi aiempia kokemuksiaan. Tällöin opittu välittyy aina käytännön elämään asti – tieto muuntuu käyttökelpoiseksi taidoksi. Toisaalta opiskelijan kokemus opetustilanteesta on tärkeä – kielteinen tunnetila esimerkiksi ohjaa vahvasti havaintokykyä. Jos opiskelija kokee olonsa epämurkkaaksi, hän oppiikin vähemmän kuin myönteisellä mielellä<sup>27</sup>.

Konstruktivismiin perustuvaan kirjoittamisen opetukseen tutustuin alun perin syksyllä 1994 Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittajakoulutuksessa<sup>28</sup>. Reaktioni oli sen verran voimakas, että opettajani Miisa Jääskeläinen on kirjannut tapahtuman teokseensa *Sana kerrallaan*:

Muistan omalta kurssiltani opiskelijan, hyvän kirjoittajan, nuoren opiskelijatyön, joka ilmoitti kurssin alussa, että hän aikoo ottaa kurssilta vain kaiken opetuksen mutta hänellä ei ole aikaa tehdä kotitehtäviä tai osallistua ryhmäkeskusteluihin. No, onneksi hän kuitenkin innostui muuhunkin kuin opetuksen vastaanottajan passiiviseen rooliin – nykyään hän itsekin toimii kirjoittamisen opettajana.<sup>29</sup>

Lainauksesta käy hyvin ilmi hämmästykseni siitä, että kirjoittamisen ja palautteen vastaanottamisen lisäksi minulta odotettiin enemmän: palautteen antamista, kirjoittamiseen liittyvien kokemusten jakamista, kirjallisuuskäsitykseni tutkimista ja ennen muuta myös arvioita oman työskentelyni laadusta. Aiemmat kokemukseni kirjoittamisen opetuksesta olivat olleet varsin opettajajohtoisia, enkä muista osallistuneeni kertaakaan ennen tätä syksyä kirjoittajakoulutukseen, jossa palautetta teksteistä olisi annettu pienryhmissä, ilman opettajan läsnäoloa. Ajattelin, että opettaja, joka tällaista vaati, oli laiska opettaja.

Kävi kuitenkin niin kuin Jääskeläinen mainitsee: kiinnostuin varsin pian tästä uudenaikaisesta kokemastani opettamisen tavasta niin paljon, että suuntauduin opinnoissani kirjoittamisen ohjaamiseen ja hakeuduin vähitellen alan töihin. Olen toiminut muun muassa sanataiteen perusopetuksen opettajana ja työskennellyt päätoimisesti Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston (luovan) kirjoittamisen opintojen opettajana syyslukukaudesta 2000 alkaen.

<sup>25</sup> Tynjälä 1999, 37.

<sup>26</sup> Jyväskylän yliopiston ylioppilaskunta ja Jyväskylän yliopiston opettajista koostuva HIIOP-ryhmä käynnistivät loppuvuodesta 2007 korkeakouluopiskelijoille suunnatun kirjoituskilpailun hyvästä opetuksesta, jonka tulokset julkistettiin 4.4.2008 pidetyssä seminaarissa ”Opetus, joka kolahti”. Pentti Moilanen ja Martti Silvennoinen nostivat tässä tilaisuudessa kilpailun satoa tulkitessaan esiin mm. sen, että hyvä opettaja välittää opiskelijoistaan. Ks. myös Peavy 1999, 19.

<sup>27</sup> Mathews 1998, 299. Ks. myös Cacioppo & Gardner 1999, 204–206.

<sup>28</sup> Nykyään opintojen nimenä on kirjoittamisen perus- ja aineopinnot.

<sup>29</sup> Jääskeläinen 2002, 172; Jääskeläinen 2009.



Kokemukseni opiskelusta konstruktivismiin perustuvassa oppimisympäristössä, omat kirjoittajaohjaajaopintoni ja opetustyöni ovat vääjäämättä mukana tehdessäni tutkimustyötä. Työni tieteenfilosofinen lähtökohta onkin narratiivinen eli kerronnallinen. Kertomuksen tutkimuksen motiiveina on tieteessä toiminut tähän mennessä esimerkiksi halu ymmärtää mennyttä, halu hahmottaa, kuinka ihmiset rakentavat identiteettiään kertomusten kautta, kertomusten liittyminen siihen, miten ihmiset hahmottavat ihmiselämän eettistä puolta ja kertomuksen käsittäminen tietämisen muodoksi<sup>30</sup>. Hayden White on osuvasti sanonut, että kertomus on ”metakoodi”, jonka avulla välitämme kokemuksia kulttuurien välillä<sup>31</sup>.

Konstruktivismiin tapaan narratiiviselle tiedonkäsitykselle on tunnusomaista huomioida kertomukset todellisuuden tuottajina ja välittäjinä. Kuten erityisesti yhteiskunta- ja kasvatustieteiden tutkimusmenetelmiin perehtynyt Jari Eskola kirjoittaa:

Teemme tutkimusta tarinoiden ohjaamana, ja tarina on ymmärryksen perustavanlaatuisen muoto. Ihmiselämän narratiivisuus voidaan siten ottaa tietoiseksi ihmisyyden luonnetta koskeväksi taustaoletukseksi. Ihminen elää tarinaa, kertoo tarinoita ja muovaa elämäänsä tarinoiden kautta.<sup>32</sup>

Narratiivi kuvaa elettyä elämää, mutta toisaalta suhde on kaksisuuntainen: joskus elämä jäljittelee kertomusta<sup>33</sup>. Jokainen ihminen rakentaa todellisuuden hieman eri tavoin ja tästä syystä tieteessä ja tutkimuksessakaan ei ole mahdollista esittää objektiivisiä näkemyksiä<sup>34</sup>. Objektiivisuutta voi kuitenkin tavoitella. Uskon varmimmin pääseväni lähelle tätä tavoitetta pohtimalla omia ennakkokäsityksiäni ja pyrkimällä tuomaan ne myös lukijan tietoisuuteen.

Paul Ricoeurin tavoin ajattelen, että kertomus käsittelee aina jotakin ristiriitaa. Tämä ilmenee työssäni jo ajallisesti: yritän tavoitella jotakin menneeseen kuuluvaa, kertoa tiestäni opettajaksi ja ennakoida samalla tulevaa. Kertomukseni ei ole menneen toistoa vaan aktiivista toimintaa, pyrkimystä ymmärtää ja olla vuorovaikutuksessa muiden kanssa.<sup>35</sup>

Kirjallisuudentutkijoille kertomus merkitsi pitkään lähinnä yhtä tekstin ja puheen lajia. Kognitiivisen tutkimuksen silmin kertomus on kuitenkin mieleen kirjautunut rakenne: mahdollisuus jäsentää maailmaa sen kaotisuudesta huolimatta.<sup>36</sup> Jerome Brunerin mukaan se, mitä kerromme elämästä, liittyy aina siihen, miten koemme olemassaolomme<sup>37</sup>.

<sup>30</sup> Hyvärinen 2006. Kirjallisuudentutkijoiden tapaan suomennan narratiivisuuden kerronnallisuudeksi ja tarkoitan tarinallisuudella kertomuksen ilmaisemaa tapahtumakulkua. On kuitenkin hyvä huomata, että monet sosiaalitieteilijät eivät tee tätä eroa vaan termitä tarinallinen, narratiivinen ja kerronnallinen käytetään toisinaan samassa merkityksessä.

<sup>31</sup> White 1987, 1.

<sup>32</sup> Eskola 1998, 13. Vrt. Hänninen 1994, 170–172.

<sup>33</sup> Bruner 1986; Bruner 1991. Ks. myös esim. Larsson 2001, 13.

<sup>34</sup> Tällaista tiedonkäsitystä voi kutsua myös postmoderniksi. Heikkinen 2002a, 184–187.

<sup>35</sup> Ricoeur 1984; Ricoeur 2004.

<sup>36</sup> Fludernik 2009, 1.

<sup>37</sup> Bruner 1986.

Kirjoittajan läsnäololla tietotekstissä on pitkät perinteet. Kuvasihan jo Hesiodos, ensimmäinen länsimaisen kirjallisuuden historiallisena henkilönä tunnettu kirjailija, teoksensa *Työt ja päivät* alussa myös omaa elämäntilannettaan<sup>38</sup>. Hyvä esimerkki vaikutusvaltaisesta tieteellisestä tekstistä, jossa kirjoittaja ei kätke läsnäoloaan, on Descartesin *Metodin esitys* vuodelta 1637<sup>39</sup>. Onnistuessaan subjektiivisuuden esiintuominen aktivoi myös lukijaa kiinnittämään huomiota tutkimustyön ja tutkimustekstin takana olevan persoonan vaikutukseen. Tämän huomioiden pidän työni vahvuutena sitä, että aiheen teoreettisen kehittelyn ohella se kertoo yhden tarinan käytännön elämästä, yrityksestä soveltaa teoriaa.

Taide, kirjallisuus, oppiminen ja luovuus ovat kaikki alueita, jotka voidaan määritellä monin eri tavoin. Omien käsitysten aukikirjaaminen palvelee ammatillista kehittymistäni. Samalla myös tasa-arvo opiskelijoiden ja opettajan välillä kasvaa askeleen verran: kuten Peter Elbow on huomauttanut, on akateemisessa maailmassa varsin erikoinen tapa vaatia opiskelijoita jatkuvasti kirjoittamaan, kun opettajat usein kirjoittavat huomattavasti vähemmän ja puhuvat enemmän<sup>40</sup>.

Tätä työtä voi lukea myös elämäkerrallisena tekstinä. Tutkin omaa tarinaani hieman samaan tapaan kuin nykyaikaisissa opettajanopinnoissa tehdään pedagogisen elämäkerran muodossa<sup>41</sup>. Pepi Reinikainen, kirjailija ja psykoanalyttikko, suosittelee erityisesti hoito- ja opetuslalla työskenteleville oman tarinan tutkimista. Hänen perustelunsa ovat painavat: ”Kun työväliseenä on oma persoona, jota usein rassaavat vajaan käsittelty tai tykkäänään käsittelemättömät asiat ja kokemukset, olisi kuitenkin hyvä tehdä perusteellinen itsensä katsastus jo oman jaksamisensakin vuoksi.”<sup>42</sup>

Työni on kuitenkin ensisijaisesti tutkimus, ja elämäkerralliset ainekset ovat vain osa sitä. Perustelen silti ajatuksiani usein kertomusteni ja muiden kertomasta poimimani kautta. Kuten muutkin matkaajat, haluan antaa kulkemas-tani tiestä ja kohtaamistani asioista uskottavan kuvan:

Jokainen tutkija kertoo aiheesta oman tarinansa kuin matkalainen matkastaan, eikä mikään tarinoista ole välttämättä toista huonompi. ”Olennaista näissä tarinoissa – aivan kuten matkakertomuksissakin – on niiden *uskottavuus*. Sen voi osoittaa yhtä hyvin sujuvalla kerronnalla kuin vaikkapa jollain omia kertomuksia vahvemmallalla: valokuvilla, taulukoilla, sitaateilla.”<sup>43</sup>

Pyrin avaamaan kirjoittamisen opetuksen laajaa kenttää useasta näkökulmasta. Alkuluvuissa pohdin, miten kirjoittajakoulutus on Suomessa kehittynyt (luku kaksi) ja millaista se on nykyään (luku kolme). Pyrin tarjoamaan kerronnallisia näkökulmia varhaiseen kirjoittajakoulutukseen hyödyntäen siihen osallistuneiden ajatuksia, joita kirjeet, elämäkerrat ja tutkimukset ovat taltioineet. Pohdin myös, kuinka kirjoittajakoulutuksen kehitys ja konstruktivistinen oppimiskäsitys on vaikuttanut tekijäkäsityksemme – millaisia tekijöitä kirjoittajakoulutuk-

<sup>38</sup> Hesiodos 2004; vrt. Castrén 2004, 9.

<sup>39</sup> Descartes 1994.

<sup>40</sup> Elbow 2000, 8–9.

<sup>41</sup> Heikkinen 2002b.

<sup>42</sup> Reinikainen 2007, 43.

<sup>43</sup> Eskola 2004, 137–138.

sesta nykyään valmistuu? Samalla myös konstruktivismiin keskeiset periaatteet tulevat esiteltyä ja kerrattua<sup>44</sup>.

Neljännessä luvussa esittelen tunneteoraa ja pohdin, kuinka teoria tunneälystä soveltuu kirjoittajakoulutukseen. Samalla luon pohjaa työni seuraaville luvuille, jotka käsittelevät kirjoittamisen taitoa (luku viisi) ja kirjoittamista luovana työnä (luvut kuusi ja seitsemän). Juuri luovuuden läsnäolo kirjoittamisessa ja taidon kehittymisen vaatima työ edellyttävät, että konstruktivismia täydennetään myös ottamalla huomioon ihmisen emotionaalinen puoli. Luovuuksiluvut purkavat myyttisiä käsityksiä ja kertomuksia kirjoittamisesta, mutta pohdin myös, kuinka myyttejä voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Kahdeksas ja viimeinen luku on työni ehkä keskeisin, sillä se käsittelee palautteen antamista, joka on suomalaisessa kirjoittajakoulutuksessa opetuksen ydinaluetta. Palaute ja arviointi ovat myös tunnepitoisimpia kirjoittamisen opetuksen alueita. Arvioiminen ei ole vaikeaa vain opiskelijalle, vaan se herättää paljon tunteita myös opettajassa. Kirjoittaminen on henkilökohtaista, usein kirjoittaja samaistuu tekstiinsä, ja toisinaan rajanveto on vaikeaa myös arvioivalle opettajalle.

Palautetilanteeseen kiteytyy paljon koulutuksellisia valta-asetelmia, ja siinä myös kulminoituvat mahdollisesti toisiinsa törmäävät erilaiset käsitykset siitä, mitä kirjoittaminen on ja miksi sitä tehdään. Olen lähestynyt palautetta myös keräämällä niin sanotun eläytymismenetelmän avulla aineistoa, kertomuksia palautetilanteesta kirjoittamisen opiskelijoilta vuonna 2006. Esittelen tämän narratiiviseen tutkimukseen hyvin soveltuvan menetelmän tarkemmin kahdeksannen luvun alussa.

Lisäksi olen kerännyt työtäni varten toisen, pienemmän aineiston luvuvuoden 2008–2009 aikana kirjoittamisen aineopintoja suorittaneilta opiskelijoilta. Tämä aineisto muodostuu oppimistehtävistä opintojen jaksolle KIKA 311 (vanhalla koodilla KIKA 210), jolloin opiskelijat pohtivat näkemystään luovuudesta, ratkaisivat siihen liittyviä ongelmiaan ja tutustuivat teorettisiin näkemyksiin luovuudesta. Poimin tästä aineistosta havainnollistavia esimerkkejä kirjoittamisen opiskelijoiden ajatuksista ja heidän kokemistaan ja kohtaamistaan ongelmista ja onnen hetkistä luovuuden saralla. Hyödynnän tätä aineistoa luonnollisesti pääasiassa luvuissa kuusi ja seitsemän.

Kolmas merkittävä aineistoni muodostuu pienimuotoisista, sähköisesti (facebookin tai sähköpostin välityksellä) tekemistäni haastatteluista. Olen joidenkin erityiskysymysten kohdalla hankkinut tietoa suoraan aktiivisilta kirjailijoilta. Esimerkiksi havainnollisen esimerkin nykyaikaisesta ateljeekritiikistä sain kirjailija Pirjo Hassiselta; näkemyksiä kirjoittajakoulutuksen vaikutuksesta julkaistuihin teoksiin sain muun muassa Jusa Peltoniemeltä ja Taija Tuomiselta. Jälkimmäiselle kuuluu lämmin kiitos myös avusta tiedonhankinnassa. Merkittävää on ollut myös esimerkiksi Harri Istvan Mäen antama kokemustieto käytännön työstä. Henkilökohtaisten tiedonantojen ja pienoishaastattelujen saaminen on ollut työlleni korvaamatonta, koska kotimainen kirjoittamisen opetusta koskeva kirjallisuus on vielä kohtuullisen niukkaa. Merkittävinä teoksina voi tässä kuitenkin pitää Reijo Virtasen toimittamaa *Oriveden uusia oppeja*, Miisa

<sup>44</sup> Luku pohjaa aiempaan artikkeliini. Ks. Ekström 2008b.

Jääskeläisen jo edellä mainittua teosta *Sana kerrallaan*, Kimmo Svinhufvudin *Kokonaisvaltaista kirjoittamista* ja jo alueen klassikoksi muuntunutta Liisa Enwaldin *Luovaa kirjoittajaa*. Kansainvälisesti kirjallisuus kuitenkin on runsaampaa ja olen nojannut erityisesti Peter Elbow'n, Michael Sharplesin ja D. G. Myersin esimerkkeihin.

Taitoon pohjaava neljäs luku on osin tiivistelmä aiemmasta lisensiaatintyöstäni<sup>45</sup>. Kirjoitin sitä 2000-luvun alussa hyvinkin erilaisissa olosuhteissa kuin tätä käsillä olevaa työtä. Kirjoittamisen maisteriopinnot ja siihen liittyvä jatko-opintoryhmä muodostuivat melkein pä samaa tahtia työni kanssa, ja opponetiksi lisensiaatintyön tarkastustilaisuuteen valikoitui sama henkilö, professori Tuomo Lahdelma, joka nykyään toimii kirjoittamisen syventävien opintojen professorina. Siirtyminen työskentelemään hänen ohjauksellaan osana kirjoittamisen tutkijoiden ryhmää oli luontevaa. Samalla kun työvuoteni kirjoittajakoulutuksen opettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa ovat kasvaneet, on kasvanut myös kirjoittamisen jatko-opiskelijoiden ryhmä. Ensimmäinen kirjoittamisen alan väitöskirja, Risto Niemi-Pynttärin työ *Verkkoproosa* tarkastettiin vuoden 2007 lopulla. Niemi-Pynttärei käsittelee perusteellisesti esimerkiksi lukemisen ja kirjoittamisen välistä suhdetta, ja tästä syystä omassa työssäni ei ole mukana erillistä päälukua aiheesta, vaikka sivuan sitä kahdessaakin alaluvussa. Kirjoittamisen tutkimuksen tuoreus tulee esille työssäni myös siten, että käytän lähteinä muutamaa pro gradu -työtä. Kotimaista tutkimusta on toistaiseksi saatavilla vain vähän, ja tästä syystä haluan esitellä muutamia ansiokkaita aluetta selvittäviä opinnäytteitä. Kotimaisen tutkimuksen vähäisyydestä ja kansainvälisen tutkimuksen paikoin vaikeasta saatavuudesta johtuen olen tarvittaessa käyttänyt joitakin toisen käden viittauksia. Olen merkinnyt nämä kohdat työhön selkeästi.

Vuonna 2008 julkaistiin myös teos *Luova laji*, jonka kirjoittajat ja toimittajat löytyivät pääasiassa maisteriopintojen parissa työskentelevien joukosta. Kirjoitin itse kokoelmaan artikkelin palautteen antamisesta ja vastaanottamisesta<sup>46</sup>. Työni kahdeksas luku pohjautuu pitkälti tähän artikkeliini. Niin palautteen kuin erityisesti kirjoittamisen taidonkin osalta ajatteluni kuitenkin on muuntunut vuosien varrella. Aiemmin näin tarpeelliseksi korostaa kirjoittamisen taidollista puolta, koska kirjoitin alueesta, jolla opettamista ja oppimista oli pitkään kyseenlaistettu. Lisensiaatintyötäni voi siis jälkeinpäin ajateltuna lukea myös eräänlaisena kirjoittamisen opetuksen puolustuksena, yrityksenä todistaa, miten paljon opittavia taitoja kirjoittamiseen liittyy. Toivon, että tämä väitöstyöni tavoittaa laajemman näkökulman ja pääsee lähemmäs kirjoittamisen opetuksen kokonaiskuvaa.

Kokonaisuuden tavoittelu ei kuitenkaan tarkoita, etten toivoisi pian ilmentyväksi lisääkin tutkimuksia kirjoittamisen opetuksesta. Toivon työni lukemisen johtavan tutkimisen haluun, että omaa ehdotustani kirjoittamisen opetuksesta seuraisi muitakin<sup>47</sup>.

---

<sup>45</sup> Värre 2001.

<sup>46</sup> Ekström 2008a.

<sup>47</sup> Vrt. Barthes 1993, 222.

Koska René Descartesin filosofialla on ollut niin merkittävä vaikutus sekä kognitiotieteen että emootiotutkimuksen piirissä, lainaan lopuksi hänen tavoitettaan *Metodin esityksestä*.

Koska olen tarkoittanut tämän kirjoituksen vain kertomukseksi tai, jos niin haluate, vain tarinaksi, josta joidenkin jäljiteltäviksi kelpaavien esimerkkien joukosta kenties löytyy useita muita, joita ei ole syytä noudattaa, toivon sen olevan hyödyksi joillekin olematta vahingoksi kenellekään – <sup>48</sup>.

Sitaatti tuo väistämättä mieleen kirjoittajakoulutukseen liittyvän sitkeästi elävän ajatuksen, että jos koulutuksesta ei ole hyötyä, niin ei onneksi yleensä kellekään haittaakaan<sup>49</sup>. Todettakoon siis lopuksi, että tämän tarinan päähenkilö uskoo koulutuksen hyödyllisyyteen. Olen todistanut omista opiskeluaajoistani lähtien, kuinka kirjoittajakoulutus auttaa opiskelijoitaan matkalla monipuolisemmiksi kirjoittajiksi, joiden tekstit ilahduttavat lukuisia ihmisiä paikallislehdissä, perhejuhlissa ja työyhteisöissä. Kirjailijoitakin koulutuksen myötä on syntynyt, ja heidänkin tiellään koulutus on ollut merkityksellistä, enemmän kuin vain ”ei-haitallista” – tästä todistaa se, että moni on uhrannut opintoihinsa vuosia ja osa tullut mukaan vasta esikoisteoksen julkaistuaan.

Olen kiitollinen kaikille niille opiskelijoille ja opettajakollegoille, jotka ovat ylläpitäneet vuosien varrella uskoani koulutukseen. Ilman luottamusta käytännön työn arvoon en olisi selvinnyt pitkästä tutkimusprosessista, matkasta kokemuksiini ja uusiin ajattelutapoihin.

---

<sup>48</sup> Descartes 1994, 11.

<sup>49</sup> Syytä suoranaisesti vastustaa kirjoittajakoulutusta on eritelty muun muassa H. K. Riikonen. Ks. Riikonen 2004.

## 2 SUOMALAISEN KIRJOITTAJAKOULUTUKSEN KEHITYSVAIHEITA

### 2.1 Mennyt vahvistaa

Kirjoittajakoulutuksen historia on läsnä jokaisen koulutuksessa opettavan ja opiskelevan arjessa. Se elää tarinoina, ohjeina ja periaatteina, joiden alkulähteestä opettajatkaan eivät aina ole perillä. Jotta voisin ymmärtää omaa opetustapaani ja jakaa sen muiden kanssa, on minun tunnettava edeltäjäni ja tiedostettava heidän vaikutuksensa. Kuten elämänkaarikirjoittaminen alkaa isovanhempien tarinasta, alkaa myös kirjoittamisen opettajan kertomus koulutuksen historian selvittämisestä. Kronologinen käsittelyjärjestys on luonteva, mutta ei ainoa mahdollinen ratkaisu.

Tarinat kerrotaan pääpiirteittäin kronologisesti seuraten niitä tapahtumia, joiden tiedetään asiakirjojen perusteella tai muuten liittyvän isovanhempien elämänkulkuun. Kysymys on ennen kaikkea kirjoittajan omista tiedoista, käsityksistä sekä tapahtumista, joita on ollut omakohtaisesti todistamassa tai joista on kuullut sukulaisilta tai tuttavilta. Kertomusten todellisuuspohja voi joskus olla hutera, ja kirjoittaja voi tätäkin asiaa arvioida tekstissään. Se faktatieto, mikä on olemassa, kannattaa käyttää, mutta "saagojen" eli suvun piirissä kerrottujen tarinoiden mukaan tuomista ei pidä myöskään arastella. Toisaalta sekin on tarinan aihe, jos isovanhemmista tai ylipääntään suvustaan tietää varsin vähän tai suorastaan olemattomasti.<sup>50</sup>

Tutkiminen eroaa elämänkaarikirjoittamisesta siinä, että tutkijana etsin aktiivisemmin sellaista tietoa, jota en vielä työtä aloittaessani tunne. Erilaisten haastattelujen ja kirjallisten lähteiden avulla tutkimuksessa kuuluu myös muiden ääni kuin omani. Voimakkaimmin minuun on kuitenkin vaikuttanut, kuten edellä esitetyn sitaatin kirjoittaja, elämänkaarikirjoittamisen opettaja Pepi Reinikainenkin toteaa, se tieto, jota olen ollut omakohtaisesti todistamassa tai josta olen toistuvasti kuullut kerrottavan.

Tutkimisen keskeinen tarkoitus on hankkia ja omaksua uutta tietoa, vapautua niistä menneisyyden malleista, joille löydän perustellusti paremman

---

<sup>50</sup> Reinikainen 2007, 115.

vaihtoehdon. Työni sävy ja lähestymistapa historiaan on silti samalla tavalla arvostava kuin Reinikaisen oppaassa *Elämänkaarikirjoitus ja ihmisen vuodenaajat* – mennyt vahvistaa<sup>51</sup>. Jotta elämäkerran kirjoittaja voisi ymmärtää edeltäjiään, hänen on hahmotettava hyvin, millaisia muutoksia kulttuurissa ja olosuhteissa on tapahtunut. Reinikainen ottaa esimerkikseen lapsikuolleisuuden, joka vielä 1800–1900-lukujen vaihteessa saattoi merkitä sitä, että puolet perheen lapsista kuoli varhaisina vuosinaan<sup>52</sup>. Omaankin sukuuni kuuluu perhe, jossa vain yksi neljästä lapsesta jäi 1900-luvun alkupuoliskolla eloon. Riipaisevinta oli ehkä muutoin terveän tytön menettäminen keuhkokuumeelle.

Kuinka osaisin ymmärtää näiden kuolleiden lasten äidin, isoisotätini, tunteita, jos minulla nyt aikuisena olisi mahdollisuus kohdata hänet? Ja miten tämä maatalon emäntä ymmärtäisi minun ratkaisuani elää useamman sadan kilometrin päässä suvustani? Pepi Reinikainen luonnehtii elämänkaarikirjoittajien usein etsivän juuriaan – kehottaisiko Tyyne heitä palamaan takaisin kotiin ja pohtimaan enemmän, miten leivän juuresta saadaan aikaan limppu?<sup>53</sup>

Kirjoittamisen alueella vastaavina kulttuurin muutoksina voi pitää vaikkapa sitä, kuinka kirjallisuuden kysyntä kasvoi keskiajalla. Syynä tähän oli se, että 800-luvulta lähtien ihmiset oppivat pikkuhiljaa lukemaan hiljaa itsekseen. Uusi lukutapa oli aiempaa huomattavasti nopeampi. Äänetöntä lukemista ja omaa kirjoittamista pidettiin kuitenkin myös vaarallisena. Kirjoittajamunkki Guibertus Nogentlainen (n. 1055–1125) sai opettajaltaan neuvon opiskella pyhiä kirjoja, pohtia ”vähemmän tunnettuja ilmauksia tunnetumpien avulla” ja kirjoittaa itsekin vähän proosaa ja runoa. Mutta Guibertus viehättyi kirjallisesta maailmasta niin, että keskittyi yhä enemmän runouteen. Hän sai moitteita opettajaltaan ja myöhemmin lukiessaan alle kolmekymmenvuotiailta kiellettyä kirjaa vielä apotiltakin. Guibertus kuvaa kirjoittaneensa ja lukeneensa yötä päivää, niin että mieli ja ruumis joutuivat sopimattomaan kuohunnan valtaan.<sup>54</sup>

Kirjoittamiskulttuurin käsitteellä tarkoitan kognitiivisen kulttuurintutkimuksen tapaan laajaa näkemystä kulttuurista. Kirjoittamiskulttuuriin kuuluu mentaalinen taso eli ideat, ajattelu ja esimerkiksi kirjoittamista koskevat uskomukset. Toiseksi siihen liittyy havaittavaa käyttäytymistä, tekoja ja toimintaa, kuten kirjoittajakoulutukseen hakeutumista tai julkaisukanavan valintaa. Lopuksi kirjoittamiskulttuuriin sisältyy vielä sekä kulttuurin jäsenten tiedostamia piirteitä että piirteitä, joita jäsenet eivät tiedosta. Matti Kamppinen on esittänyt havainnollisen vertauksen: autolla ajava ihminen on tietoisella tasolla yleensä matkalla johonkin määränpäähän, mutta tutkijan näkökulmasta hän voi myös olla parhaillaan kuormittamassa ympäristöään tietyillä saasteilla.<sup>55</sup> Kognitiiviseen näkemykseen siis sisältyy ajatus siitä, että tutkija tuo mukaan oman tarkastelunäkökulmansa, jonka avulla hän näkee kulttuurin osin samanlaisena kuin

<sup>51</sup> Sanat ”mennyt vahvistaa” ovat teoksen takakansitekstin otsikosta poimimiani. Reinikainen 2007.

<sup>52</sup> Reinikainen 2007, 117.

<sup>53</sup> Reinikainen 2007, 24. Hannulan Tyyneen viittaa hänen poikansa Åke Sundholmin luvalla. Kiitän tiedoista rakasta isotäitiäni Anneli Munckia.

<sup>54</sup> Heikkilä 2009, 111–112; Tunturi 2000, 100–102.

<sup>55</sup> Kamppinen 1994, 57–61

siinä elävät ja osin tietyllä tavalla painottuneena. Minä esimerkiksi näen 1900-luvun alun kriittiset ajatukset kirjoittajakoulutuksesta suhteessa siihen, että tällä hetkellä kotimaista kirjoittajakoulutusta on runsaasti tarjolla ja että esimerkiksi vuoden 2008 kirjallisuuden Finlandia-palkinnon saanut kirjailija on osallistunut tähän koulutukseen<sup>56</sup>.

Juhani Niemen mukaan elämäkerrallisen kirjoittamisen, ”tosikerronnan”, suosion kasvu 1930-luvun ja 1960-luvun välillä tarjoaa hyvän esimerkin kirjoittamisen alueen nopeasta muutoksesta viime vuosisadalla<sup>57</sup>. Yhden lajin kasvatessa suosiotaan toiset saavat väistyä. Väinö Kirstinä summasi 1960-luvun lopulla kustannustoimintaa ja samalla kirjoittajan työalueita näin:

Maamme vähitellen teollistuessa populaarikulttuurista tulee yleisimmin omaksuttu kulttuurityyppi, ja silloin se värittää yksilön ja yhteisön elämän useimpia puolia. Taloudellisesti ottaen tämä merkitsee sitä, että pienelle ryhmälle tarkoitettujen kirjojen hinta nousee ja suurille joukoille myytävät kirjat halventuvat. Jo nyt maksaa runovihkonen enemmän kuin paksu jännäri. Jotta kirjan kustantaminen taloudellisesti kannattaisi, vaaditaan yhä suurempia painoksia. Samalla käy harvinaisen hyvä tai harvinaisen huono maku yhä kalliimmaksi. Onhan pienisarjainen tuote aina kallis.<sup>58</sup>

Kulttuuri vaikuttaa luonnollisesti myös siihen, millaisia aiheita kirjoittaja voi käsitellä: vielä 1950-luvun lopulla avoin seksuaalisuuden kuvaus oli kiellettyä. 1960-luvulla erityisen ansiokas taiteellinen ilmaisu saattoi kuitenkin saada poikkeusaseman, ja seuraavilla vuosikymmenillä epäsideallinenkin materiaali alettiin yleisesti lukea sanavapauden piiriin.<sup>59</sup> Pornon luovuudesta ei vielä aivan viime vuosiin asti ole juuri keskusteltu, mutta nyt Yhdysvalloissa yliopistojen opiskelijajärjestöt julkaisevat pehmopornolehtiä, ja Suomessa julkaistiin juuri akateemisia eroottisia novelleja<sup>60</sup>.

Usein muutokset kirjoittamiskulttuurissa liittyvät tekniikan kehitykseen<sup>61</sup>. Tietokoneen käyttö tarjoaa kirjoittajalle olennaisesti erilaisia ilmaisullisia mahdollisuuksia kuin esimerkiksi kirjoituskone alkaen aina siitä, että kirjoittaja voi tietokoneella helposti leikkiä fonteilla<sup>62</sup>. Elektronisen kirjan kehittämisen myötä myös painettuun kirjaan liittyvät rajoitukset ovat tulleet ilmeisemmiksi. Perinteinen kirja ei enää näytäkään kirjallisen kulttuurin ylivertaisimmalta muodolta vaan pikemminkin yhdeltä kirjallisen kulttuurin ”sukupuun” kehityshaaralta. Elektroninen teksti myös lähtökohtaisesti kutsuu lukijaa tulkitsemaan, se on tarkoituksella rakennettu painettua kirjaa vapaammin tulkittavaksi. Bolterin mukaan elektronisen tekstin tekijä on pikemminkin käsityöläinen kuin tekstin ”luoja”, sillä hän on työskennellessään tietoinen monista erilaisista tavoista, joilla lukija voi myöhemmin aineiston hahmottaa ja tulkita ja osallistua näin teoksen merkityksen syntyyn<sup>63</sup>.

<sup>56</sup> Oksanen 2009.

<sup>57</sup> Niemi 1975, 84.

<sup>58</sup> Kirstinä 1968, 12.

<sup>59</sup> Nousiainen & Pylkkänen 2001, 203–205.

<sup>60</sup> Weiner 2000, 208 & 250. Vrt. Kervinen 2008; Aho & Heikkilä 2009.

<sup>61</sup> Ong 1991; Myers 2006, 59.

<sup>62</sup> Bolter 1991, 66; Niemi-Pynttari 2007, 165.

<sup>63</sup> Bolter 1991, 4–6. Siirtyminen tietotekniikkaan on tapahtunut nopeasti ja yllättänyt tutkijatkin. Vielä vuonna 1998 Soili Harjaluoma epäili, että ”kirjailijoiden joukossa tu-



Internet on noussut länsimaisen luovuuskäsityksen symboliksi – edustaa-han se tasa-arvoista mahdollisuutta ilmaista itseä ja päästä tiedon lähteille. Ennen muuta se kuitenkin symboloi aikamme näkemystä luovuudesta syntytaustallaan – internet on luotu lukuisien ihmisten yhteistyönä, kansainvälisesti ja kollaboratiivisesti.<sup>64</sup> Internetiin liittyvä kirjoittaminen näyttäytyy työnä, jota moni voi oppia ja harjoittaa. Ja kuten Anja Alasiltakin blogin kirjoittamisen op- paassaan toteaa, blogin pitäjän kirjoittaminen muuttuu luontevasti päivittäisek- si ja samalla syntyy tunne yhteydestä lukijoihin<sup>65</sup>.

Helppokäyttöisten sähköisten työvälineiden vuoksi on merkittävästi li- sääntynyt sellaisten tekstien kirjoittaminen, jotka aiemmin olisivat jääneet pöy- tālaatikkoon. Ei vain päiväkirja ole muuntunut yhdenlaiseksi julkiseksi blogiksi, kaiken kansan luettavaksi, vaan myös esimerkiksi elämäkerran kirjoittaja työs- tää tekstinsä ainakin ohjaajan ja jälkeläistensä luettavaksi<sup>66</sup>. Kirjoittajakoulutuk- sen merkitys onkin palvella myös eräänlaisena tekstien julkaisupaikkana, kun kustantamoiden kynnyksen ylittäminen on tunnetusti vaikeaa. Luovan työn teorian kannalta tarve nähdä vertaisten tekstejä on luonnollinen myös niille, jotka eivät pyri kirjailijoiksi – voihan aikalaiskirjoittajilta saada esimerkiksi ide- oita omaan työhön<sup>67</sup>. Mervi Koski kertookin, että yhtenä syynä perustaa lasten sanataideryhmä Hämeenlinnan kirjastoon 1980-luvulla oli se, että nuoret kyse- livät kirjastosta jatkuvasti itsensä ikäisten kirjoittamaa luettavaa. Kysyntään nähden tällaisia tekstejä oli kirjastossa tarjolla kovin vähän, joten sanataide- ryhmät tyydyttivät myös lukuhalua.<sup>68</sup> Vastaavasti aikuisten koulutusta koske- vassa tutkimuksessa on käynyt ilmi, että osallistujat kokivat muiden kirjoittaji- en tapaamisen edistävän kehittymistä yhtä paljon kuin esimerkiksi kirjallisuus- den lukemisen<sup>69</sup>.

Kirjoittamiskulttuurimme tällä hetkellä vaikuttavia asioita on myös väes- tön ikääntyminen. Ihmisten odotettavissa oleva elinikä on pidentynyt, ja eläke- vuosia vietetään aiempaa aktiivisemmin opiskellen ja harrastaen. Elämäkert- a kirjoittamisen suosion myötä kasvaa varmasti muukin keski- ja eläkeiässä alka- nut kirjoittamisharrastus. Kulttuurimme on myös muuttunut sallivammaksi vaikeuksista puhumisen suhteen, esimerkiksi masennus ei ole enää vaiettu aihe, ja terapiakirjoittaminen lisääntyy. Kirjallisuusterapiaryhmiä järjestetään jo itse- hoidon ja ennaltaehkäisyyn nimissä esimerkiksi kansalaisopistoissa, ja mielen- terveys ymmärretään aktiivista ylläpitoa vaativaksi alueeksi samaan tapaan kuin fyysinen kunto<sup>70</sup>.

Myös kansainvälistyminen on muuttanut kulttuuriamme, sillä se on tuo- nut tietoomme kieltämme opiskelevia ulkomaalaisia. He herättävät uudenlaisia

---

lee varmasti pitkälle kolmatta vuosituhatta asti pysymään joukko, joiden mielestä kirjailijan työn kannalta korkein tarvittava teknologia asuu Remington- kirjoituskoneessa”. Harjaluoma 1998, 72.

<sup>64</sup> Weiner 2000, 107.

<sup>65</sup> Alasilta 2009, 15.

<sup>66</sup> Ks. esim. Niemi-Pynttari 2007, 349–359; Alasilta 2009, 22–43; Reinikainen 2007, 27.

<sup>67</sup> Ks. esim. Csikszentmihalyi 1996, 129.

<sup>68</sup> Koski 1994, 12.

<sup>69</sup> Lovio 1987, 96.

<sup>70</sup> Ks. esim. Ilmonet 2011.

kysymyksiä siitä, kenellä on oikeus Suomen kieleen. Pitääkö asua Suomessa tai olla täältä kotoisin? Kuka määrittää kielen oikean käytön rajat – ja puhuttaessa kirjoittamisesta – kuka saa tehdä luovia kieliopillisia virheitä?<sup>71</sup> Onko esimerkiksi seuraava näyte murretekstiä, sanataidetta vai kömpelön kielenopiskelijan työnäyte?

Lapseudestani olen puhunut monilla kielillä, taikka voi sanoa, että monista kielistä tiesin erilaisia sanoja. Niiden joukosta yksi – mun isoisäni kieli. Ko oin lapsena, aika paljo aikkaa oon vieny mummolassa. Äijäni kanssa aina jotakin tehti: käimmö metäs, kalas, sienis – ain ol meil jotaki tehä yhes. Vaikk äijäni ei oo ollu puhukas, mutt mie aina oin utelias: kysylin elämästänsä, mist se ei aina tahont puhua. Mutt oi äijäläni lempityöki – opettaa mua sanoja, joita mie kutsuin Reinon kielest sanoiks. Silloo mä en tient, että se oli suomen kieli, vain isoisän joku erilainen, mielikiintoinen kieli. Monet sanat sain tietää Reino-äijältäni.<sup>72</sup>

Joskus kieltä vielä vaillinaisesti osaavan ”virheet” vaativat kieltä paremmin hallitsevan tunnistamaan hänen virheensä uutta luoviksi. Mutta mikä voisi olla parempi oppilaan ja opettajan jaetun luovuuden ja oppimisen lähde kuin tällaisten lauseiden tuottaminen, tunnistaminen ja tutkiminen yhdessä? ”Minä yritän kyynelherneillä kylvää elämää ja kasvattaa sinua.”<sup>73</sup> Erityisesti lasten sanataideopetuksen yksi keskeinen tehtävä onkin myös tarjota maahanmuuttajalapsille paikka, jossa kielen poikkeamat kieliopista tulkitaan lähtökohtaisesti luoviksi mahdollisuuksiksi. Kieltä vasta opiskelevalle sanataiteen opetuksen pyrkimys hahmottaa kirjoittajan tavoite ja viesti taidollisten puutteiden takaa-kin on kannustava.

## 2.2 Ensimmäiset suomalaiset kirjoittajakoulut

Lukutaidottomuus on Suomessa nykyään lähes tuntematon ilmiö. Jo vuonna 1861 saattoi Elias Lönnrot todeta Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran kokouksessa, ettei ”taito Suomea kirjoittaa enää ole muutamien valittujen ominaisuus, mutta päin-vastoin niin yleinen kuin sitä vähälukuisessa kansassa voipi vaatia”. Kotimaista kirjallisuuttakin oli jo saatavilla ja sille lukijoita ”piisaaviksi asti”.<sup>74</sup>

Luovaa kirjoittamista alettiin Suomessa kuitenkin opettaa myöhemmin kuin muita taideaineita. Hyvän vertailukohteen tarjoaa esimerkiksi kuvataide, johon erikoistunut akatemia markkinoi verkkosivuillaan näin: ”Lioittelematta voi sanoa että Kuvataideakatemia historia on yhtä kuin suomalaisen kuvataiteen historia vuodesta 1848 alkaen.”<sup>75</sup> Kuvataideakatemia valtiollistettiin noin

<sup>71</sup> Ks. Komppa, Martin & Siitonen 2002.

<sup>72</sup> Vakas 2002, 10.

<sup>73</sup> Steinberga 2002, Kompan, Martinin ja Siitosen 2002, 53 mukaan.

<sup>74</sup> Lönnrot 16.3. 1861 Hirvosen, Makkosen & Nybondasin 1981, 84–85 mukaan.

<sup>75</sup> Kuvataideakatemia 2009. Suomen taideyhdistyksen piirustuskoulu perustettiin 1848. Se kehittyi edelleen säätiöidäksi taideakatemiaksi ja valtiollistettiin vuonna 1985. Akatemia muuttui korkeakouluksi vuonna 1993, ja vuonna 1998 siitä tuli yliopisto. <http://www.kuva.fi/portal/avaintietoa/kuvataideakatemia/>

140 vuotta myöhemmin – kirjoittajakoulutuksen alalla tehtiin samoihin aikoihin vasta kehityssuunnitelmia opetuksen organisoimiseksi<sup>76</sup>.

1800-luvun puolivälin ja kirjoittajakoulutuksen suunnitteluvaiheen välille mahtui monia askelia, joita yhteiskunnan ja kirjoittajien oli otettava ennen kuin kirjoittajien kouluttaminen oli mahdollista. Kuvaan tässä osaa näistä askelista. Keskityn erityisesti ensimmäisiin epävirallisiin, mutta kuitenkin historiankirjoihin jääneisiin kirjoittajakoulutuksiin 1800-luvulta, Suomessa julkaistujen kirjoittajaoppaiden kehityslinjoihin ja niihin kirjallisuudentutkimuksen virtauksiin, jotka vaikuttivat esimerkiksi tekijäkäsityksiin ja tätä kautta myös kirjoittajakoulutukseen.

Suomen tunnetuin varhainen kirjoittajakoulutus on Elisabeth Järnefeltin 1800-luvulla ympärilleen kokoama, tutkijoiden yleensä kirjailijakouluksi tai -hautomoksi nimeämä piiri. Koululla oli kaksi vaihetta ja toimintamuotoa. Aluksi kyse oli kirjallisista virikkeistä, joita Järnefelt kotonaan Helsingin ylioppilasnuorille tarjosi, mutta myöhemmin kehittyi myös rajatumpi piiri, johon kuuluivat vetäjän lisäksi hänen poikansa Arvid, Eerik (Eero) ja Kasper sekä Juhani ja Pekka Aho. Myös Elisabethin tyttäret Elli ja Elliida Järnefelt tekivät muiden mukana kirjallisia harjoituksia ja suomensivat ulkomaista kirjallisuutta.<sup>77</sup>

Tyttöjen osallistuminen kirjoittajapiiriin oli luontevaa, sillä ajan kasvattajat neuvoivat kanavoimaan naisten mielikuvitusta kirjoittamalla, vaikka muutoin 1800-luvulla naisten opiskelumahdollisuudet olivat heikot. Kieliopin mukainen kirjoittaminen nähtiin keinona järjestää kieltä ja ajatuksia siinä missä esimerkiksi neuletyöt opettivat työetiikkaa ja suuntasivat (naisen) luovuuden ”hyödyllisille alueille”.<sup>78</sup> 1800-luvulla kirjoitettiin innokkaasti tunnustuksellisesti ja intiimisti, suosittuja olivat erityisesti päiväkirjat, joiden tekemiseen etikettioppaat antoivat suoranaisia ohjeita. Lisäksi päiväkirjoihin oli laadittu myös rakenteellisia osia, jotka ohjasivat kirjoittamaan tietyn tyyppistä tekstiä.<sup>79</sup>

Järnefeltin piirin kirjallisiin esikuviiin kuuluivat erityisesti Aleksis Kiven *Seitsemän veljestä* ja Elisabeth Järnefeltin esittelemä venäläinen kertomusperinne<sup>80</sup>. Ylioppilassalongissaan Elisabeth ilmeisesti tyytyi kannustamaan tekstejään lukevia nuoria ja herätteleään heidän kriittistä asennettaan kirjallisuuteen yleisellä tasolla, mutta pienemmän ryhmän sisällä hän ja muut ryhmän jäsenet antoivat rehellistä ja suorasukaistakin kritiikkiä sekä tekivät kirjoitusharjoituksia<sup>81</sup>.

Koulua tutkineen Tapio Kopposen mukaan Elisabeth vierasmaalaisena huomasi ajan suomalaisen kirjallisuuden urautuneen jälkiromantiikkaan ja kantoi huolta siitä, etteivät nuoret kirjoittajat edenneet kohti realismia. Syynä kirjallisuuden heikkoon tilaan saattoi olla kielitaistelu, joka vei ylioppilaiden huomi-

<sup>76</sup> Lovio 1987, 1.

<sup>77</sup> Kopponen 1985, 79; Kopponen 1975, 3 & 182.

<sup>78</sup> Weigel 1985, 70.

<sup>79</sup> Leskelä-Kärki 2006, 77; Larsson 2001, 142.

<sup>80</sup> Niemi 2005, 58–59.

<sup>81</sup> Kopponen 1975, 180 & 191–192.

on politiikkaan. Fennomaanit iloitsivat kaikista, joskus taiteellisesti arvottomistakin oman kulttuurin saavutuksista.<sup>82</sup>

Järnefeltinkin piirissä oltiin kuitenkin paitsi realisteja myös innokkaita fennomaaneja, suomen kielen asian edistäjiä. Fennomania oli osa Elisabeth Järnefeltin ideaaleja, joita hän halusi tarjota nuorille. Hän katsoi, ettei pelkkä kansankielinen kirjallisuus riittänyt, vaan hän pyrki myös kouluttamaan kirjallisuutta lukevaa ja ymmärtävää yleisöä. Näin myös tulkintataitoisten lukijoiden kouluttaminen kuului asti läheisesti suomalaiseen kirjoittajakoulutukseen.<sup>83</sup>

Fennomaanien aatteen kiihkeyttä kuvaa hyvin Juhani Ahon muistelmia nuoruutensa ylioppilaspoliitikasta 1880-luvulta:

Tuli sitten toinen ylioppilaskokous. Sveesit toivat kandidaattinsa esille ensiksi hyvin ylpeästi. Kivekäs ehdotti vastapuolueen kandidaatit. Tuli äänestys siis suljetuilla lipuilla – ja me voitimme. Sveesiparat! Häpeissään hiipivät he kotiinsa ja me jäimme taas tappelutanteren herroiksi. Riemuiten vietimme voittoamme. Laulajat asettuivat estradille – muita varten asetettiin kaksi juhlasalin pituista pöytää ristiin ja sitten tilattiin booli. Sydämmensä syvyydestä puhaltelivat laulajat sävelkuohua. En voi oikein paperilla kuvata tätä iltaa – Kivekäs puhui – moni muu puhui – jokaisen silmät kiilti, jokaisen povi kohoili – eläköön isänmaa – suomalaisuus – eläköön Kivekäs –! Maljat kilisi – laulut helisi, booli virtaili! – Ymmärräthän pitkittä puheitta, mimmoinen se ilta oli!<sup>84</sup>

Fennomaanit tavoittelivat valtiollista itsemääräämisoikeutta tai itsenäisyyttä. Heidän asemansa oli aluksi sen verran heikko, että he olivat pakotettujakin etsimään tukea kansasta, ja näin kulttuuria alettiin rakentaa enemmistön kielellä<sup>85</sup>. Nousiaisen ja Pylkkäsen historiallisen tulkinnan mukaan itsenäisyysliike toimi yhteisenä tavoitehorisonttina, joka yhdisti yksilön edut, hyvän elämän käsitteen ja politiikan toisiinsa poikkeuksellisen vahvasti. Taustalla vaikutti sekin, että Suomi oli pitkään yksi Euroopan köyhimpiä maita. Markkinatalouden kehittämisen kannalta tärkeät metsät olivat pientilallisten hallussa, ja valtion tehtäväksi nähtiin metsäyhtiöiden vallan rajoittaminen. Näin syntyi eurooppalaisittain erikoinen tilanne, jossa oma valtio edusti samalla yksilön vapautta.<sup>86</sup>

*Vanhempieni romaanissa* Arvid Järnefelt tuo esiin, kuinka Elisabeth oli Venäjällä syntyneenä ja ruotsin kieltä taitamattomana osin pakotettukin valitsemaan vain yhden kielen muutettuaan Suomeen. Arvid kuvaa Elisabethin suhdetta fennomaniaan muun muassa näin:

Suomalaisuus oli se voima, joka Elisabetille niin kuin Aleksanderillekin tämän liikkeen nousukaudella yksin määräsi, kuka oli ystävä, kuka luonnollinen vihemies. Mitkään »kulttuuritasot» eivät saaneet ihmisiä liittymään toisiinsa, jos toinen oli suomen- ja toinen ruotsinmielinen. Eipä edes voimakkainkaan vanhan ajan yhdyssteistä, nimittäin verisukulaisuus, - eipä edes sekään jaksanut enää pysyä määrääväenä,

<sup>82</sup> Kopponen 1985, 81; Kopponen 1975, 16 & 168–176.

<sup>83</sup> Kopponen 1985, 81; Kopponen 1975, 182.

<sup>84</sup> Aho 1916, 22.

<sup>85</sup> Jokinen 1997, 7.

<sup>86</sup> Nousiainen & Pylkkänen 2001, 13–14.

jos joutui ristiriitaan suomalaisuuden kanssa: sukulaisside katkesi, suomalaisside oli voimakkaampi.<sup>87</sup>

Juhani Aho tutustui Järnefeltien perheeseen vuonna 1881. Jo tätä ennen hän oli ystäväystynyt muun muassa aikalaisrunoilija Jooseppi Mustakallion kanssa ja vaihtanut ahkerasti ateljeekritiikkiä.<sup>88</sup> Vaikuttaa kuitenkin siltä, että kosketus kokonaiseen ryhmään kirjoittajia oli Aholle ratkaisevan arvokasta. Koska Aho ei saanut vanhemmiltaan erityisemmin tukea kirjalliselle uralleen, tarjosi kirjoittajakoulutus ymmärretyksi tulemisen kokemuksen ja sosiaalisen yhteisön, jonka merkitys nykypäivänkin koulutuksessa on tärkeä. ”Tavata semmoisia ihmisiä, joilla on samallinen maailman katsomustapa kuin itsellään, tulla oikein ymmärretyksi ja kaikkine erehdyksineen oikein tuomituksi, se ei ole vähäinen asia sille, joka ei koskaan ennen ole semmoista saanut nauttia.”<sup>89</sup>

Ahosta tulikin kollektiivinen kirjailija, joka haki ahkerasti yhteyttä aikansa kulttuurielämään ja omaan yleisöönsä<sup>90</sup>. Aho tarvitsi toisten tukea ja läsnäoloa muun muassa ideointiin. Hän kirjoitti Kasper Järnefeltille asiasta näin:

Usein olen huomannut, että kun tulen yksinäisyyteen, fantasiani seisottuu aivan kuin yhteen kohti. Kyllä se taas pian lähtee liikkeelle, kun joku herättää sen ja lähtee yhteen matkaan. Toista oli esim. kesällä kun innostuimme äitisi ja teidän veljesten kanssa. Silloin voin saada *ideoita* yhdessä illassa enemmän kuin nyt kuukaudessa.<sup>91</sup>

Niemen mukaan Aho oppi Järnefeltin koulussa muita nopeammin ja oli pian valmis julkisuuteen<sup>92</sup>. Hän oli myös menestyksekkäs kirjailija – ensimmäinen suomalainen, joka hankki elantonsa kokonaan kirjallisella työllä<sup>93</sup>. Aho vaikuttaakin olleen hyvin aktiivinen oppilas. Hän pyysi varsinaisen ”koulutuksensa” päättymisen jälkeenkin Elisabethilta suoraan neuvoja muun muassa henkilökuvaukseen.

Mutta yhtä asiaa minä haluaisin tietää, sitä nimittäin, millä lailla Elli rakastuu ystävänsä veljeen. Mimmisia ovat semmoiset ensimmäiset tunteet tytöissä ja mitenkä heidän (ystävien) suhteet tulevat sen jälkeen olemaan. Tunnustaako Elli esim. ystävättärelleen, että hän on rakastunut hänen veljeensä ja mitenkä se tapahtuu?<sup>94</sup>

Järnefeltien kirjoittajakoulun painotukseen kuului kiinnostus ihmisen psykologiaan ja toisaalta tyyppien hahmottelu, joita Ahokin kirjeissään esitteli<sup>95</sup>. Ajatus

<sup>87</sup> Järnefelt 1998, 382. Vanhemmalla iällä sekä Arvid että Elisabeth toteuttivat tolstoilais-ta ihannetta ja muuttivat maatilalle Virkkalan kylään, joka kuului Lohjan kauppalaan. Kokeilu toi esiin sen, ettei ”kansan” ja Järnefeltien tasa-arvoisuus käytännössä ollut aivan ihanteiden veroista eikä mahdollista. Järnefelt 1998, 542–550. Olen Tapio Kopposen tapaan taipuvainen pitämään Arvid Järnefeltin *Vanhempieni romaania* arvokkaana lisälähteenä Järnefeltien elämään. Kuuluihan totuudenmukaisuuden tavoittelu kirjoittamisessa koulun ihanteisiin. Kopponen 1975, 23.

<sup>88</sup> Niemi 1985, 42.

<sup>89</sup> Aho 1986, 59.

<sup>90</sup> Niemi 1985, 42.

<sup>91</sup> Aho 1986, 61.

<sup>92</sup> Niemi 1986, 55.

<sup>93</sup> Niemi 1991, 64.

<sup>94</sup> Aho 1986, 105.

<sup>95</sup> Ks. esim. Aho 1986, 56, 72 & 143; Kopponen 1975, 12–13 & 188–191.

tyypeistä pohjasi venäläisen kirjallisuuskriitikon, Vissario Belinskin, teoriaan, jonka mukaan kirjailijan tuli kuvata yksilöllisiä ihmisiä, mutta niin, että he samalla edustivat jotakin ryhmää, ihmistyyppiä<sup>96</sup>.

Järnefeltin koulun sanastoon lainattiin musiikista sellaisia sanoja kuin etydi kuvaamaan tehtyjä harjoituksia. Elisabeth teetti oppilaillaan realismiin kannustavia luonto- ja ihmiskuvauksia, tunnelmia. Ryhmä käsitteli tekstit yhdessä ja punnitsi vahvuudet ja heikkoudet sekä ehdotti uusia näkökulmia ja vivahteita, joita kirjoittaja ei ollut tuonut esiin.<sup>97</sup> Myöhemminkin Juhani Aho selvästi käsitti kriitikin tehtäväksi myös nuoren kirjoittajan kehityksen palvelemisen ja kuvasi kriitikon tehtäväksi asettua kirjailijan asemaan, koettaa nähdä asiat tämän ”silmin” ja perustaa arviointinsa kokonaisuudelle, takertumatta turhaan yksityiskohtiin. Epäonnistunut kriitikki saattoi Ahon mukaan johtaa kirjailijan masennukseen tai kyllästymiseen arvioijaan.<sup>98</sup>

Harjoittelussa oli Ahon mukaan kyse tekniikan hankkimisesta, josta hän myöhemmin kirjoitti nuorille seuraajilleen näin: ”Ellei tuota n.k. tekniikkiä ole olemassa eivät vaikeammat tehtävät tule koskaan onnistumaan. Sisältö ja ajatus jäävät aina puoliksi piiloon, niin kauan kuin puuttuu sanoja ja taitoa niitä esille tuomaan.”<sup>99</sup>

Kopposen mukaan Järnefeltien koulun periaatteisiin kuului muun muassa se, että taiteen piti olla objektiivista ja toisaalta luonnollista. Koulussa siis pyrittiin jättämään lukijalle tilaa ajatella ja päätellä itse ja vältettiin suoranaista opetavaisuutta. Luonnollisuuteen kuului muun muassa kuvattavien aidon kielen jäljittely, murteella kirjoittaminen. Elisabeth Järnefelt katsoi taiteen olevan totuuden palvomista tunnemaailmassa, ja tämän opin hän siirsi myös oppilailleen.<sup>100</sup>

Elisabetin ankarin vaatimus oli, että kuvatun tunnelman täytyi olla todella eletty, *totta*. Sen vuoksi hän, kun oli kysymys pelkästä harjoittelusta, käski menetellä näin: jos jokin hetki herättää tunnelman, niin se on kuvattava yksistään vain niitä apuneuvoja käyttäen, joita tämä hetki *todellisuudessa* tarjoaa. Ei saa ruveta omin päin runoilemaan ja tekemän lisäyksiä, joiden tarkoituksena on muka tehostaa tunnelmaa. Mutta jos tunnelma on tunnettuna ollut voimakkaampi kuin mitä se kirjoitettuna vaikuttaa, niin syynä on vain se, ettei kirjoittaja ole jaksanut tunkeutua kyllin syvälle hetken todellisuuteen, jonka vuoksi hän on koettanut kuvaustansa täydentää valheella.<sup>101</sup>

Arvid Järnefeltin mukaan Juhani Ahokin pyrki uskollisesti noudattamaan tätä ohjetta, vaikka ei aina täysin siinä onnistunutkaan<sup>102</sup>. Aho myös ihaili muissa kykyä kirjoittaa ”stemninkejä” eli kuvauksia luonnon herättämistä tunteista<sup>103</sup>.

<sup>96</sup> Belinski 1975. Ks. ”tyypeistä” lisää myös Sarajas 1968.

<sup>97</sup> Kopponen 1985, 82.

<sup>98</sup> Aho 1886a.

<sup>99</sup> Aho 1887, Kopposen 1975, mukaan. En etsinnöistäni huolimatta valitettavasti löytänyt Kopposen mainitsemaa lähdetä. Todennäköisesti kyse on virheestä lähdeluettelossa.

<sup>100</sup> Kopponen 1985, 85.

<sup>101</sup> Järnefelt 1998, 434.

<sup>102</sup> Järnefelt 1998, 435.

<sup>103</sup> Aho 1886a.

Fennomaanien suhde kieleen oli hyvin elävä, sillä he keksivät käytännön keskustelujenkin tarpeisiin jatkuvasti uusia sanoja<sup>104</sup>. Aina yritykset eivät onnistuneet, mistä todistavat esimerkiksi Pekka Ahon *Sikamaisen kertomuksen* sanavalinnat: ”öhkyä, tonkata, jyystä, myyrästä, lahmata, kupittaa, tuhkia, hotasta, lurikoida, huokua, pengustella, köhnähtää, luhjottaa, ryskyttää”.<sup>105</sup>

Juhani Ahokin painotti esteettistä puolta ohitse kieliopillisesti säännöllisten muotojen. Hän pyrki saamaan proosaankin rytmiä ja sointua. Kieliopista poikkeaminen, tunnelman eduksi, on Ahon mukaan sallittua erityisesti, jos se ei aiheuta erityisemmin väärinkäsityksiä ja kieli on kuitenkin huoliteltua.<sup>106</sup>

Elisabet Järnefelt ei kirjoittanut itse kovin paljon, vaan hänen toimintansa tarkoitus oli olla muiden tukijana. Jo hänen ylioppilassalongistaan tuli useita myöhemmin julkaisseita kirjailijoita<sup>107</sup>. Myös Elisabethin puoliso kuvernööri Järnefelt oli ilmaisvoimainen kirjoittaja, jonka sanansäilästä sai maistaa Minna Canthikin, jota kuvernööri kutsui erään riidan jälkeen ”mädänneeksi toukaksi”<sup>108</sup>.

Aluksi Minna Canth ja Järnefeltin piiri kuitenkin tulivat toimeen ja Canth antoi omassa epävirallisessa kirjoittajakoulutuksessaan kritiikkiä myös esimerkiksi Juhani Aholle. Koulujen johtajat tunsivat toisensa läheisesti, asuivathan molemmat perheet samaan aikaan Kuopiossa keväästä 1884 alkaen. Järnefeltien koulu suhtautui kuitenkin varsin kriittisesti Canthin joihinkin teoksiin ja koulujen välillä oli erilaisia, välillä tulisiakin kohtaamisia. Nämä heijastelivat osittain Järnefeltien koulun jäsenten erikoista, paradoksien täyteistä ilmapiiriä – he olivat Kopposen mukaan vuoroin suvaitsevaisia, vuoroin he arvostelivat kanssaihmiään armotta. Molemmat koulut vaikuttivat kuitenkin voimallisesti esimerkiksi Heikki Kauppisen eli Kauppi-Heikin kirjailijanuraan. Järnefeltien koulu ohjaili hänen kirjoittamistaan yksityiskohtaisesti ja pyrki vaikuttamaan myös hänen yleissivistykseensä ja maailmankatsomukseensa. Minna Canth puolestaan tarjosi hänelle välillä työpaikankin.<sup>109</sup>

Nykyajan lukijan näkökulmasta koulujen välinen riitely näyttää (Canthin kirjeiden perusteella) lähes viihteelliseltä – mieleeni tulevat saippuasarjat, draamaattisine käännteineen ja sanamuotoineen. ”Ymmärrätte varmaan, ettei tämän jälkeen enää mitään yhteyttä voi välillämme olla.”<sup>110</sup> Riitaan myös vedettiin mukaan tuttavuuksia. ”Rouvat [Elisabeth] Stenius ja Herckman ovat kuulleet, että minä heidän puolestaan olisin »sanonut ylös» tuttavuuden Teidän välillänne. Niin ette ole voineet kirjettäni ymmärtää. Koskihan se vaan meidän, teikäläisten ja minun välisiä suhteita.”<sup>111</sup> Lopuksi sovintoa tehtiin kauniisti, juhlapyhän hengessä: ”Saisimmeko joulun kunniaksi *suursovinnon* toimeen? Niin että molemmin puolin unohtaisimme kaikki, antaisimme kaikki anteeksi?”<sup>112</sup>

<sup>104</sup> Järnefelt 1998, 387.

<sup>105</sup> Aho 1886. Tarinassa on kyse sikojen elämästä. Muunsin verbit perusmuotoonsa.

<sup>106</sup> Aho 1886b. Ks. myös Kopponen 1975, 200.

<sup>107</sup> Kopponen 1975, 38, 177 & 182.

<sup>108</sup> Canth 1987, 82.

<sup>109</sup> Kopponen 1985, 86 & 89; Kopponen 1975, 4 & 35; Asp 1948, 120–121.

<sup>110</sup> Canth 1973, 264–265.

<sup>111</sup> Canth 1973, 268.

<sup>112</sup> Canth 1973, 302.

Canthin salongin tunnelmaa kuvaa seuraava Ernst Lampénin kirjoitus:

Kuopiossa näet kokoontui 1880-luvun alkuvuosina pienoinen kirjallinen kerho rouva Minna Canthin kotona. Siihen kuului muutamia täysikäisiä naisia ja kourallinen lyseon yläluokkien oppilaita. Sattui sitten niin, että kuuluisa kaunopuhuja Lauri Kivekäs oleili erään talven Kuopiossa jatkamassa lukujaan. – – Suuri puhuja taas oikein leimusi Kiven ylistystä. Tuntui siltä, että Kivekäs varta vasten olisi valmistanut repliikkejä näihin tilaisuuksiin. Muistan hänen suurella paatoksella huudahtaneen: ”Tulee se aika vielä, jolloin Kivi rinnastetaan Runebergiin.” Samalla hän teki mahtavan kädenliikkeen, niin että hänen aivan liian suuri oikeankäden mansettinsa lensi kolisten lattialle.<sup>113</sup>

Olennaista sekä Järnefeltien että Canthin kouluissa oli naisasia – molempien koulujen vetäjät toivoivat vapaampaa naiskasvatusta ja puhuivat tasa-arvoisuuden puolesta.

Yhtykäämme kaikki siihen toivoon, että Suomen naiset kirjallisissakin toimissa yhä enemmän edistyisivät ja varttuisivat, toivokaamme myös että tiet heille raivattaisiin, ei ainoastaan tälle, vaan kaikille muillekin työaloille, joilla luonnollinen taipumus itseksitakin johtaa.<sup>114</sup>

Canthin piriin kuulunut Hanna Asp kuvaa ihailleen, kuinka Canth oli vaatinut tyttärelleen paikkaa lyseossa siitä huolimatta, että rehtori oli luullut kirjailijan laskevan sopimatonta leikkiä. Canthin piirin keskustelujen innoittamana Asp ymmärsi, että hänenkin olisi saatava sama koulusivistys kuin poikien. Canthin pyrkimykset eivät kuitenkaan saaneet varauksetonta kannatusta vaan kokoon-tumisissa syntyi välillä koomisiakin tilanteita:

Lopuksi kirjoittaja kehoitti naisia ottamaan onnensa ohjokset omiin käsiinsä, koska yhteiskunta oli heidät hylännyt. Puheen pontena oli vakava kehoitus tyttölyseon ja myöhemmin naisakatemian perustamiseen.

Nämä teesit synnyttivät sanomattoman mielten kuohun ja vastalauseiden myrskyn jo itse iltamassa, eikä suinkaan vähemmän juuri naisten taholta. Kun esitelmässä muun muassa mainittiin jonkun sanoneen, että naiselle annettiin sivistystä vain siksi, että hän voisi houkutellessa miehet pois pelipöydän ja totilasäärestä, niin eräskin rouva huudahti:

»Silloinhan miehet juuri ovat hauskimillaan, kun ovat hiukan humalassa.»<sup>115</sup>

Canthin koulussa oletettavasti opetettiin hyvin realistista, jopa naturalistista ihmiskuvausta, sillä rouvan kirjaston perusteella hän oli kiinnostunut yksinomaan aikalaiskirjallisuudesta. Tuttavuus Järnefeltien kanssa laajensi Canthin kiinnostusta myös venäläiseen kirjallisuuteen. Canthin mukaan kaunokirjallisuuden tuli tuottaa valokuvien tapaisia kuvauksia todellisuudesta mitään kaunistelematta. Myös hänen neuvonsa kirjailijaksi pyrkiville olivat realistisia, ja hän kehotti toisinaan nuoria mieluummin tähtäämään tiedemieheksi kuin kir-

<sup>113</sup> Lampén 1932, 105–106.

<sup>114</sup> Kopponen 1975, 2; Canth 1987, 54.

<sup>115</sup> Asp 1948, 21, 25 & 29–30.



jailijaksi, koska kirjallisuus ei kelvannut Suomessa ”leipäammattiksi”.<sup>116</sup> Canthin koulussa ei kuitenkaan jaettu tarkkoja ohjeita siitä, kuinka tulisi kirjoittaa.

Edelliseen sanon, että meillä eletään noin 50 vuotta jäljelläpäin, sillä moderni esteetiikka ei enää »sääntöjä» aseta ei sano kirjailijalle: »noin ja noin sinun täytyy kirjoittaa», vaan antaa hänelle täyden vapauden ja koettaa vaan selittää, miksi kirjailija juuri niin on kirjoittanut eikä toisella lailla.<sup>117</sup>

Pikemminkin Canth tuntuu tarjonneen tukea ja ymmärrystä. Kirjeessään Kauppi-Heikille Canth kirjoittaa: ”Tulkaa nyt sitten jouluna tänne ja tuokaa mukanne mitä valmista on. Luetaan yhdessä ja tuumitellaan. Ja elkkää antako mielen painua, tuetaan ja autetaan me toisiamme, silloin kun halla toistemme pelloissa käy.”<sup>118</sup>

Canth kannusti myös Hilda Aspia kirjalliselle uralle. Erään Aspille kirjoitetun kirjeen perusteella voi päätellä Canthin pitäneen voimakkaita tunteita, niiden ymmärtämistä ja kuvaustaitoa tärkeinä kirjailijan ominaisuuksina.

Kuule, minä kun luin tuon kirjeesi, löi minua se ajatus, että sinä varmaan olet luotu kaunokirjailijaksi. Sinulla on voimakkaita tunteita ja mielenliikkeitä, voit siis niitä ymmärtää ja kuvata. Havaintokykyä sinulla myöskin on ja tervettä elämän katsantotapaa. Nyt jäät hiljaisuuteen ja yksinäisyyteen, mikä estäisi sinua koettamasta?<sup>119</sup>

Canthin kykyjä palautteenantajana heijastaa seuraava näyte (kirjeestä Teuvo Pakkalalle), joka muistuttaa nykyajankin palautteenantajille, että teoksesta voi keskustella tekijän kanssa tekemättä lainkaan muutosehdotuksia.

»Vaaralla» on kauttaaltaan, alusta loppuun kirjoitettu tunnokkaasti ja suurella huolella. Ei vahingossakaan ole jäänyt mihinkään hätiköimisen merkkiä. Paljon siinä on ihmisiä, köyhää väkeä kosolta. Ja olette niistä kaikista jaksanut saada eläviä, todellisia henkilöitä, joihin lukija mieltyy ja tutustuu, aivan kuin olisi hän elänyt ja ollut heidän keskuudessaan. Ja kuinka mainiosti olette osannut tuoda esille heidän uskonnolliset käsitteensä ja näyttää, kuinka nämä käsitteet vaikuttavat ajatusjuoksuunsa, heidän tunne-elämäänsä, toimintaansa ja katsantotapoihinsa.<sup>120</sup>

Canthin analyysiin todennäköisesti vaikutti kansallisuusaate, joka asetti kirjallisuuden tehtäväksi kansan sielun kuvauksen<sup>121</sup>.

Juhanin veli Pekka Aho ei noussut veljensä tapaan merkittäväksi kirjailijaksi. Kopposen mukaan hänet muistetaan ”Järnefeltin koulun miehenä”, joka oli ehkä liiankin riippuvainen koulustaan eikä suoriutunut omalle kirjalliselle uralle<sup>122</sup>. Toisaalta hän oli merkittävä ateljeekriitikko, lehtimies ja aikansa kirjallisten aatteiden levittäjä, joten nykyajan näkökulmasta pidän häntä varsin onnistuneena kirjoittajana ja kirjoittajakoulutuksen ”tuotteena”. Pekka Aho myös lanseerasi hauskan nimityksen pienimuotoista kirjallista uraa tekeväälle ihmiselle. Jos hänen veljensä oli tunnettu ja arvostettu lastuistaan(kin), niin Pekka puo-

<sup>116</sup> Asp 1948, 98–99 & 124; Canth 1987, 81.

<sup>117</sup> Canth 1987, 76.

<sup>118</sup> Canth 1973, 288.

<sup>119</sup> Canth 1987, 93.

<sup>120</sup> Canth 1987, 120.

<sup>121</sup> Koskela & Rojola 2000, 15.

<sup>122</sup> Kopponen 1975, 188.

lestaan piti itseään vähemmän imarteleavassa mielessä *palikkakirjailijana*: ”Muu-  
ten on minun itseluottamus kirjailijana mennyt tällä kertaa palikoiksi; miten se  
liimaantuu, en tiedä, vai pysynkö ainakin palikkakirjailijana. Hyvä niinkin.”<sup>123</sup>

1800-luvun loppupuolella kotimainen sanomalehdistö kasvoi voimakkaas-  
ti ja kirjallisuuden tarkastelu oli tärkeä osa lehteä. Kustantamoja, kirjakauppoja  
ja kirjastoja perustettiin. Aina 1870-luvulle saakka laskettiin lehdet osaksi kirjäl-  
lisuutta, mutta vähitellen Snellmanin esikuvan mukaisesti kaunokirjallisuus  
nostettiin tärkeimmäksi osaksi kansalliskirjallisuutta. Lehdissä alettiin esimer-  
kiksi jakaa kirjallisuusosastojen arvostelut aiheiden mukaan, jolloin kaunokir-  
jallisuus sai oman otsikkonsa.<sup>124</sup> B. E. Godenhjelm, aikansa johtavia kirjallisia  
makutuomareita, oli läheisissä yhteyksissä varsinkin Järnefeltien kirjailijakou-  
luun<sup>125</sup>. Fennomaanista ajatusta kirjallisuudesta arvokkaimpana taiteen lajina  
kuvastaa hyvin tämä hänen lauseensa: ”Runous on siis taiteista henkisin ja  
niinmuodoin korkein.”<sup>126</sup> Aikalaiset olivat myös tietoisia siitä, että kotimaisen  
kirjallisuuden historia oli lyhyt:

Alkaessani tämän kertomuksen suomenkielisen kirjallisuuden vaiheista, tiedän kyllä,  
että sitä monelta haaralta on kohtaava joku epäileväinen uteliaisuus. Mistäs tässä oi-  
keastaan nyt tulee puhetta? Missä on se suomalainen kirjallisuus, josta sopisi kirjoit-  
taa koko kirja? Nämät kysymykset varmaankin tunkeutuvat esiin monenkin mielessä,  
kun hän tämän teoksen ottaa käsihinsä. Tiedänpä minä sen itekin hyvin, liiankin  
hyvin, että minulla tässä ei tule tarjottavaksi monta suurten, kuuluisain teosten, mon-  
ta jaloin, mainioin miesten nimeä, nimeä semmoista, joiden paljas mainitseminenkin  
jo kohottaa henkeämme ja herättää haluamme enempää tiedustamaan. Monta kertaa  
tulee otettavaksi esiin teoksia sitäkin laatua, jotka tavallisesti seisovat kirjallisuuden-  
historian rajain ulkopuolella; monta pitkää aikakautta läpi olisi se, mitä nimitän  
\_kirjallisuuden\_ historiaksi, kenties pikemmin \_kurjallisuuden\_ historian nimeä an-  
saitseva.<sup>127</sup>

Vaikka varhaiset kirjoittajakoulut ottivat jäsenikseen vain sivistyneistöä, myös  
innoitus kansan asian edistämiseen oli aitoa. Juhani Aho uskoi näin: ”Kuta  
enemmän kirjoittamisen taitoa kansasta löytyy, sitä kehittyneempi on kansa.  
Keskinäkertaisenkin kykyjen esiintymisellä ja harjaantumisella on merkityksen-  
sä koko kansalliskirjallisuuden taloudessa.”<sup>128</sup> Suomen kansan kirjallisten kyky-  
jen edistämiseksi syntyivät myös ensimmäiset suomalaiset kirjoittajaoppaat,  
joita seuraavassa luvussa esittelen.

## 2.3 Varhaiset kirjoittajaoppaat

Järnefeltin koulun työtavoista ja kirjoittamisnäkemyksistä on säilynyt sirpaleis-  
ta tietoa kirjeiden ja lehtikirjoitusten muodossa, mutta kokonaisuutena koulun

<sup>123</sup> Aho, Kopposen 1975, 187 mukaan.

<sup>124</sup> Lehtinen 1996, 103–104.

<sup>125</sup> Niemi 2005, 58.

<sup>126</sup> Godenhjelm 1914, 19.

<sup>127</sup> Krohn 2006, 3.

<sup>128</sup> Aho 1882, 186 Kopposen 1975, 181 mukaan. Alkuperäislähdettä oli sen iän vuoksi  
kovin vaikea löytää.

toiminnasta ei ole sen vetäjän tai jäsenten laatimina saatavilla. Koulun vaikutus suomalaiseen kulttuuriin jää näin kohtuullisen suppeaksi. Sen sijaan painetut kirjoittajaoppaat ovat todennäköisesti tavoittaneet laajemman yleisön ja vaikuttaneet syvemmin aikalaistensa käsitykseen kirjoittamisesta. Kirjoittajaoppaasta voi hahmottaa sen tekijän (tai tekijöiden) käsityksen kirjoittamisesta, mallin, joka mallien tapaan todennäköisesti on vaikuttanut siihen, miten oppaan lukijat ovat havainnoineet ja tulkinneet kirjoittamista ja siihen liittyviä ilmiöitä<sup>129</sup>.

Toisaalta kirjoittajaoppaiden, kuten tekstien ylipäätään, merkitys avautuu lukijan kautta. Pyrinkin tässä pääluvussa ymmärtämään esiin nostamiani oppaita dialogisesti kuvaten myös omaa lukutapaani mahdollisuuksieni rajoissa<sup>130</sup>. Tarkoitan kirjoittajaoppaalla julkaistua ja kohtuullisen helposti kaikkien saatavilla olevaa teosta, joka pyrkii välittämään tietoa kirjoittamisesta. Kirjoittajaoppaan tärkeä tehtävä on auttaa lukijaa kehittymään kirjoittajana: näkökulma on sidottu uuden tekemiseen. Keskityn seuraavaksi niin sanottuihin luovan kirjoittamisen oppaisiin, jotka käsittelevät myös kaunokirjallista kirjoittamista.<sup>131</sup>

Ensimmäinen suomalainen kirjoittajaopas, Vihtori Peltosen *Kynäilijä* ilmestyi vuonna 1900. Opas on alaotsikkonsa mukaan *Helppotajuinen opas kirjoitusten sepittämisestä ja tarkoitettu nuoriseuroja, kansakoulun jatkokursseja ja itseksensä opiskelua varten*. Oppaan tehnyt Vihtori Peltonen on jäänyt historiaan kansanvalistusmiehenä ja kirjailijana taiteilijanimellä Johannes Linnankoski<sup>132</sup>. Kirjoittaminen oli Peltoselle hyvin monipuolinen ammatti: kirjailijan työnsä lisäksi hän oli sanomalehtimies, ja oppaan perusteella kutsuisin häntä myös kirjoittamisen opettajaksi. Tässä suhteessa Peltonen ei juuri eronnut nykykirjailijoistamme, joista suurin osa toimii kahdessa ammatissa.

Peltonen on tietoinen siitä, ettei varsinaista suomenkielistä kirjoittajaoppasta ollut ilmestynyt ennen *Kynäilijää*. Vuonna 1900 yhteiskunnallinen tilanne kuitenkin vaati hänen mukaansa 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.<sup>133</sup>

1900-luvun alussa kotimainen kirjallisuusinstituutio oli vielä nuori ja työtä oli tarjolla kaikille halukkaille. Erityisesti kaunokirjallisuuden kääntäjille oli kysyntää, joskin työ oli yleensä heikon palkkauksen vuoksi sivutoimista.<sup>134</sup> Suomen kansa luki innokkaasti, mutta tietokirjallisuutta julkaistiin tarpeeseen nähden vielä varsin vähän. Kansanvalitusseura, joka perustettiin vuonna 1874, oli miltei yksin vastuussa julkaisutoiminnasta. Seura pyrki julkaisemaan ”halpahintaista” ja ”helppotajuista” kirjallisuutta. Ajan henkeä kuvaa, että seuran en-

<sup>129</sup> Kamppinen 1994, 183.

<sup>130</sup> Gadamer 2004, 74.

<sup>131</sup> Ennen 2000-lukua ilmestyneistä kirjoittajaoppaista voi myös lukea perusteellisemmin lisensiaatintyöstäni. Ks. Värre 2001.

<sup>132</sup> Ks. lisää Laitinen, 1991, 312–313.

<sup>133</sup> Ks. Peltonen 1900, 3.

<sup>134</sup> Leskelä-Kärki 2006, 138; Kovala 1999, 305.

simmäisen, vuonna 1881 julkaistun kalenterin tilausmäärät aiheuttivat ongelmia Helsingin suurimmalle kirjansitomollekin.<sup>135</sup>

Urho Kittilän (1897–1977) kuvaus nuoruutensa lukuvuosista havainnollistaa sitä tunnelmaa, joka lukemiseen vuosituhannen vaihteen jälkeisessä Suomessa liittyi:

Isoisämme oli kirjallisuuden ystävä ja hänen kirjakaappinsa oli melkein saavuttamattomissa. Me löysimme kuitenkin armon hänen edessään. Saimme sunnuntai-iltapäivisin käydä hänen luonaan lukemassa. Isoisän koti säteili juhlallisuutta ja vakavuutta. Säännöllisesti piti meidän aina ensin pestä kyökin puolella kätemme, ennen kuin saimme astua kamarin puolelle. Siellä istui ankarana pidetty isoisä, talonpoikaispatriarkka, keinutuolissa silmälasit nenällä lukien. Kumarsimme ja toivotimme hyvää päivää, Siihen tuli vastaukseksi hiljainen murahdus sekä tiukka kysymys: ”Onkos, poika, kätes puhtaat?”

Kun isoisä oli saanut vastauksen, hän käveli pystysuorana ja jäykkänä kirjakaapille kuin pankinjohtaja kassahoville sivumennen kysyen: ”Kalentereita, vai?”<sup>136</sup>

Kun tarkastelee *Kynäilijän* ilmestymisvuoden kalenteria, ei yllä esitetty juhlava kuvaus vaikuta liioittelulta. Minussakin tämä pienikokoinen kirja, jonka kanssa esiintyvät kullatut kreikan jumalhahmot ja porvariskodin kirjasto, herättää kunnioitusta.<sup>137</sup>

Kansanvalitusseuran kalenterit sisälsivät myös kaunokirjallisuutta. Moni kirjailija aloitti uransa julkaisemalla kalentereissa novelleja tai runoja. Kuuluisimpia esimerkkejä lienee vuoden 1882 ilmestynyt Juhani Ahon novelli ”Siihen aikaa kun isä lampun osti” (julkaistu nimimerkillä Jussi). Autonomian aikaan myös Maria Jotuni ja Vihtori Peltonen julkaisivat Kalenterissa.<sup>138</sup> *Kynäilijän* ilmestymisvuoden kalenteriin Peltonen kirjoitti myös kaunokirjallisuutta, opettavaisen kertomuksen ”Kuinka joka mies sai maata. Tarina Takamaan perukoilta”.<sup>139</sup>

Kittilä kutsuu kalentereita kansanvalitukseemme ”syväkyntäjäksi”. Kansanvalitusseuran kalenterit olivat keskeisesti luomassa kansallista identiteettiämme.

Emme nykyaikana edes tajua, miten paljon se on kansakunnalle antanut. Sen isänmaalliset kirjoitukset ovat tälle kansalle antaneet uskoa parempien aikojen koittoon. Sen kaunokirjalliset novellit ovat opettaneet kansan rakastamaan kaunokirjallisuutta.

<sup>135</sup> Kajanto 1999, 7–11. Kalentereita ilmestyi vuoteen 1957 saakka. Ne sisälsivät esseitä ja artikkeleita laajalta elämänalueelta, erityisesti Suomen historiasta ja merkkihenkilöistä. Kalenterit kertoivat lukijoilleen näiden kansalaisoikeuksista, uusista laeista ja aseuksista.

<sup>136</sup> Kittilä 1930, Väänänen 1997, 21 mukaan. Ministeri Väänänen oli Kittilän lapsi.

<sup>137</sup> Erityisen viehättäväksi juuri minun lainaamani kappaleen tekee se, että se sisältää ilmeisesti alkuperäisen omistajansa käsinkirjoitettuja kalenterimerkintöjä. Vuonna 1900 on muun muassa marraskuussa maa ja järvet jäätyneet vain sulaakseen joulu-kuun ”takakesään”. Teos sisältää kalenteriosan lisäksi myös mainoksia. Ks. Kansanvalitusseura 1899.

<sup>138</sup> Kajanto 1999, 10.

<sup>139</sup> Ks. Peltonen 1899.

Sen runot ovat muodostuneet kansanlauluihin verrattaviksi, joita tuskin lakataan tällä vuosisadalla laulamasta. Sen nimistö on uusinut Suomen kansan ristimänimet...<sup>140</sup>

Kalentereiden tapaan Peltosen opas *Kynäilijä* ei keskity vain kaunokirjalliseen kirjallisuuteen. Ensimmäisenä pohditaan kirjoituksen muodon ja sisällön suhdetta, aihetta, jonka voi liittää niin luovaan työhön kuin asiakirjoittamiseenkin. Opas etenee perustelemalla, miksi muoto ja sisältö ovat tärkeitä esittämällä teorian kauneudesta, ihmiselle ominaisesta kauneuden vaistosta.<sup>141</sup> Kirjalliset esitykset jaetaan *Kynäilijässä* kertomuksiin, kuvauksiin ja tutkiskelmiin. Kauneuden ja sopusointuisuuden vaatimuksien kerrotaan koskevan niin kirjeen, puheen, esitelmän, kertomuksen kuin tieteellisen tutkimuksen muotoakin.<sup>142</sup>

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. Vihtori Peltonen painottaa työn ja harjoittelun merkitystä.

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.<sup>143</sup>

Vaikka Peltonen puhuu neroista, hän palauttaa heidätkin lähemmäs maanpintaa ja tavallista ihmistä toteamalla, että nerokin tarvitsee harjoittelua. Myöhemmin Peltonen vielä täsmentää:

Me varmistumme askel askeleelta, kunnes ehyt työ muuttuu meille vähitellen tottumukseksi, toiseksi luonnoksi, s. o. me opimme taidon – juuri tuon, jota yleensä ollaan taipuvaisia uskomään synnynnäiseksi lahjaksi.<sup>144</sup>

Sanaa luovuus ei esiinny *Kynäilijässä* kertaakaan. Käsite olikin vielä 1900-luvun alussa varsin tuore, eikä ollut vielä vakiintunut käyttöön<sup>145</sup>.

Samaan aikaan kuin Peltosen opas ilmestyi, tuli Suomessa tunnetuksi myös biografinen kirjallisuudentutkimus. Suomessa suuntaus nojasi erityisesti Wilhelm Schererin versioon, joka siirsi tutkimuksen painopisteen kirjailijan psykologiaan. Teoreettiseksi lähtökohdaksi vakiintui ajatus kirjallisuudesta kirjailijan yksilöllisenä itseilmauksena. Kärjistäen asian voi sanoa näin: ”Teoksia ei lueta teoksina, ne ovat vain välineitä, joiden avulla pääsemme tutustumaan kir-

<sup>140</sup> Kittilä 1930, Väänäsen 1997, 22 mukaan.

<sup>141</sup> Ks. Peltonen 1900, 5–7.

<sup>142</sup> Ks. Peltonen 1900, 9–12.

<sup>143</sup> Ks. Peltonen 1900, 10.

<sup>144</sup> Ks. Peltonen 1900, 11.

<sup>145</sup> Ks. lisää luvusta kuusi.

jailijaan ja hänen persoonallisuuteensa.”<sup>146</sup> Tätä painotusta voi pitää suomalaisen luovuuskäsityksenkin kannalta edelleen merkittävänä tekijänä. Se on selkeästi havaittavissa myös Peltosen seuraajan, Mika Waltarin oppaassa *Aiotko kirjailijaksi? Tuttavallista keskustelua kaikesta siitä, mitä nuoren kirjailijan tulee tietää*, joka ilmestyi vuonna 1935. Teoksen saamasta suosiosta kertoo vielä 1994 otettu uusintapainos.

Waltari ei viittaa lainkaan Peltosen oppaaseen. Yhteistä teoksille on kuitenkin itsensä vähättely. Peltonen pahoittelee, ettei ole osannut laatia parempaa opasta, mutta Waltarin sävy on toinen: hän nimittää opasta vain välityöksi ja kertoo itsekin tunteneensa tiettyä hilpeyttä sitä kirjoittaessaan<sup>147</sup>. Tämä hilpeys kuvastaa Waltarin asennetta koko kirjoittamisen opetuksen yritykseen.

Käytännössä Waltari kuitenkin opettaa kirjoittamista varsin laaja-alaisesti. Hänen päälukujensa mukaan keskeisiä lajeja ovat runo, taidenovelli, aikakaushlehtiproosa, romaani, näytelmä, kuunnelma, elokuva ja kirjallisuuskritiikki. Waltarin otsikoiden allekin mahtuu vielä paljon, esimerkiksi aikakaushlehtiproosa sisältää useita erityyppisiä novelleja ja kertomuksia<sup>148</sup>. 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 teorioita kirjallisuuden luonteesta<sup>149</sup>. Opasta lukiessa hahmottuu kuitenkin nopeasti Waltarin näkemys kirjoittamisesta ja kirjallisuudesta.

Waltarin ajattelun taustalla on idea harvinaisista luontaisista taipumuksista luovuuteen. Kirjailijan persoonan korostamiseen liittyy myös ajatus työn tuottamasta tyydytyksestä.<sup>150</sup> *Aiotko kirjailijaksi?* heijastaa selkeästi aikaansa ja biografismin periaatteiden mukaisesti korostaa kirjailijan persoonaa ja hänen elämänkokemuksiaan teosten sisällön perustana. Ensimmäisen pääluvun nimi onkin ”Mitä edellytyksiä vaaditaan kirjailijalta?”.

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 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.<sup>151</sup>

Waltari muistuttaa, että poikkeuksellisen vaativista lähtökohdistaan huolimatta kirjailijan ammatti edellyttää harjaantumista ja välttämättömiä perustietoja. Waltarin opas on luotu tarjoamaan näitä perustietoja ja vihjeitä harjaantumiseen.<sup>152</sup> Tässä hän on samoilla linjoilla edeltäjänsä Vihtori Peltosen kanssa.

<sup>146</sup> Koskela & Rojola 2000, 16–19.

<sup>147</sup> Ks. Peltonen 1900, 3–4; Ks. Waltari 1994, 7.

<sup>148</sup> Ks. Waltari 1994, 117–145.

<sup>149</sup> Ks. Waltari 1994, 7.

<sup>150</sup> Ks. Waltari 1994, 9 & 13.

<sup>151</sup> Ks. Waltari 1994, 20.

<sup>152</sup> Ks. Waltari 1994, 9.

Kahden ensimmäisen kirjoittajaoppaan erilaiset painotukset luovan kirjoittamisen perusteista ovat hyvä vertailukohde myöhemmille oppaille. ”Peltonen malliin” kuuluu painottaa työn ja harjoittelun merkitystä kaikessa kirjoittamisessa, ”waltarilainen” ajattelu korostaa kirjailijan persoonaa. Jaottelu ei ole ehdoton vaan pikemminkin näkökulmaa tai ajattelun ilmapiiriä kuvastava<sup>153</sup>.

Waltari ei tarjoa oppaansa sivuilla varsinaisia tekstinäytteitä, mutta voisi väittää oppaan malliesimerkkinä toimivan itse tekijän koko tuotannon, johon viitataan jo ”alkulauseen” ensimmäisissä sanoissa. Muut Waltarin nimeltä mainitsevat kirjailijat saavat etuliitteen suuri – ja he ovat kaikki tunnustettuja kirjailijoita.<sup>154</sup> Vaikka myös Waltarin oppaassa on harrastamista kannustavia ja rohkaisevia sanoja, jäävät ne suhteessa kokonaisuuteen varsin merkityksettömiksi.

Peltonen toimii toisin, kansanomaisemmin, ja tarjoaa tekstinäytteenä tyttären kaupungista äidilleen kirjoittaman kirjeen jäsenetelemätöntä ja korjattua versiota<sup>155</sup>. Oppaassa kirjeen esittäminen malliesimerkkinä ohjaa tarkastelemaan kirjoittamista laajasta näkökulmasta ja arvostamaan kaikkea kirjallisuutta. Tästä seuraa myös nykyaikaisen kirjoittajakoulutuksen hengen mukainen tasa-arvoisempi ote kirjailijoiden ja kirjoittamista harrastavien välille.

## 2.4 Romantiikan painava perintö

Itsenäistymisen jälkeenkin kirjallisuus säilytti Suomessa asemansa kansallisen yhtenäisyyden ja oman valtion oikeutuksen merkkinä. Koska painetun kirjallisuuden historia oli lyhyt, korostettiin kansanrunouden merkitystä. Kirjallisuudentutkija ja kriitikko Vilho Tarkiaisen sanoin:

Nuoreksi ja köyhäksi on yleensä totuttu ajattelemaan suomenkielistä kirjallisuutta. Tällöin pidetään tavallisesti lukua vain painetuista kirjallisuustuotteista. Tutustuminen vielä suureksi osaksi painamattomaan kansanrunouteemme ja sen historiaan riittää kuitenkin kumoamaan väitteen kirjallisuutemme nuoruudesta ja suuresti järkyttämään myös luuloa sen köyhyydestä. Ulottuvathan nämä kalevalaisen runon alkujuuret niin kauas muinaisuuteen kuin melkeinpä minkä tahansa nykykielisen kirjallisuuden alkujuuret.<sup>156</sup>

Tähän asetelmaan sopi hyvin edellisen vuosisadan eurooppalaiselle romantiikalle tyypillinen ajatus taiteesta luonnollisen edustajana ja teollistuvan yhteiskunnan vastapainona. Kirjoittaminen sai yhteiskunnallisia ja poliittisia ulottuvuuksia vertautuessaan maanläheiseen työhön.<sup>157</sup> Vaikka esimerkiksi Kalevala oli tunnetusti monitekijäinen, ”kansan kirjoittama”, ei tekijäkäsitys kuitenkaan muotoutunut tähän suuntaan, vaan Suomessa 1900-luvun alussa yleinen bio-

<sup>153</sup> Erityisesti Waltarin näkökulmaa on vaikea hahmottaa, sillä hänen tekstinsä on moniulotteista. Ankaraa väitettä seuraa muutaman sivun kuluttua lieventävä luku, joka saattaa kääntää asiat suorastaan pääläelleen. Kuitenkin oppaan tärkein painotus on selkeästi kirjailijan persoonan harvinaislaatuisuuden korostaminen.

<sup>154</sup> Ks. Waltari 1994, 5 & 152.

<sup>155</sup> Ks. Peltonen 1900, 5–6 & 18–23.

<sup>156</sup> Tarkiaisen 1922, 9.

<sup>157</sup> Vrt. Eagleton 1997, 32.

grafinen kirjallisuudentutkimus kiinnitti huomion kirjailijan (luovaan) persoonaan<sup>158</sup>. Näin romanttinen tekijäkäsitys tuli Suomessa vallitsevaksi ja vaikuttaa eläneen kirjailijoiden kohdalla poikkeuksellisen pitkään. Tämä johtuu ehkä siitä, että taiteen lajien joukossa kirjallisuutta pidettiin erikoisuutena. Jo fennomaanit, kuten B. F. Godenhjelm, pitivät kirjallisuutta merkittävimpana taiteenalana. Väite perustui kirjallisuuden monipuolisuuteen. Godenhjelmin mukaan kirjallisuus kuvaa ulkomaailmaa kuvataiteiden tapaan ja tavoittaa toisaalta tunteet kuin musiikki. Erityiseksi runouden tekee vielä sekin, että sillä on välittäjänään ajatuksen kannattaja, kieli.

Ja koska runouden välittäjänä on kieli, jonka avulla kaikki ihmisen mielteet ja ajatukset muotoihinsa selviävät, niin ulkonaiseen toimintaan liittyy ihmishengen koko sisinen elämä; runous ottaa omakseen teot syinensä, tunteet ja ajatukset seurauksinensa, ja kykenee siis kuvailemaan tosihenkilöitä, koko ihmisen persoonallisuutta. Sentähden runous paremmin kuin mikään muu taide pystyy antamaan täydellistä kuvaa ihmis-elämästä, ja runouden soihdun kirkastamina aatteet meille näkyvät mitä selvimässä valossa.<sup>159</sup>

Kuten Andrew Bennet on tuonut esiin, 1800-luvun tekijäkäsitys ei ollut yksiselitteinen vaan kirjallisuudentutkimus rakensi jälkeensä romanttiseksi kutsutun kirjailijäkäsityksen korostamalla tiettyjä näkemyksiä yli muiden.<sup>160</sup> Korostamalla esimerkiksi Juhani Ahon edellä käsittelemiäni kirjallisia yhteistyösuhteita olisi Suomessakin ollut yllin kyllin aineksia puhua muista kuin kouluttamattomista neroista, ”yksinäisistä sieluista”.

Romanttiseen tekijäkäsitykseen kuului tiettyjen luovan prosessin vaiheiden yksipuolinen korostaminen: tietoisien työskentelyn sijaan painotettiin prosessin usein tiedostamattomia alkuvaiheita ja näitä seuraavaa oivalluksen hetkeä, inspiraation tunnetta. Ideointia pidettiin toteutusta tärkeämpänä. Painotuksen vuoksi kirjoittaminen nähtiin luonteeltaan ennen muuta spontaanina toimintana<sup>161</sup>. Romanttinen tekijä oli siis tavallaan tahtomattaankin kyvytön refleктоimaan ja avaamaan kirjoitusprosessiaan tavalla, jota neuvojen antaminen muille edellyttäisi.

Tämän tekijäkäsityksen juuret löytyvät jo Platonin kirjoituksista. Platonin mukaan todellinen runoilija tekee työnsä haltioituneena, kykenemättä itse kontrolloimaan tekojaan. ”He toimivat jumalallisen innoituksen vallassa niin kuin tietäjät ja ennustajat. Sellaiset puhuvat paljon hyvää ja kaunista, mutta eivät ymmärrä puhumastaan mitään.”<sup>162</sup> Platon halusi ajaa kirjailijat pois yhteiskunnasta, ja romanttiseen tekijäkäsitykseen onkin olennaisesti kuulunut myös ulkopuolisuuden ajatus<sup>163</sup>. Yhteiskunnasta eristäytymisen lisäksi romantiikka on

<sup>158</sup> Koskela & Rojola 2000, 16–19. *Kalevalan* monitekijäisyydestä sekä tavasta, jolla aikalaiset sen käsittivät, ovat kirjoittaneet muun muassa Virtanen (1993) ja Timonen (2008).

<sup>159</sup> Godenhjelm 1914, 18 & 20.

<sup>160</sup> Yksipuolisen tulkinnan tuloksena oli tekijäkäsitys, jota oli tarkoitus heti kritisoida ja tarjota tilalle toisenlaista näkemystä Bennet 2005, 53–71; Ruthven 2001, 91.

<sup>161</sup> Bennet 2005, 60–66; Weiner 2000, 76; Bolter 1991, 21.

<sup>162</sup> Platon 1977, 22b–22c.

<sup>163</sup> Platon 1999, 605a–606c. Vrt. Bennet 2005, 55–60; Sawyer 2006, 14–15.



saanut joskus myös suorastaan kumouksellisia konnotaatioita, syntyihän liike aikakautena, joka todisti myös Ranskan vallankumousta<sup>164</sup>.

Romantiikka suosi naisille tyypillistä kirjoittamisen tapaa ja toi heidät kirjoittajina miesten rinnalle. Romantiikkaa voikin kuvata Weigelin tapaan myös aikana, jonka estetiikka aiempaa paremmin salli naisellisen ilmaisutavan:

It is obvious why there was an increase in the number of women who took the pen at the end of the eighteenth century, at the time when new possibilities in poetic expression were brought by the aesthetic of the Romantics. The principle of mimesis was abolished, the fragmentary was accepted, the closed text was dissolved. The harmony between the structure of reality and the narrative was broken and this opened doors through which women could enter into the sphere of high literature. For the *rhythm of female experience* is largely excluded from the temporal and spatial organizations sanctioned by society, from the recognized hierarchy of themes and feelings.<sup>165</sup>

Romantiikka ei kuitenkaan itsestään selvästi sallinut naisille yksilöllisyyttä. Esimerkiksi Yhdysvalloissa naisten kirjoittamiseen sisältyi ehtoja vielä 1800-luvun loppupuolelle asti. Naiset kirjoittivat esimerkiksi jumalalle, perheelle tai yhteiskunnalle ja nimittivät itseään sanalla "scribblers", tuhertelijat. Kirjoittaminen oli harrastus, toissijaista muihin tehtäviin verrattuna. Ranskalaisten ja englantilaisten naisten esimerkki kantautui Yhdysvaltoihin vasta noin 1870-luvulla, jolloin jotkut naiset alkoivat kirjoittaa itseään varten ja pitää kirjailijan roolia ensisijaisena identiteettinä.<sup>166</sup>

1900-luvun alkupuolella luovan kirjoittamisen oppiaineen kehittyminen Yhdysvaltojen yliopistoissa avasi naisille uusia, merkittäviä rooleja kirjallisella kentällä. D. G. Myersin mukaan tämä tapahtui kahdella tavalla:

Prior to rise of creative writing, women had largely been excluded from literary profession by being excluded from the institutions of literary education. Creative writing put an end to all that, and in two ways. (1) The shift from philology to criticism in literary study also entailed a shift from the past to present - from a dead to a living literature - and this presented women with an opening. Although they had been squeezed from the traditional canon of literary study, the turn to constructivism - to what Canby called literature-in-the-making - gave them a fresh go at it. (2) The emergence of practical criticism desexed literature by inverting the categories and values of the older literary and educational establishments. Although literary women continued to associate aestheticism with men - the arty "bone", one women writer called it - the emergence of a formal and technical criticism transformed literature from a genteel male preserve into a impersonal constructive technique that anyone - even they - could learn.<sup>167</sup>

Suomalaisille naisille fennomaaninen liike avasi pääsyn kirjalliselle kentälle Maarit Leskelä-Kärjen mukaan tavallista helpommin, mutta toisaalta rooli oli ristiriitainen: naiselle annettiin julkisia tehtäviä, mutta hänet nähtiin kuitenkin ensisijaisesti äitinä ja kodinhengettärenä.<sup>168</sup> Naiset kirjoittivat, mutta usein heidän osansa oli esimerkiksi "vain" kääntää miesten teoksia.

<sup>164</sup> Day 1996, 6 & 202.

<sup>165</sup> Weigel 1985, 67-68.

<sup>166</sup> Boyd 2004, 2-3.

<sup>167</sup> Myers 2006, 139-140.

<sup>168</sup> Leskelä-Kärki 2006, 105 & 148; Ollila 1998, 21-39.

Elisabeth Järnefeltin elämän voi nähdä tämän ajatuksen valossa kirjoittajakoulutuksen synnyn kannalta onnekkana murrosvaiheen toimintana – kirjallisuuden merkittävänä tukemisena, joka oli kuitenkin alisteista muulle eli roolille perheenäitinä ja naisena. Minna Canth puolestaan huolehti useista rooleistaan tasavertaisesti voimatta luopua mistään: hän elätti perheen päivällä, kirjoitti aamuyön tunteina ja iltaisin vielä koulutti muita kirjallisessa salongissaan.

1800-luvulla kirjallisuutemme asteen verran tasa-arvoistui, kun romanttikan ihanteiden mukaisesti myös rahvaan luovuutta alettiin arvostaa. Kansankirjailijoita nousikin julkisuuteen myös Suomessa. Juhani Niemen mukaan keskiverto suomalainen kirjailija oli kuitenkin edelleen akateemisen koulutuksen läpikäynyt tai ainakin ylioppilas ja peräisin ylemmistä yhteiskuntaluokista<sup>169</sup>.

Kimmo Jokisen mukaan maailmasotien välisenä aikana ja jälleenrakentamisen vaiheessakin vain kirjallisuus kykeni Suomessa todella tarttumaan arkoihin kansallisiin aiheisiin. Vielä 1960-luvulla yhteiskunnan modernisoitumisen aiheuttamat ristiriidat kärjistyivät juuri kirjallisuuskeskusteluissa.<sup>170</sup> Ehkä romanttinen tekijäkäsitys osaltaan tarjosi mahdollisuuden säilyttää kirjallisuuden erityisasema – kirjailija, yhteiskunnan ulkopuolinen, sanoistaan vastuuton jumalainen hullu – sai roolikseen tarttua aiheisiin, joita muut eivät voineet käsitellä. Yhteiskunnan ulkopuolella pysyttelemisen kuitenkin vaati myös sen vaikutteilta, kuten koulutukselta, ”säästymistä”.

Koulutuksen yhtenäistävä vaikutus olikin keskeinen argumentti, jolla kirjoittajakoulutusta Suomessa vastustettiin vielä aivan 1970-luvun lopullakin. Selkeimmin näkemystään artikuloi Erno Paasilinna: ”Jos kirjailijaksi tulo olisi opittavissa kaikin koulumaisiin keinoin, kaivattaisiin kirjailijoita jotka eivät ole käyneet tätä koulua. He kirjoittaisivat siitä mikä on olemassa, eivät siitä, mikä on olemassa tuon koulutuksen lävitse.”<sup>171</sup> Paasilinna siis näki koulutuksessa samanlaisen ohjaavan mallin, jonka itse olen edellä kuvannut muun muassa kirjoittajaoppaista hahmottuvaksi.

Paasilinnan asenteen kirjoittajakoulutukseen voi tulkita seuraavasti: sitä tarvitaan ehdottomasti mutta ei järjestäytyneenä vaan itse hankittuna. ”Kirjailijan työ on maailman hahmottamista kirjalliseen muotoon ja se voi käydä vain omaan päähän kautta.”<sup>172</sup> Paasilinnan selittävänä perusteena on se, että parhaimmisto suomalaisista kirjailijoista on juuri opintonsa keskeyttäneitä<sup>173</sup>. Tuntuu oudolta, ettei Paasilinna näe yhteyttä suomalaisen kirjoittajakoulutuksen puutteen ja opintojen keskeytymisen välillä. Paasilinna kuitenkin esittää, että maisterikirjallisuus, jota muualla maailmassa on syntynyt kirjoittajakoulutuksen myötä, on epäonnistunut, koska kirjailijoiden kokemukset ovat saman koulutuksen vuoksi samoja jolloin kirjallisuudesta tulee samanlaista<sup>174</sup>.

Kirjoittajakoulutuksen vastustaminen vaikuttaa ymmärrettävältä, jos tarkastelee, millainen koululaitos oli vielä 1900-luvun alkupuolella. Esimerkiksi William

<sup>169</sup> Niemi 1991, 65.

<sup>170</sup> Jokinen 1997, 8–9.

<sup>171</sup> Paasilinna 1979a, 8–9.

<sup>172</sup> Paasilinna 1979b, 15.

<sup>173</sup> Paasilinna 1979b, 15.

<sup>174</sup> Paasilinna 1979b, 18.

James rinnasti vuonna 1913 suomennetussa teoksessaan *Sielutiede ja kasvatustieteet* opettajan sotilaaseen, joka pyrkii kaikin keinoin nujertamaan vastustajansa:

Sielutiede ja siihen pohjautuvat yleinen kasvatustieteet muistuttavat itse asiassa aika paljon sotataitoa. Kummassakin tapauksessa periaatteet ovat mitä yksinkertaisimmat ja täsmällisimmät. Sodassa teidän on vain pakoitettava vihollinen asemaan, josta poispääsemisen luonnonesteet tekevät mahdottomaksi, yritettäköön miten hyvänsä; sitten on ylivoimaisin joukoin hyökättävä hänen kimppuunsa hetkenä, jona olette uskotelleet olevanne kaukana tiessänne, ja vihdoinkin, saattaen mitä vähimmin vaaranalaiseksi omia joukkoja, on murrettava hänen vastustuksensa ja otettava sotajoukon jäännös vangiksi. Aivan samoin tulee teidän vain johdattaa kasvattinne sellaiseen mielenkiinnon tilaan, ettei yksikään asia häiritse hänen tarkkaavaisuuttaan; sitten on teidän ilmaistava asianne hänelle niin vaikuttavasti, ettei hän sitä eläissään unohda ja vihdoinkin vuodatettava häneen kalvava uteliaisuus saada tietää asiain seuraava vaihe.<sup>175</sup>

Jos Jamesin sanat juurtuivat nuoren opettajaksi opiskelevan mieleen, niin ettei hän sitä ”eläissään enää unohtanut”, on tämä näkemys opettajan ajatusten ensisijaisuudesta vaikuttanut koulumaailmaamme varsin pitkään. Ainakin suomennoksen ilmestymisvuonna sen kääntäjä, Juha Hollo piti teosta erinomaisena johdantona opettajan opintoihin<sup>176</sup>. Hänen sanansa eivät olleet kevyitä, olihan Hollo aikansa tuotteliaimpia kääntäjiä ja myöhemmin Helsingin yliopiston kasvatustieteiden ja opetusopin professori. On kuitenkin hyvä muistaa, että Jameskaan ei pitänyt opetusta mekaanisena vaan katsoi, että opettaminen on taidetta, joka tapahtuu tieteen pohjalta. Eikä vastustajan kukistaminen ollut Jamesin mielestä itsestään selvää: ”Teidän vihollisenne, kasvatin mieli, työskentelee tarkoituksenne vastaan yhtä kiihvain innoin kuin ahdistetun sotajoukon johtajan mieli miettii keinoja ahdistajan suunnitelmien tuhoamiseksi.”<sup>177</sup> Nykyaikainen oppimiskäsitys painottaakin tätä oppijan omaa mieltä ja tahtoa ohi mallin ohjaavan vaikutuksen. Nykykirjailijoistakin esimerkiksi Sari Peltoniemi on puhunut koulutuksen tasapäistävästä vaikutuksesta vastaan:

Tässä kohti aloin lähestyä kustantajia ja sain mukavaakin palautetta, mutten kuitenkaan saanut heittäytyttyä kustannuskynnyksen yli. Aloin miettiä, olinko ymmärtänyt jotakin perusteellisesti väärin tai kuvitellut itsestäni aivan liikojia. (Tätä tosin mietin edelleen aina toisinaan.)

Päätin mennä tarkistamaan asian Oriveden opiston kesäkurssille. Se oli käännekohta monella tavalla. Kävi ilmi, että olin oikealla tiellä, mutta pienet kompassitarkennukset olivat paikallaan. Opettaja Jukka Parkkinen ja mainiot kurssikaverit auttoivat suunnistuksessa sellaisella tavalla, josta en ikinä voi olla tarpeeksi kiitollinen. Silti sain ikään kuin hoksata kaiken itse. Kukaan ei sanonut, miten minun pitää kirjoittaa, vaan ennemminkin millaisia asioita kirjoittamisessa kannattaisi ottaa huomioon. Sain välineitä työkalupakkiin. Tästähän kirjoittajakoulutuksesta on kyse eikä siitä, että kaikista koulutettiin samanlaisia tasapäitä.<sup>178</sup>

Nuoren Voiman Liitto, jonka toiminnassa Paasilinnakin oli mukana, käsitti ainakin aiemmin palautteen merkityksen varsin toisin kuin kirjoittajakoulutuksen

<sup>175</sup> James 1913, 11–12.

<sup>176</sup> Hollo 1913.

<sup>177</sup> James 1913, 10 & 12.

<sup>178</sup> Peltoniemi 2010, 313.

opettajat ja puhui *arvioinnista*. Liiton esittelyssä vuodelta 1963 painotetaan myös, että monilla harrastajilla on aluksi taipumus nähdä omat työt parempina kuin ne todellisuudessa ovat. Historiikissa kuvataan "suorapuheisen neuvonnan" hyödyllisyyttä verrattuna liian kiittävään.<sup>179</sup>

Jos ohjauksen ymmärtää yhtä suoraviivaiseksi kuin vaikkapa tässä liiton palautekirjeessä, on koulutuksen yhtenäistäväää vaikutusta syytäkin pelätä. Arvioijana Jussi Kylätasku pitää itsestään selvänä, että hänen näkemyksensä roudesta on ainoa oikea:

Haluatte tietää, kuinka kaukana olette hopeamerkistä. Ette ole oikealla tielläkään. Koko asenteenne kirjoittamiseen tuntuu tympeältä. Ei pyhitä paskankaan vertaamalla "kiinnostunut pelkistetyin kuvan esittämisestä" (mistä ei muuten tekstissä näy jälkeä), eikä koskaan tulla runoilijaksi sen mukaan mitä suuntaa "suositetaan". Kamlinta on kuulla, että te, hyvinvoipa lehtori, ette "arkiellämän paineen vuoksi" voi mukamas siirtyä väsäämään "tiivitä" novellejanne; jos ette painetta kestä olkoon runous viimeinen asia johon joutoaikaanne haaskaatte. Ei runous ole ompeluseura. Ei se ole edes kirjallinen kahvikerho. Minä pelkään niitten lasten ja nuorten puolesta, joille te ammatissanne kaiketi välitätte käsityksen kirjallisuudesta mahtipontisina trokeina ja onttoina itserakkaina kuvina:

"Lauluni, / olet ankaraa kauneutta. / Seisot kirkkaana, lujana avaruuden patsaana / pilvien kumartaessa sinua."<sup>180</sup>

Kylätaskun arvio on siinä mielessä aikansa tuote, että epäilemättä hänelläkin oli sitä kirjoittaessaan takanaan behaviorismiin nojaava koulu, jossa juuri suorituksen arviointi oli etusijalla. Kirjoittajien osalta behaviorismi myös tuki romanttista tekijänäkemystä. Sen periaatteisiin kuului keskittyä ulkoiseen, havaittavaan toimintaan ja sulkea pois kirjoittamisen opetuksen ydinalue, ihmismielen toiminta<sup>181</sup>. Näin tietyt oppiaineet, kuten kirjoittaminen, näyttäytyivät melkein mahdottomina opettaa, kirjallisuuden tekijöiden työ sai entistäkin mystisemmän leiman, ja opastajan osa oli ymmärrettävästi ristiriitainen. Lopputuloksen arvioiminen oli helpompaa kuin mysteerien opettaminen.

Kirjoittajakoulutuksen kannalta suotuisampi oli humanistisen psykologian piirissä muotoutunut oppimiskäsitys, joka tarjosi vaihtoehdon behaviorismille. Humanistisen suuntauksen osalta Erno Paasilinnan (1979) kirjoittajakulttuurisamme kliseiksi muodostuneita "Lyhyen oppikirjan" teesejä ei tarvitse edes tulkita uudelleen, sillä moni humanistisen oppimiskäsityksen periaate näyttää vastaavan hänen ajatteluaan. Suuntauksen tausta-ajatuksena on käsitys jokaiselle ihmiselle tyypillisestä alkuperäisestä "minästä", luovuuden lähteestä, jonka ihminen kadottaa iän myötä<sup>182</sup>. Paasilinna puolestaan kirjoittaa näin:

Kivi, Leino, Lehtonen, Haanpää, Paronen. Viisi kirjailijaa näennäisesti mielivaltaisesti nimettynä. Jokainen eroaa toisistaan välittömästi tunnistettavalla tavalla. Tulee kysyä, halusivatko he sellaisiksi joiksi tulivat? Minusta he tulivat sellaisiksi kuin olivat. Se

<sup>179</sup> Laurila, Meller, Peltomäki & Pälén 1963, 217.

<sup>180</sup> Kylätasku 1970, 32.

<sup>181</sup> Bower & Hilgard 1981, 74. Behaviorismi eli valtakauttaan 1920–1970.

<sup>182</sup> Rauste-von Wright & von Wright 1995, 135–137.

on hyvin vaikeata. Se on itse asiassa kaikkein vaikeinta ja siksi se onnistuu harvoille.<sup>183</sup>

Humanistisen oppimiskäsityksen pohjalta järjestetyn kirjoittajakoulutuksen keskeisenä tavoitteena on ravistella yhteiskunnan, lähinnä koululaitoksen, vaikutuksesta syntyneitä rutiineja ja auttaa tekijää löytämään oma, alkuperäinen minänsä. Toisaalta hajanaista humanistista suuntausta voisi luonnehtia myös ankaraksi romanttisen taiteilijäkäsityksen vastustamiseksi, sillä sisältyihän suuntauksen teoreettisiin lähtökohtiin myös Maslow'n tarvehierarkia. Se ei tue ainakaan myyttiä nälkätaiteilijoista, sillä tarvehierarkian pohjalta itsensä toteuttaminen on mahdollista vasta, kun alemman tason tarpeet, kuten nälkä, on tyydytetty<sup>184</sup>. Mielenkiintoinen yksityiskohta onkin, että suomalaisen taiteilijapurahajärjestelmän suunnittelu 1960-luvulla ja toteuttaminen sekä kehittäminen 1970–80-luvuilla ajoittuvat samoihin aikoihin, kun Maslow'n teoria ja humanistinen suuntaus tulivat Suomessa tunnetuksi.

Toisaalta voi väittää, ettei Suomessa aiemminkaan toden teolla uskottu nälkätaiteilijoihin. Totesihan jo Eino Leino, että suurimmat kirjailijat tulevat yleensä "keskisäädystä". L. Onerva muistelee Leinon sanoja näin:

- - mainitsi välistä käsityksenään, että suurimmat kirjailijat yleensä nousevat keskisäädystä, jolla on siedettävät elinehdot, joka ei kuulu ylellisyydessä elävään tyhjäntoimittajain luokkaan eikä myös hädän painostamaan, sorrettuun kurjalistoon, jolla on kiinteät juuret kotoiseen maaperään, mutta samalla myös kasvatuksen tukema luonnollinen kasvuvoima ylöspäin kohti hengen valoa ja aurinkoa, siis mahdollisuudet syvälle ja korkealle.<sup>185</sup>

Paradoksaalisesti kirjoittajakoulutuksen syntyä Suomessa 1960-luvulta alkaen edisti myös esimerkiksi formalistisen kirjallisuudentutkimuksen näkemys, joka vei huomion pois tekijästä. Formalistit kuvasivat kirjallisuuden tekijän neron sijaan pikemminkin käsityöläiseksi ja nostivat kirjallisuudentutkimuksen kohteeksi kirjallisuuden erityislaatuisen kielen<sup>186</sup>. Kun kirjallisuuden kieli nähtiin arkikielestä poikkeavaksi, heräsi myös kysymys siitä, miten ja missä tämä kieli opitaan. Kysymys kiinnitti huomion kirjoittajakoulutuksen tarpeellisuuteen.

Samaan lopputulemaan johti ehkä myös uudenlaisen tekstityypin, hypertekstin syntyminen. Jo 1960-luvulta alkaneet kokeilut tulivat suuren yleisön tietoon myöhemmin, kun kotitietokoneet yleistyivät 1980-luvulla ja tekstintekijän rooli muuntui teknisemmäksi.

Electronic authors work with the necessarily limited materials provided by their computer systems, and they impose further limitations upon their readers. Within those limits the reader is free to play. The text is not simply an expression of the author's emotions, for the reader helps to make the text. Two subjects, author and reader, combine in the text. Thus, Wordsworth's definition of poetry as a "spontaneous overflow of powerful feelings" does not easily include electronic poetry. First the overflow is not wholly spontaneous: it must be planned and structured by the author before it can undergo spontaneous transformation by the reader. Second, we must

<sup>183</sup> Paasilinna 1979a, 9

<sup>184</sup> Maslow 1943; Maslow 1954, 80–97, 179.

<sup>185</sup> Onerva 1979, 29. Ks. myös Niemi 1985, 27.

<sup>186</sup> Koskela & Rojola 2000, 36 & 42.

have to ask whose powerful feelings the poetry expresses – the author's or the reader's.<sup>187</sup>

Todennäköisesti myös populaari- eli viihdekirjallisuuden kasvanut kysyntä vahvasti ajatuksia kirjoittajien kouluttamisen tarpeellisuudesta. Ei ole välttämättä sattumaa, että alan ensimmäisen seminaarin vuonna 1971 piti kirjoittajakoulutuksen organisoinnissakin aktiivisesti toiminut Kansanvalistusseura. Kioskikirjallisuutta tuotettiin ryhmänä, kirjailijatehtaina, jollaisen pyörittämisestä jo Alexander Dumas oli tullut tunnetuksi. Viihdekirjallisuuden juuret voidaan jäljittää ainakin 1800-luvun alun kaukokaipuiseen aikaan, mutta Suomessa mainitsemani kysynnän kasvu tapahtui varsinaisesti vasta toisen maailmasodan jälkeen. 1950- ja 60-luvun taitteessa kaunokirjallisuuden myynnin kasvu pysähtyi ja taskukirjanimikkeiden myynti kasvoi vastaavasti huippuunsa. Sotien jälkeen moni kirjailija saikin lisäansiota kirjoittamalla viihdettä.<sup>188</sup> Kirjailijat tekivät tämän usein nimimerkin suojissa, mutta koska esimerkiksi Mika Waltari kirjoitti kirjoittajaoppaassaan asiasta avoimesti, asia oli todennäköisesti kirjoittajien yleisessä tiedossa<sup>189</sup>.

Juhani Niemen viihdekustantaja Kolmiokirjalta saamien tietojen mukaan kirjoittajina toimivat joskus niinkin nimekkäät kirjailijat kuin nuori Kalle Päätalo, mutta muutoin viihdekirjoittajia saattoi kuvata vähemmän imartelevasti:

Useimmat rakkaus- ja tosikertomusnovellien vakioavustajista kuuluvat ns. toisen luokan kaunokirjailijoihin (kirjailijoihin, jotka eivät yhden tai muutaman teoksen jälkeen enää ole kiinnostaneet arvokirjallisuuden kustantajia) tai kaunokirjailua harrastaviin kynäilijöihin.<sup>190</sup>

Arvostus ei ehkä ollut suurta, mutta tavallaan juuri viihdekirjoittamisen kaavamaisuus, helppous, teki siitä alueen, jonka opettaminen tuntui luonteelta. ”Kirjailijatehtaan” pyörittäminen kuulostaa tietoiselta, sääntöihin ja osaamiseen perustuvalta toiminnalta. Ja jos tunnetut kirjailijat kerran ”harjoittelivat” tai ainakin tienasivat oppirahojaan viihteen parissa, niin miksipä ei viihteen kirjoittamisen oppinut ja kustannuskynnyksen esimerkiksi novellilla ylittänyt voisi kokeilla oppia kirjoittamaan muutakin, jotakin arvostetumpaa?

## 2.5 Nuoren Voiman Liitto

Mika Waltarin kirjoittajaoppaan taustalla oli mahdollisesti kokemus, jota hän oli hankkinut Nuoren Voiman Liiton kirjallisen piirin vetäjänä 1930-luvun alussa<sup>191</sup>. Liiton jäseniksi pyrittiin ”harrastusnäytteillä”, ja jäseneksi päässeet kuparimerkin haltijat saattoivat anoa vielä korkeampiakin hopea- ja kultamerkkejä. Mikäli ensimmäinen näyte ei johtanut jäsenyyteen, annettiin ohjeita ja kehoitet-

<sup>187</sup> Bolter 1991, 153–154.

<sup>188</sup> Niemi 1975, 22–29 & 34–43.

<sup>189</sup> Waltari 1994, 117–118.

<sup>190</sup> Niemi 1975, 46–47.

<sup>191</sup> Pälén 1963, 289.

tiin lähettämään uusi näyte.<sup>192</sup> Vuonna 1921 perustetun Nuoren Voiman Liiton toiminta muistuttaa aiemmin kuvatun Järnefeltin kirjoittajakoulun toimintaa, vaikka olikin monitaiteista ja laaja-alaista, sillä tarkoituksena oli aluksi tarjota jäsenille mahdollisuus vaihtaa ajatuksia, keskustella yhteisistä kysymyksistä ja ”harjoittaa toverilista kritiikkiä toistensa saavutuksista”.<sup>193</sup>

Saima Harmajan antama lausunto vuodelta 1935 edustaa liiton ohjaustyötä:

Näissä runoissa on muodon hallinta hyvä, mutta kokoelman läpiluettuaan ei sisällyksestä ole jäänyt juuri mitään mieleen; siksi ylimalkaista se on. Parhaimmat olivat minusta Huokaus, jossa oli jotain omaperäistä, sekä Rukous ja Kevät. Niin hyvä kuin onkin täydellistää muotoa ja kehitellä uusia sanoja, ei siinä kuitenkaan saa mennä yli rajan: – – on erinomainen sana, mutta – – huono. Mitään pätevää ei näistä runoista juuri voi sanoa, valmis malja kirjoittajalla on, mutta sisällys ei lähimainkaan vielä riitä. Kaikki riippuu omasta kehityksestä, eikä ulkopuolinen voi siinä neuvoa.

Helsingissä 30.3.35

Saima Harmaja<sup>194</sup>

Harrastusnäytteiden osalta Nuoren Voiman Liitto on palvellut suomalaisia kirjoittamisen opiskelijoita varsin pitkään. Ensimmäinen kirjallinen työ on saapunut liittoon arvioitavaksi jo vuonna 1920<sup>195</sup>. Kirjallinen harrastuspiiri perustettiin virallisesti 1922 ja kuparimerkin vaatimuksiksi kirjattiin tuolloin esimerkiksi runojen kohdalta seuraavat: ”Runot. Vähintään 5 runoa. Selvä aiheenkäsittely ja huolellinen sananvalinta. Oikeat lyhennykset, hyvä poljento ja tyydyttävä loppusoinnutus.”<sup>196</sup>

Piirin säännöissä määriteltiin, että toimintaan kuului oikeakielisyyden, kaunokirjallisuuden, kirjallisuusarvosteluiden ja sanomalehtityön harjoittaminen. 1930-luvulla harrastusmerkkien myöntämisen perusteita tarkastettiin:

*Kuparimerkki.* Kuparimerkinäytteen tulee osoittaa, että sen tekijällä on kirjallisia taitumuksia ja harrastusta niiden kehittämiseen. Sen ei välttämättä tarvitse olla kaunokirjallinen (3–10 runoa, 2–5 novellia tai pakinaa, romaani, näytelmä, kuunnelma tai muu sellainen) vaan se voi sisältää myös esseitä, kirjallisuusarvosteluja tms.

*Hopeamerkki.* Hopeamerkkivaatimuksena on julkaisukelpoinen teos, esim. runo- tai novellikokoelma, romaani, näytelmä kuunnelma tms. Hopeamerkinäytteenä voidaan hyväksyä kirjallisuutta, esteettisiä kysymyksiä, kuvaamataidetta, taidefilosofiaa, kirjallisuuspsykologiaa tms. käsittelevä laajahko tutkimus. Yliopistossa laudaturtyö-

<sup>192</sup> Laurila ym. 1963, 63–69 & 217.

<sup>193</sup> Laurila ym. 1963, 217.

<sup>194</sup> Arvio on käsin kirjoitettuna kopioitu kirjaan, ja kahdesta kirjoittajan käyttämästä uudissanasta – tekstin tyhjät kohdat – lukija ei saa enää selvää. Harmaja, Laurilan ym. mukaan 1963, 221.

<sup>195</sup> Peltomäki 1963, 225. Liitto perustettiin virallisesti vuonna 1921, mutta jo vuonna 1920 Nuori Voima -lehdessä ilmoitettiin, että perusteilla olevan liiton jäseneksi pääsee lähettämällä ”harrastusnäytteen”. Ks. Nuoren Voiman Liitto 2011.

<sup>196</sup> Bergholm & Peltomäki 1963, 112.

nä hyväksytty, jotakin yllämainittua alaa käsittelevä tieteellinen tutkimus katsotaan hopeamerkin arvoiseksi.<sup>197</sup>

Vaikka jo 1800-luvun lopulla perustettu Suomen kirjailijaliitto erottikin tiukasti kaunokirjallisuuden ja tietokirjallisuuden toisistaan ja otti jäsenikseen vain kaunokirjailijoita, niin Nuoren Voiman liitto oli edellisestä päätellen, mahdollisesti Ruotsin kirjailijaliiton esimerkin mukaan, laaja-alaisempi kirjallisessa maussaan<sup>198</sup>.

Liiton kurssitoiminnan tukena oli alkuajoista lähtien niin sanottuja neuvontakursseja, joilla asiantuntijoiden opastuksella tutustuttiin milloin kuvataiteisiin, milloin kirjoittamiseen. Esimerkiksi vuonna 1941 liiton ylijohtaja Urho Karhumäki järjesti parempien tilojen puutteessa maatilallaan kerhonjohtajakurssin, jota voisi pitää varhaisena kirjoittamisen ohjaajien koulutuksena. Paikalla oli yli kaksikymmentä nuorta, joiden joukosta myöhemmin sukeutui kirjailijoita ja paikalliskerhojen ohjaajia. Myöhempään yleiskurssiin osallistuivat muun muassa kirjailijat Toivo Pekkanen ja Eila Kaila. Ohjelmaan kuului luentojen ohella ”käytännöllisiä harjoituksia”, joiden sisällöstä ei valitettavasti ole säilynyt paljoa tietoa. Päätöstilaisuuden ohjelman perusteella voi kuitenkin päätellä, että kirjoittajat kirjoittivat omia runojaan ja lisäksi on koottu kurssikronikka, johon jokainen oli kirjoittanut yhden säkeen mittaisen kuvauksen toisesta kursilla olleesta opiskelijasta. Myöhemmin järjestettiin myös erikoiskursseja esimerkiksi kulttuuritoimittajiksi aikoville.<sup>199</sup>

Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelu on ollut merkittävä osa kirjoittajakoulutusta, sillä esimerkiksi vuonna 1978, kun muuta kirjoittajakoulutusta oli kohtuullisen vähän, liiton toiminta tuotti yli kuusisataa arviota<sup>200</sup>. ”Liiton arkistosta voi todeta, että monista harrastusnäytteistä on kirjoitettu ankariakin arvosteluja, mutta siitä huolimatta on liitolle ominainen rakentava henki aina säilynyt jäsenten ja arvostelijain välillä.”<sup>201</sup> Tästä todistaa sekin, että ainakin kerran jäsenyys liiton kirjalliseen harrastuspiiriin myönnettiin pitkän ja seikkaperäisen haukkumakirjeen perusteella, jonka harrastaja oli kirjoittanut hakemuksensa hylkääjille<sup>202</sup>.

Opastajat olivat vastuullisesti tietoisia arvioinnin seurauksista, kuten seuraavista Aarne Laurilan, liiton aktiivisen toimijan, ajatuksista käy ilmi:

– – neuvontatyötä vuosikausia hoitaneet henkilöt tietävät työn vaikeuden, samat ongelmat, jotka ovat kaikkien kasvattajien ratkaistavana: toimia samalla sekä vaateliaana että rohkaisevana opastajana. Nuoret harrastajat ovat herkästi haavoittuvia. Vaikka he ymmärtävätkin liiton työn tarkoituksen, niin jokin sana, viittaus arvostelussa voi tehdä heidät masentuneiksi; eräät ovat sen johdosta jopa jättäneet harrastuksensa

<sup>197</sup> Bergholm & Peltomäki 1963, 112–115. Kultamerkin saivat alan ansioituneet tekijät, joilla oli jo hopeamerkki. Peltomäki & Toivonen 1963, 333.

<sup>198</sup> Suomen kirjailijaliitto 2010; Sveriges Författarförbund 2010.

<sup>199</sup> Laurila ym. 1963, 220–222.

<sup>200</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 39; Laurila ym. 1963, 217. Nuoren Voiman Liiton arvostelupalvelu on varsinaisesti käynnistynyt 1968, mutta kirjallisten piirien mainitaan pientä maksua vastaan arvioineen tekstejä jo 1950-luvun alusta lähtien. Nuoren Voiman Liitto 2011; Laurila ym. 1963, 219.

<sup>201</sup> Laurila ym. 1963, 217.

<sup>202</sup> Peltomäki 1963, 225 & 235.



pitkiksi ajoiksi, kunnes myöhemmin ovat tajunneet arvostelun oikean luonteen ja jatkaneet jälleen. Eräille jäsenille nuoruusajan harrastus on ollut vain ohimenevä tuokio, joka on kuulunut antoisana vaiheena luovaa kulttuuria harrastavan ihmisen kehitykseen.<sup>203</sup>

Aina liiton arvioitsijat eivät onnistuneet, vaan hopeamerkkiä vaille saatettiin hyvinkin jättää kirjoittaja, joka pian ”liiton ja arvostelijain ihmeeksi” ilmaantui julkisuuteen esikoiskirjailijana. Tähän nähtiin olevan useita syitä, joista yksi oli arvioijien nuori ikä, laaja-alaisen kokemuksen ja näkemyksen puute, olivathan hekin vasta uransa alussa. Tästä oli kuitenkin se etu, että liitossa pohdittiin ilmeisesti jatkuvasti ja luontevasti kysymystä, jota jokaisen kirjoittamisen opettajan tulee pohtia: mitä arviota odottavalle sanoa ja miten?<sup>204</sup>

Kun aiemmin lainasin Jussi Kylätaskun varsin ankarasanaista palautetta, lienee oikeudenmukaista lopettaa Nuoren Voiman Liiton toiminnan esittely sellaisiin lainauksiin hänen palautteistaan, joissa Kylätasku tasapainoilee rohkeavammin myönteisen palautteen ja kehitysehdotusten välillä. Hyvä keino on kirjeen vastaanottajan ja lähettäjän työn tasavertaisuuteen viittaaminen: ”Älä masennu. Huonompiakin yhden yön jysäytyksiä olen lukenut, jopa tehnyt. Mutta korostan vielä ettei kirja synny hetkessä eikä innostuksesta vaan työllä.”<sup>205</sup>

Liiton julkaiseman *Kirjoittajan aapisen* (1970) esipuheessa Kai Linnilä toteaa osuvasti, että liiton tehtävä on kertoa myös kirjoittamisharrastuksen yleisyydestä: ”– – julkaistu kirjallisuutemme on ikään kuin jäävuoren huippu. Kirjallispoliittikkamme ottaa kurssin sen mukaan ja ajaa karille pinnanalaiseen muodotomaan möhkäleeseen.”<sup>206</sup> Sama tehtävä, kirjoittamisen kokonaiskuvan hahmottaminen, kuuluu myös kirjoittajakoulutukselle ja ennen muuta sitä tukevalle kirjoittamisen tutkimukselle.

## 2.6 Kirjoittajakoulutus astuu esiin

Kuten monet nuoret, myös 1960-luvun kehityksessä oleva kirjoittajakoulutus janosi lisää oppia ja hakeutui korkeakouluun ja kirjallisuustieteen läheisyyteen. Koulutus nousi ajan ylioppilaiden mukana myös barrikadeille ja politisoitui. Joukkovoimasta – tai ehkä Waltarin auktoriteetin pelottavuudesta – kertoo sekin, että opastajat kokosivat voimansa yhteen ja tekivät artikkelikokoelmia. Toisaalta tällaisten oppaiden sarjan voi tulkita myös kirjoittamisen laaja-alaisuuden ja erikoisalojen vaatiman asiantuntijuuden tulokseksi. Asiantuntijoiden käyttö saa kirjoittamisen näyttämään joukolta erilaisia kirjoittamisammatteja, ja oppaiden sävy pääasiassa kirjoittamiseen kannustava: jos et menesty runoilijana, kokeile lehtimiehenä.

<sup>203</sup> Laurila ym. 1963, 219.

<sup>204</sup> Laurila ym. 1963, 218.

<sup>205</sup> Kylätasku 1970, 39.

<sup>206</sup> Linnilä 1970, 6.

Kirjoittajaoppaiden tekijät työskentelivät nyt kokonaan uudenaikaisella alalla. Kirjallisuuden teoria alkoi 1950-luvulta eteenpäin tarjota kiihtyvällä vauhdilla kirjoittamiseen yhä uusia näkökulmia, joita oppaiden tekijät hyödynsivät ja joihin heidän oli melkein pakko ottaa kantaa osoittaakseen olevansa tietoisia aikalaiskeskustelusta. Oppaiden taustalla on myös suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa harvinaisen optimistinen tilanne: huippusuositun radion rinnalle olivat nousseet televisio ja elokuva uusina välineinä ja lehdetkin julkaisivat paljon kertomuksia ja novelleja<sup>207</sup>. Kirjoittajille oli tilausta ja työtä tarjolla.

Yleensä artikkelikokoelman taustalla vaikuttavaa kirjoittamiskäsitystä on vaikeampi hahmottaa kuin yhden ihmisen kirjoittaman oppaan. Lähtökohtana on, että toimittajan näkemys edustaa kokonaisuutta. Kokoelman toimittaja ja oppaan muut kirjoittajat eivät ole tasavertaisia vaan toimittajalla on valta valita ja järjestää oppaaseen tulevaa materiaalia. Esimerkiksi *Aiotko kirjoittaa*-oppaan (1959) toimittaneen Arvo Aallaksen esipuheessa ja ”loppusoitossa” hahmottama linja osoittautuikin kattavaksi, sillä vain yksi kirjoitus on toimittajan linjan kanssa räikeässä ristiriidassa.

Mielenkiintoista on, että ristiriita ilmenee juuri kaunokirjallisen kirjoittamisen käsittelyssä. Kun muut oppaan artikkelit korostavat työn ja harjoittelun merkitystä, kaunokirjallisuuden kohdalla sallitaan sävyn muutos. Ikään kuin haluttaisiin jättää pieni sarka paljastamatta, pieni alue ”todellisille taiteilijoille”, jotka eivät harjoittelua tarvitse. Martti Qvist kirjoittaa näin: ”Nyt on tärkeää vain, että aihe oli se mikä tahansa, kulkee juuri sinun lävitse, muuttuu *sinun aiheeksesi*, sinun kirjaksesi.”<sup>208</sup> Kyse ei ole yksittäistapauksesta, sillä Qvist saa tehdä samantyyppisen erottelun myös toisessa saman aikakauden artikkelikokoelmassa *Kirjoittajan työt* (1968)<sup>209</sup>. Tämä Väinö Kirstinän toimittama teos on laajin suomalainen kirjoittajaopas. Se vaatii paljon niin lukijaltaan kuin tutkijaltaankin<sup>210</sup>. Kirjallisuuden teoriat tulevat esiin selvemmin kuin *Aiotko kirjoittaa*-kokoelmassa. *Kirjoittajan töiden* asiantuntijakirjoittajat eivät tahdo pysyä kansantajuisuuden vaatimuksessa. Esimerkiksi Kirstinän oma esipuhe tarttuu aiheeseensa viittaamalla Konfutsen filosofiaan sekä Sartren ja Ezra Poundin ajatuksiin.<sup>211</sup>

Uutta *Kirjoittajan töissä* on ennen kaikkea poliittinen ulottuvuus. Jo esipuheessa käsitellään kirjailijan asemaa yhteiskunnassa. Kirstinä pohtii niin tehdastyöläisen kuin häntä lähellä olevan kirjailijankin vaikutusmahdollisuuksia. Kirstinä peräänkuuluttaa kirjoittajille tietynlaista vapautta politiikasta ja toteaa, että 60-luvulla kirjailijoita toisinaan vaadittiin liiaksi kuvaamaan yhteiskunnallista todellisuutta. ”Kirjoittaminen on kirjoittajan tapa osallistua”, Kirstinä tiivistää. Myös harrastajien oikeus kirjoittamiseen ja harrastuksen tuomat hyödyt nostetaan esiin.<sup>212</sup>

<sup>207</sup> Erämetsä 1994, 20–27.

<sup>208</sup> KS. Qvist 1959, 221.

<sup>209</sup> KS. Qvist 1968, 264

<sup>210</sup> Esimerkiksi Kai Linnilä arvioi *Kirjoittajan aapisessa 1*, että Kirstinän oppaasta on aloittelijalle ”ammattilaisuudessaan” vain vähän hyötyä. Linnilä 1970, 6.

<sup>211</sup> KS. Kirstinä 1968, 9–23.

<sup>212</sup> Ks. Kirstinä 1968, 20–21.

Ajan henkeen kuuluikin taiteen voimallinen edistäminen. Valtion taidekomitean mietinnössä taide määriteltiin olennaiseksi osaksi nykyaikaista yhteiskuntaa<sup>213</sup>. Suomen taidetoimikuntien historiaa tutkineen Pauli Rautiaisen mukaan mietinnössä komitea ”katsoi, että valtion on kannettava vastuu taiteen olemassaolosta ja edistämisestä” ja yhdisti näin ”päättymässä olleen kansallisen valtion rakentamisprojektin ja nousevan hyvinvointivaltioprojektin ideologiat”<sup>214</sup>.

Samaan aikaan myös marxilainen kirjallisuudentutkimus sai Suomessa hiitaasti jalansijaa. Ensimmäisenä varsinaisena marxilaisena tutkijana voi pitää Raoul Palmgrenia, joka julkaisi vuonna 1965 tutkimuksen suomalaisista työläiskirjailijoista.<sup>215</sup> Myös Kari Aronpuro esittelee *Kirjoittajan aapisessa* (1970) Karl Marxin ja Friedrich Engelsin teoriaa. Aronpuro kuvaa sosialistista kirjallisuutta, jossa oman hyödyn tavoittelu väistyy sosialismin aatteen tieltä.<sup>216</sup> Teoksen poliittinen sävy on väritynyt kansan suuntaan, kirjoittaminen nähdään taiteen lisäksi keinona saada tietoa ihmisten ajatuksista ja tunteista.

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.”<sup>217</sup>

Kirjoittajaoppaiden tasolla tärkeän askeleen ottivat *Kirjoittajan aapisessa* Nuoren Voiman Liiton edustajat tuodessaan havainnollisesti esiin harrastajien ohjaajien työn. Teoksen sivuilta käy myös ilmi, että esimerkiksi kirjailija Jussi Kylätasku on turvautunut aloittelevana kirjoittajana arvostelupalveluun<sup>218</sup>.

*Kirjoittajan aapisesta* voi huomata uuskritiikin toden teolla siirtyneen tutkijoiden kammioista kirjallisen elämän käytäntöihin. Oppaassa on harjoituksia, joissa kehoitetaan esimerkiksi lukemaan lyhyt teksti kiinnittäen huomiota adjektiiveihin ja verbeihin<sup>219</sup>. Lukuharjoituksia ei voi vielä pitää varsinaisina kirjoitusharjoituksina, mutta kyseessä on kuitenkin hyvin tärkeä askel kohti kirjoitusharjoituksia. Vaikuttaakin siltä että, uuskritiikillä ja luovan kirjoittamisen harjoittamisella on yhteys. Uuskritiikki tarjosi suoran lukemiseen, vertaamiseen ja analyysiin perustuvan harjoitusmallin. Perusasioiden opettaminen tehostuu, kun lukija saa itse vetää johtopäätöksensä esimerkeistä<sup>220</sup>. Tällainen opetustapa vastaa myös oppaiden käytännönläheistä olemusta.

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

<sup>213</sup> Kangas 2003, 85; Rautiainen 2008, 25.

<sup>214</sup> Rautiainen 2008, 25.

<sup>215</sup> Koskela & Rojola 2000, 138.

<sup>216</sup> Ks. Aronpuro 1970, 2732.

<sup>217</sup> Ks. Kylätasku 1970, 9.

<sup>218</sup> Ks. Kylätasku 1970, 5.

<sup>219</sup> Ks. Kylätasku 1970, 15.

<sup>220</sup> Aivan uusia uuskritiikin 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.

mielipide<sup>221</sup>. Näitä kokeiluja tehtiin (ja tehdään yhä) meilläkin. 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 näyttäyty näin mielekkäämpänä. Myös Yhdysvalloissa luovalla kirjoittamisella ja uus-kriittisellä tutkimusotteella on ollut vahva yhteys: molemmat painottavat uuden tekemistä ja kirjallisuuden käytännöllistä lähestymistä<sup>222</sup>.

*Kirjoittajan aapisen* jälkeenkin ilmestyi useita uskriittisiä sivuavia oppaita. Esimerkiksi *Kynäniekka* (1979) sisältää viitteitä uskriittikkiin. Yksi kirjoittajista, Hilja Mörsäri, pohtii kirjallisuuden kielen ominaisuuksia, ja hänen suunnittelemansa harjoitukset keskittyvät tekstin ominaisuuksien tarkasteluun.<sup>223</sup> Myös Liisa Enwaldin *Luova kirjoittaja* (1980) aloittaa käsittelemällä sanataiteen kieltä ja sen erityispiirteitä. Enwald mainitsee T. S. Elliotinkin.

Enwald selittää Elliotin keskeistä käsitettä, objektiivista korrelaattia näin:

Onhan tässä kielikuva: "mieleni pilvet", vieläpä eriteltyä cumuluksiin ja sataviin. 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 objektiivoinnin 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 antaa uutta ajateltavaa?<sup>224</sup>

Lainauksesta tulee myös esille tapa, jolla yleisö huomioidaan ajan kirjoittajaoppaissa. Varsinaiset lukijatutkimuksen suunnat tulivatkin tunnetuksi Suomessa vasta myöhemmin<sup>225</sup>.

Erityisen selkeästi uskriittikkiä heijastava osuus Enwaldin oppaassa keskittyy lukemiseen ja tarjoaa mallin, jonka avulla voi oppia kohti analyttistä, 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 apukysymyksiä.<sup>226</sup> Tähän malliin sain myös itse perehtyä opiskellessani Oriveden Opistossa, ja kuten myöhemmin tulee esille, lähiluku on vaikuttanut voimakkaasti työhöni kirjoittamisen opettajana. En lie ne tässä suhteessa ainoa – onhan Liisa Enwald vaikuttanut oppaallaan ja muilla kirjoituksillaan merkittävästi suomalaisen kirjoittajakoulutukseen.

Koska uskriittikin 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 lopulla<sup>227</sup>. Ranskalaispainotteisen strukturalistisen tutkimussuunnan juuret juontuvat sveitsiläiseen Ferdinand de Saussureen, joka vaikutti for-

<sup>221</sup> Richards 1964, 3.

<sup>222</sup> Myers 2006, 130–131.

<sup>223</sup> Ks. Mörsäri 1979, 26–34.

<sup>224</sup> Ks. Enwald 1980, 19.

<sup>225</sup> Koskela & Rojola 2000, 100–101.

<sup>226</sup> Ks. Enwald 1980, 45–47.

<sup>227</sup> Kirjallisuustieteellinen strukturalismi tutkii kielen rakenteita ja niiden välisiä suhteita.

malistienkin teoriaan<sup>228</sup>. Strukturalismiin ei kuitenkaan suoranaisesti viitata oppaissa. Sen näkyvin ilmentymä on muutoinkin suomalaisista oppaista teoriapitoisimmassa *Kirjoittajan töissä* (1968): Jorma Toivaisen artikkeli ”Sanojen asusta ja sisällöstä”, tarkastelee kirjoittamista kielitieteellisestä näkökulmasta<sup>229</sup>.

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 klassikoista ja niiden laskeminen muiden kirjoitusten joukkoon.<sup>230</sup> Kirjoittajaoppaiden mahdollisuudet opettaa tällaisen tasavertaisen näkemyksen pohjalta ovat hyvät. Voi myös sanoa strukturalistien perusväitteiden toisaalta nostaneen kirjoittajan työn arvoa – kieli ei vain heijasta maailmaa vaan tuottaa sen<sup>231</sup>. Kirjoittaja näyttäytyy tällöin, ei vain maailman kuvaajana, vaan peräti sen luoja.

Vuonna 1976 ilmestyneessä artikkelikokoelmassa *Kirjoittajan eväät* on jo mukana positiivinen kannanotto kirjoittamisen opettamiseen. Ensimmäistä kertaa oppaan tekijät tuovat suoraan esiin, että kirjoittajien valinnassa on huomioitu taiteellisten ansioiden lisäksi myös heidän sopivuuttaan opettajiksi<sup>232</sup>. Opas olikin lukuvuonna 1978–79 yleisimmin käytetty oppikirja kansalais- ja työväenopistojen kirjoittajakursseilla<sup>233</sup>. *Kirjoittajan eväät* havainnollistaa hyvin käsittelemieni (artikkeleista koostuvien) oppaiden asiantuntemusta ja merkitystä suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa. Paitsi pedagogisesti ansioituneita kirjoittajat ovat yleensä myös hyvin tunnettuja, *Kirjoittajan eväiden* tekijöistä löytyvät niin Kirsi Kunnas, Kaj Chydenius, Eila Pennanen kuin Pentti Saaritsakin.

## 2.7 Koulutus yleistyy

1970-luvulla myös Yleisradio tarttui kirjoittajakoulutukseen. Koko kansan tavoittavat radio-ohjelmat ovat aiemmin huomiotta jäänyt, mutta erittäin merkittävä askel kohti kirjoittajakoulutusta. Ohjelmien tuloksena syntyi myös kaksi

<sup>228</sup> Pomorska 1968, 19. Saussuren tunnetuimpia tutkimuskohteita on merkityksen rakentuminen. Merkitys syntyy hänen mukaansa ”merkitsijästä” (signifier) ja ”merkitystä” (signified). Merkitsijä viittaa merkin havaittavaan muotoon ja merkitty merkin tarkoitteeseen. Saussuren ja amerikkalaisen filosofin Charles S. Peircen ajatusten pohjalta syntyi myös yleinen merkkejä ja merkkijärjestelmiä tutkiva tiede, semiotiikka, jonka kohteena on koko kulttuuri. De Saussure 1990, 65–78; Fiske 2000, 66.

<sup>229</sup> Toivainen 1968, 403–409.

<sup>230</sup> Koskela & Rojola 2000, 54–55 & 60.

<sup>231</sup> Vrt. Koskela & Rojola 2000, 72.

<sup>232</sup> Ks. Lehtonen & Tiihonen 1976, 8. *Kirjoittajan eväissä* huomionarvoista on myös Väinö Kirstinän uskriteikkiin ottama negatiivinen kanta – hän huomauttaa suuntauksen sivuuttavan kirjallisuuden suhteen todellisuuteen. Tätäkään kirjallisuuden virtausta ei siis hyväksytty oppaissa sellaisenaan opetuksen lähtökohdaksi. KS. Kirstinä 1976, 16.

<sup>233</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 20.

opasta: Vilho Vikstenin laatima *Luova kirjoittaja* (1973) ja Tuula Korolaisen *Kynäniekka* (1979).

Toisaalta vain jälkimmäinen 1970-luvun radio-ohjelman pohjalta koottu kirjoittajaopas on sisällöltään kirjoittajakoulutukselle myönteinen. Vilho Vikstenin *Luova kirjoittaja* paljastaa varsin kapean näkemyksen kirjoittamisesta: vain kirjakustantamoiden julkaisukynnyksen ylittävät kirjoittajat ovat ”oppi-neet kirjoittamaan”. Arvoasetelma on ”waltarilainen”, kirjoittajan ominaisuuk-siin nojaava. ”Kirjoittajalta vaaditaan ennen kaikkea omaperäistä lahjakkuutta, kykyä saada teksti elämään ja puhumaan, kykyä hahmottaa elämä uudella ja kiinnostavalla tavalla.”<sup>234</sup>

*Kynäniekan* alaotsikkona sen sijaan on *Harrastajakirjoittajan tukikurssi*. Opas on suunnattu kirjoittaville suomalaisille, joiden määräksi arvioidaan epämää-räisesti ”tutkimuksiin” viitaten lähelle miljoona. Oppaassa puhutaan ensim-mäistä kertaa oppaiden historiassa suoraan harrastajalle, paneudutaan erityi-sesti hänen ongelmiinsa, kuten esimerkiksi yksinäisyyden tunteisiin. Opas al-kaa kertomalla, millaisia tekstejä harrastajat kirjoittavat: päiväkirjaa, runoja, artikkeleita, esseitä, tutkielmia, kertomuksia ja niin edelleen.<sup>235</sup>

Kun Korolainen *Kynäniekan* esipuheessa sanoo, ettei lahjakkuutta voi opet-taa, on hänen sävynsä selkeästi erilainen kuin aiemmissa oppaissa: ”Silti lienee mahdollista antaa vihjeitä siitä, miten lahjakkuuden voi kaivaa esiin ja virittää toimintaan ja millä keinoin kirjoitustaitoaan voi harjaannuttaa ja kehittää.”<sup>236</sup> Erityisen huomionarvoista on, että oppaassa myös on harjoituksia. Harjoittelun merkitys ei enää jää sanahelinän tasolle.

*Kynäniekan* koonnut Korolainen on toimittajamaisesti hieman syrjässä ai-kansa kirjoittajakoulutusta koskevasta keskustelusta ja tyytyy jakamaan pu-heenvuoroja. Oppaan ensimmäinen tehtäväsarja laittaakin lukijan pohtimaan kirjoittamisharrastuksen ja kulttuuripolitiikan suhteita ja kirjoittajakoulutuksen onnistumisen mahdollisuuksia.<sup>237</sup>

Erityistä huomiota teoksessa vaatii Erno Paasilinnan ”Lyhyt oppikirja”, joka esittää kahdeksan teesiä kirjailijaksi aikoville. Niistä merkittävin on en-simmäinen, josta lainaan alkuosan: ”Kirjailijaksi ei synnytä. Tehokas valmen-tautuminen kirjailijaksi tuntuu minusta mahdottomalta. On elettävä sellainen elämä, josta syntyy kirjailija.”<sup>238</sup> Ajatus on muunnelma Mika Waltarin *Aiotko kirjailijaksi* -oppaassa esittämästä ja antaa uuden sävynsä kirjoittamisen ja luo-vuuden suhteeseen.<sup>239</sup> Kirjailijan ammattia ei enää Waltarin tapaan väitetä syn-nynnäiseksi, mutta kirjailijoiksi kykenevien määrä rajautuu edelleen tiukasti – ”elämä joka tekee kirjailijan” – on varsin epämääräinen käsite.

Paasilinna nostaa kirjailijan ainoaksi työväliseksi kielen. Tosin tähänkin yhdistyy kirjailijan persoonan korostaminen – kielen on oltava juuri hänen

<sup>234</sup> Ks. Viksten 1973, 5.

<sup>235</sup> Ks. Korolainen 1979, 5–7. Toisaalta jo Väinö Kirstinä käsitteli kirjoittamisen harras-tusta *Kirjoittajan eväissä*. Ks. Kirstinä 1976, 154–161. Uutta Korolaisen *Kynäniekassa* on kuitenkin aiheen käsittely heti oppaan alussa.

<sup>236</sup> Ks. Korolainen 1979, 4.

<sup>237</sup> Ks. Korolainen 1979, 7.

<sup>238</sup> Ks. Paasilinna 1979a, 8.

<sup>239</sup> Ks. Waltari 1994, 20.

omansa, ei muilta opittua. Persoonan korostamisella ei kuitenkaan enää ole sel-laista ihannoivaa sävyä kuin aikaisemmin, sillä Paasilinna huomaa, etteivät kirjailijat välttämättä ole sellaisia kirjailijoita kuin haluaisivat olla.<sup>240</sup>

Yleisradio on myöhemminkin tukenut kirjoittajakoulutusta oppimateriaalin muodossa. Ari Hiltusen alun perin Tampereen yliopiston tiedotusopin laitokselle tekemä pro gradu -tutkielma ”Aristoteles Hollywoodissa” julkaistiin Yleisradion tutkimus- ja kehitysosastolta vuonna 1993. Hiltunen sai myös tukea työn jatkamiseen ja tuloksena syntyi laajalle yleisölle suunnattu, opasmainen *Aristoteles Hollywoodissa. Menestystarinan anatomia* (1999)<sup>241</sup>. Myöhemmin teos on muuntunut ja kehittynyt myös englanninkieliseksi versioksi, joka Intellect Booksin kustantamana edustaa suomalaiselle kirjoittajaoppaalle harvinaista kansainvälistä menestystä<sup>242</sup>.

Kokonaisuutena 1970-luku merkitsi käännekohtaa suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa. Ajan yhteiskunnallinen henkikin tuki ajatuksia kaikkien oikeudesta luovaan toimintaan – alettiin puhua kulttuuridemokratiasta<sup>243</sup>. Valtion kirjallisuustoimikunnan, Kansanvalistusseuran, Nuoren Voiman Liiton, Suomen Maakuntakirjailijoiden ja Suomen Nuorisopiston (Kirjoittajaopiston) yhteistyönä järjestetyssä Kynäviikon arvostelupalveluseminaarissa 1975 laadittiin julkilausuma, jossa valtion kirjallisuustoimikuntaa pyydettiin tekemään ehdotus kirjoittajakoulutusjärjestelmästä eritasoisille kirjoittajille. Asiaan palattiin Kansanvalistusseuran aloitteesta Orivedellä vuonna 1978, ja tällä kertaa Valtion kirjallisuustoimikunta myös palkkasi selvitykselle tekijät Opetusministeriön rahoittamina.<sup>244</sup> Lukuvuonna 1978–79 jo yli 40 %:ssa kansalais- ja työväenopistoja järjestettiin kirjoittajakoulutusta. Yhdessä kansaopistojen kanssa ne järjestivät vuosittain noin 5 500 oppituntia kirjoittamisesta, ja lisäksi Heikkinen ja Pääskynen arvioivat erilaisten (sivistysjärjestöjen ylläpitämien) opintokeskusten järjestäneen noin tuhat oppituntia.<sup>245</sup>

Pirkko Heikkisen ja Kari Pääskynen mukaan 1970-luvun keskustelua kirjoittajakoulutuksesta voi luonnehtia näillä väittämillä ja vastausta vaativilla kysymyksillä:

1. Suomessa annettava kirjoittajakoulutus on rönsyilevää ja vailla kokonaissuunnitelmaa.
2. Opetuksen määrästä ja laadusta ei kellään ole selkeää kuvaa.
3. Koulutuksen tarvetta on enemmän kuin tarjontaa ja koulutustarve on moninainen: kaunokirjallisen tekstin erityisongelmista asiakirjoittamisen ja tavallisen ihmisen ongelmiin; proosan ja lyriikan pulmista erityisalojen, esim. radiokuunnelman pulmiin.

<sup>240</sup> Ks. Paasilinna 1979a, 9.

<sup>241</sup> Hiltunen 1993; Hiltunen 1999, 7.

<sup>242</sup> Hiltunen 2002.

<sup>243</sup> Rautiainen 2007, 50. Yhdysvalloissa vastaava ajattelu sai alaa jo aiemmin 1900-luvulla. Myers 2006, 120.

<sup>244</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 3–4.

<sup>245</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 2 & 15

4. Kouluttajien kouluttaminen on avoin kysymys: missä kouluttajia tulisi tuottaa, ketkä sopivat kouluttajiksi. Mitä kokemuksia lääninkirjailijajärjestelmästä on saata-  
vissa.
5. Kuinka kouluttajakysymys järjestyy kun kuntien kulttuuritoimintaa ja -hallintoa  
kehitetään.
6. Mikä on ammattikirjailijoiden kiinnostus jatkokoulutukseen, minkätyyppistä kou-  
lutusta ammattiväki toivoo.
7. Mikä on korkeakoulujen rooli koulutuskartalla.
8. Valtion kirjoittaja- ja kirjailijakoulutukseen myöntämä tuki on suppea ja niiden jot-  
ka saavat rahaa (kaksi arvostelupalvelua ja kaksi opistoa), on vaikea suunnitella tu-  
levaisuutta.<sup>246</sup>

Yksinkertaisin numeroinkin tulee esille, kuinka heikko kirjoittajakoulutuksen asema oli Heikkisen ja Pääskynen kirjoittaessa yhteenvetoon. Valtio budjeto-  
i vuonna 1980 kirjailija- ja kirjoittajakoulutukselle 135 000 markkaa. Rahoilla tuet-  
tiin esimerkiksi Suomen maakuntakirjailijoiden arvostelupalvelua, Oriveden  
Opiston Topelius-Akatemiaa ja Suomen Nuoriso-opiston Kirjoittajaopistoa.  
Samaan aikaan Sibelius-Akatemia sai 10,7 miljoonaa markkaa ja muut musiikin  
oppilaitokset yhteensä 24 miljoonaa. Säveltaiteen harrastustoimintaan ja mu-  
siikkileireihin oli vielä erikseen varattu 1,3 miljoonaa.<sup>247</sup>

Kirjoittamisen tilannetta selittää ja tasapainottaa kuitenkin osin se, että kir-  
jallisuuden alalla toimi taiteilijaprofessoreja ja maakunnallisia taidetoimikunti-  
en palkkaamia läänintaiteilijoita. Näissä järjestelmissä kirjallisuuden asema on  
ollut varsin vahva. Taiteilijaprofessoreilla on vapaus itse päättää, minkä verran  
he opettavat, mutta läänintaiteilijoiden opetusvelvollisuus on aika ajoin määri-  
telty tiukemmin. Rautiaisen mukaan vielä 1970-luvulla työssä painottui oma  
taiteellinen ura, mutta nykyään tyypillinen läänintaiteilija on esimerkiksi las-  
tenkulttuurin kehittäjä.<sup>248</sup> Läänintaiteilijoiden merkitys näkyy siinäkin, että aloi-  
te Jyväskylän yliopiston kirjoittajakoulutuksen perustamiseen tuli Keski-  
Suomen taidetoimikunnan läänintaiteilijalta<sup>249</sup>.

## 2.8 Opastajat alkavat saada itsevarmuutta 1980-luvulla

1980-luvulta alkaen kirjoittajaoppaiden määrä kasvaa. Liisa Enwaldin *Luova  
kirjoittaja* (1980) tarjoaa ensimmäisenä suomalaisena kirjoittajaoppaana apua  
myös kirjoittajien ohjaajille<sup>250</sup>. Tämä todistaa ajatuksen kirjoittajakoulutuksesta  
yleistyneen kokonaan uudella tasolla. Enää ei keskustella koulutuksen tarpeel-

<sup>246</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 1.

<sup>247</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 2.

<sup>248</sup> Rautiainen 2008, 37–41.

<sup>249</sup> Ks. Vuori 1998, 10

<sup>250</sup> Ks. Enwald 1980, 101–122. Opas jakaantuu kahteen lukuun: kirjoittajille ja heidän  
ohjaajilleen suunnattuun.



lisuudesta vaan huomio siirtyy koulutuksen kohentamiseen. Syksyllä 1981 otetaan myös tärkeä askel, kun Kallion lukio alkaa noudattaa ilmaisutaitopainotteista lukusuunnitelmaa, joka tuo opetukseen musiikin ja kuvataiteiden rinnalle muitakin taiteita. Yhtenä uudistuksen myötä avautuvana alueena on myös kirjallinen ilmaisu.<sup>251</sup>

Risto Ahdin ja Markku Toivosen *Runouden kuntokoulu* (1988) 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<sup>252</sup>. *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."<sup>253</sup>

Vaikka *Luova kirjoittaja* ja *Runouden kuntokoulu* eivät artikkelikokoelmien tapaan käsittele niitä työympäristöjä, joihin kirjoittaja sijoittuu, se ei tarkoita, etteivät ne käsittäisi kirjoittamista laajasti. Kun artikkelikokoelmien aikaan laaja-alaisuus tuli esiin mahdollisimman monien työpaikkojen kuvauksina, merkitsee kirjoittamisen laaja-alaisuus 80-luvulla enemmänkin kaikissa eri kirjoittamisen lajeissa tarvittavien perusasioiden esittämistä<sup>254</sup>. Opetus etenee esimerkiksi pohtimalla, mikä tekee sanataiteen kielestä erityistä, ja implisiittisenä ajatuksena on, etteivät erityispiirteet ratkaisevasti muutu vaikka sanataiteen lajista vaihdettaisiin toiseen. 80-luvun oppaat ovat kuitenkin kapeampia kuin aiemmat artikkelikokoelmat, koska ne keskittyvät selvemmin vain kaunokirjallisuuden lajeihin.

Myös 1990-luvun ensimmäinen opas, Asko Martinheimon *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen* (1990), yrittää poistaa kirjoittamisen ympäriltä turhan mystifioinnin. Opas tarjoaa nimensä mukaisesti enemmän kirjoittamisen harjoituksia kuin teoriaa. Martinheimo edisti oppaan julkaisemisen aikaan kirjoittajakoulutusta toimimalla muun muassa Tampereella ilmaisutaitopainotteisen lukion ensimmäisenä kirjallisen ilmaisun opettajana<sup>255</sup>.

*Hyvä lause* on tärkeä askel suomalaisen kirjoittajakulttuurin muutoksessa kohti harjoittelua ja oppimista. Se osoittaa tekijänsä konkreettisesti uskovan,

<sup>251</sup> Kallion lukio 2009.

<sup>252</sup> Ks. Ahti 1988, 11.

<sup>253</sup> Ks. Toivonen 1988, 17–18.

<sup>254</sup> Tässä yhteydessä on mainittava merkittävä kirjoittajaopas, joka jatkaa artikkelikokoelmien laaja-alaisuuden perinnettä. Hannu ja Janne Tarmion toimittama *Sanankäytön pikkujättiläinen* 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. *Sanankäytön pikkujättiläinen* 1988.

<sup>255</sup> Tampereen yhteiskoulun lukio sai virallisen ilmaisutaidon erityistehtäväluvan 1991. Martinheimon opetus käynnistyi kuitenkin jo 1989, ja muuta kuin kirjallista ilmaisutaitoa lukiossa opetettiin jo 1970-luvulta alkaen. Ks. Flinck 2009.

että harjoittelusta on hyötyä. Näkemys harjoittelun hyödyllisyydestä yhdistyy 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 min-kään 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.<sup>256</sup>

Tuoreen ja kansainvälisen tuulahduksen suomalaisen kirjoittajakulttuuriin tuo 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 tarinoiden kertomiseen. Kaupallisuudesta huolimatta tämä kirjoittamisen laji on tärkeä, ja jäänyt ansaitsemaansa vähemmälle huomiolle. Lundberg on uudistanut opastaan ja julkaissut sen myöhemmin nimellä *Kirjoita, vaikuta, menesty* (2001)<sup>257</sup>. Yhdysvaltalaisista oppaista samaan lajiin on erikoistunut esimerkiksi Jon Franklinin *Writing for Story* (1986)<sup>258</sup>.

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 äidinmaidosta 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.<sup>259</sup>

Puhuessaan rationaalisuudesta Lundberg ei yritä kumoa lahjakkuuden ja harjoittelun merkitystä vaan pyrkii nimenomaan osoittamaan, että harjoittelemalla voi edistyä, vaikka lähtökohdat tai lahjakkuus, jos termiä halutaan käyttää, määräävät osittain sen, kuinka pitkälle päästään. Lundberg vertaa osuvasti kirjoittamisen oppimista työhön, joka kuuluu kehonrakentajalta lihastensa kasvat-

<sup>256</sup> Martinheimo 1990, 7.

<sup>257</sup> Lundberg 1992; Lundberg 2001.

<sup>258</sup> Franklin 1986.

<sup>259</sup> Lundberg 1992, 13–14.

tamiseen tai viulutaiteilijalta yltämiseen konserttitasolle. ”Tarvitset toistoa; mitä enemmän, sen parempi. Ja ellet käytä taitoasi, se ruostuu.”<sup>260</sup>

Neljäs 1990-luvun opas, *Sanajonot paperille* (1994), on ajalleen harvinainen, useamman 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 näkemyksensä kirjoittajakoulutuksesta hyvin toteamalla, että ajan myötä kirjoittamisesta tuli harrastus siinä kuin urheilustakin.<sup>261</sup>

1990-luvulla kirjoittamisen opetuksen yleisyyttä kuvaa sekin, että Hilja Mörsäriin *Sanomiset irti* (1995) on tarkoitettu kurssiksi kouluihin tai harrastuspiirille, mutta soveltuu monin osin myös yksin luettavaksi. Äidinkielen opettajana tunnettu Mörsäri on hakenut tukea tekstilleen muun muassa *Runouden kunto-koulusta*.<sup>262</sup> Mörsäriin opas ei ole ensimmäinen, jonka tekijä on tarkoittanut soveltuvaksi kouluopetukseen, mutta se on ensimmäinen, joka soveltuu myös itsenäiseen opiskeluun. Eron huomaa vertaamalla esimerkiksi 1970-luvulla julkaistuihin Terttu Tupalan *Kirjoittajan avuksi* -oppaisiin, jotka on nekin tarkoitettu lukioasteen opiskelijoille<sup>263</sup>. Monista ansioistaan huolimatta Tupalan oppaat jäävät lukion äidinkielen opetuksen ja erityisesti ainekirjoituksen täydentäjiksi, eikä niitä voi sisältönsä puolesta laskea luovan kirjoittamisen oppaiksi. Tämä on kuitenkin vain minun näkemykseni – kansalais- ja työväenopistojen kursseilla näitä oppaita käytettiin opetussuunnitelmien mukaan 1970-luvun lopulla oppimateriaalina<sup>264</sup>.

Myös Jyrki Tuularin *Kirjoittajan opus* (1996) herättää kysymyksen, voiko sitä laskea kirjoittajaoppaaksi. Vaasan läänin taidetoimikunta ei ole levittänyt teosta runsaana painoksena, mutta kuitenkin se on päätynyt riittävän laajalle, ja tavoittanut 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 käytännön näkövinkkelistä, itse kirjoittamisen työstä. Joitakin ydinkäsitteitä esittelen ja pyrin liittämään ne heti käytännön esimerkkeihin.”<sup>265</sup>

Tuulari varoittaa oppaansa alussa luovan kirjoittamisen tuovan mukanaan epäonnistumisia. 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 rohkaisevia esimerkkejä kirjailijoista, joilla oli suuria vaikeuksia saada kirjansa kustannettua; suomalaisista kirjailijoista hän mainitsee Väinö Linnan ja ulkomaisista Samuel Beckettin, jonka kerrotaan tarjonneen esikoistaan eri kustantajille 47 kertaa ennen myönteistä päätöstä.<sup>266</sup>

<sup>260</sup> Lundberg 1992, 147.

<sup>261</sup> Hovila 1994, 99.

<sup>262</sup> Ks. Mörsäri 1995, 10.

<sup>263</sup> Ks. Tupala 1973a & Tupala 1973b.

<sup>264</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 20.

<sup>265</sup> Ks. Tuulari 1996, 3.

<sup>266</sup> Ks. Tuulari 1996, 6.

Marketta Rentolan *Kirjoita hyvin* (1997) 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 inspiiraatiota odottelemalla.”<sup>267</sup> Rentolan oppaassa on ansiokkaita harjoituksia, ja oppaan teksti on aidossa yhteydessä harjoituksiin – kun Rentola korostaa havaitsemista tärkeänä osana kirjoittamista, hän myös tarjoaa aihepiiriin liittyviä harjoituksia.

1900-luvun viimeinen kirjoittajaopas näyttää tiivistävän ja kärjistävän aiemman kehityksen. Samaan aikaan luova kirjoittaminen on tullut osaksi lukioiden opetusta. Johanna Karhumäen ja Sari Toivakan opas *Sininen kynä* (1999) 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, tarjoamalla harjoituksia ja siteeraamalla kuuluisia kirjailijoita<sup>268</sup>. Tekijöiden oma kirjoittajakokemus ja näkemys jäävät puuttumaan. Toisaalta runsaat harjoitukset tulevat tarpeeseen.

Uudemmat suomalaiset kirjoittajaoppaat ovat ennen kaikkea 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 sävyjä. Samalla on havaittavissa myös muutos oppaiden tekijöissä: he ovat yhä useammin päätoimisia opettajia, eivät omaan kokeemukseensa nojaavia kirjailijoita.

## 2.9 Varhainen pitkäkestoinen ja akateeminen koulutus

1980-luvun alussa Nuoren Voiman Liiton ja Suomen Maakuntakirjailijoiden arvostelupalvelun toiminta oli vilkasta. Lisäksi ammattikirjoittajien yhteenliittymien ohella toimivat aktiivisesti alueelliset kirjailija- ja kirjoittajayhdistykset, joiden tilannetta laki taiteen edistämisen järjestelyistä oli helpottanut jo vuosikymmenen ajan. Kansanvalistusseura oli laajentanut merkittävästi tarjontaa kirjeitse toteutettavalla opetuksella. Vuonna 1978 luovan kirjoittamisen kirjukurssille ilmoittautui 116 opiskelijaa ja lehtiavustajaksi pyrki 35 opiskelijaa. Ensin mainitun kurssin suunnittelussa oli mukana kirjailijoita, opetuksen ammattilainen ja julkaisemisen asiantuntija. Kurssin varsinaiseksi tekijäksi mainitaan kuitenkin kirjailija Väinö Kirstinä.<sup>269</sup>

Yliopistojen, korkeakoulujen ja kesäyliopistojen toiminta oli kuitenkin vielä vähäistä 1980-luvulla. Ehkä tästäkin syystä tietoa eri koulutuksista on jäänyt jälkipolville vähän, sillä opistojen painetuissa opetussuunnitelmissa tyydyttiin yleisluontoisiin ilmaisuihin ja toteamaan, että tavoitteena on edistää kirjoittajan

<sup>267</sup> Ks. Rentola 1997, 9.

<sup>268</sup> Ks. Karhumäki & Toivakka 1999.

<sup>269</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 8 & 41; Kirstinä 1978, 10.

harrastusta. Yleisenä tapana oli, että opetuksessa opetussuunnitelmaa täsmennettiin keskustellen ja ottamalla huomioon osallistujien henkilökohtaiset tavoitteet. Heikkisen ja Pääskynen tutkimus avaa kuitenkin tyydyttävästi kansalais- ja työväenopistojen kurssien tavoitteita siltä osin kuin ne olivat saatavilla. Eniten kirjoittajakoulutuksella pyrittiin kirjallisen itseilmaisun kehittämiseen – tämä oli päätavoitteena kymmenessä opistossa selvityksen teon aikaan. Eniten käytetty opetusmenetelmä on ollut oma kirjoittaminen, teksteistä keskustelu ja mahdollinen julkaisu.<sup>270</sup>

Vain murto-osa kansanopistoista ja kansankorkeakouluista 1970-luvun lopulla järjesti perusoppijakson kirjoittamisesta, monet kuitenkin tarjosivat lyhytkursseja. Lisäksi esimerkiksi Joutsenon opistossa kirjoittamisen opetus oli osa taideharrastuslinjaa, mutta tuntimääräisesti kirjoittamista oli kuitenkin runsaasti, noin 20 tuntia viikossa. Oriveden Opisto tarjosi samaan aikaan erityislinjallaan viikossa noin tunnin verran enemmän oppia.<sup>271</sup>

Oriveden Opisto oli tätä ennekin tarjonnut kirjoittamisen kursseja jo 1960-luvun puolivälistä, ja äidinkieli ja kirjallisuus olivat kuuluneet opiston tärkeisiin oppiaineisiin sen perustamisesta alkaen vuonna 1909. Syksystä 1977 alkaen kansankorkeankoulun perusoppijaksoon sisällytettiin harrastajakirjoittajien opetusta ja 1980 koulutus kehitettiin varsinaiseksi kirjoittajalinjaksi. Esimerkiksi lukuvuonna 1982–84 linjalla opiskeli 18 kirjoittajaa.<sup>272</sup> Heikkisen ja Pääskynen mukaan kirjoittamisen linjan tavoitteena oli 1970-luvun lopulla ”luovan kirjoittamisen kehittäminen”. Tähän päätavoitteeseen kuuluivat tiedon saaminen kirjallisuuden lajeista ja kirjoittajan työstä, tekstin erittely- ja viimeistelytaidon kehittäminen ja julkaisukanavien käytön oppiminen.<sup>273</sup>

Suomen nuoriso-opiston (kolmivaiheisen kurssin) tavoitteet erosivat muista ajan opistoista ja vaikuttavat näkökulmastani varsin nykyaikaisilta ja yhteisöllisiltä. Tämä opisto painotti esimerkiksi oman kirjoittajanlaadun tutkimista, yhdessäolon tarpeen tyydyttämistä ja ”kirjoittamisharrastuksen realistisen luonteen tiedostamiseen pyrkimistä”. Lisäksi opiskelijat saivat valita laajasta tavoitejoukosta omasta mielestään tärkeät ja suunnittelussa huomioitiin myös se, mitä opiskelijoilta ennen opetusta saaduista tekstinäytteistä saattoi päätellä. Mahdollisesti monipuoliset tavoitteet liittyivät siihen, että Suomen Nuoriso-opisto järjesti myös ohjaajakoulutusta ja pedagogisen painotuksensa vuoksi oli miettinyt myös kirjoittajalinjan tavoitteet huolella.<sup>274</sup>

Myös osa yliopistoista tarjosi 1970- ja 80-luvuilla kurssimuotoista luovan kirjoittamisen opetusta, mutta ei ohjaajakoulutusta. Tarjontaa oli Heikkisen ja Pääskynen selvityksen aikaan Jyväskylän yliopistossa vain 16 tuntia lukuvuodessa, ja lisäksi Tampere ilmoitti, että lukuvuonna 1980–1981 olisi opetusta noin 28–31 tuntia opiskelijan linjavalinnasta riippuen. Jyväskylä ilmoitti tavoitteek-

<sup>270</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 8–19.

<sup>271</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 24–26.

<sup>272</sup> Oksanen 1984, 12, 59 & 64–68. Oriveden kirjoittajakoulutuksesta alettiin 1970-luvun puolivälissä käyttää yleisnimitystä Topelius-Akatemia ja opisto solmi yhteistyösuh- teita kustantajiin ja sai myös Opetusministeriöltä rahoitusta. Oksanen 1984, 91.

<sup>273</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 27.

<sup>274</sup> Heikkinen & Pääskynen 1980, 27–28.

seen ”sanan ja kielen taiteen harrastajien” avustamisen ja edistämisen, ja laitoksen puolesta kyselyyn vastannut Keijo Virtanen mainitsi monia nykyisten kirjoittamisen opintojenkin tavoitteita kuvaillessaan Jyväskylän opetuksen sisältöä<sup>275</sup>. Myöhemmin Virtanen olikin mukana kehittämässä yliopistonsa laajempaa kirjoittajakoulutusta. Tässä Virtasen listaamat sisällöt ja oppimista ohjaavat kysymykset lukuvuoden 1978–79 opetukselle:

1. Voiko luovuutta opettaa
2. mitkä ovat kirjoittamisen motiivit ja tarkoitukset?
3. kuinka itse kirjoitamme ja kuinka saamme tietoa siitä kuinka toiset sen tekevät ja ovat tehneet?
4. millaisia kirjallisuuskäsityksiä on?
5. harjoitustöitä annetuista aiheista ja palautteet
6. suhtautuminen kirjallisiin perinteisiin
7. kirjailijavierailu.<sup>276</sup>

Maisa Lovio on selvittänyt perusteellisesti kirjoittajakoulutuksen tarjontaa 1980-luvulla. Hänen mukaansa noin kolmasosa maamme kansalaisopistoista järjesti kirjoittajakursseja lukuvuonna 1984–1985. Kuitenkin vain hyvin pieni osa (noin 10 %) oli nimetty jatkokursseiksi, ja vain Helsingissä oli mahdollista edetä tavoitteellisesti kolmivaiheisissa opinnoissa tasolta toiselle.<sup>277</sup> Pitkäjännitteistä opetusta oli saatavilla 1980-luvulla ennen muuta kansanopistoissa, joiden voi katsoa 1980-luvulla vastanneen korkeimmasta saatavilla olevasta alan opetuksesta yhdessä Teatterikorkeakoulun dramaturgikoulutuksen kanssa<sup>278</sup>. Merkittävänä 1980-luvulla toimijoina on mainittava myös Kotkan Pekkasaakatemia, joka syntyi yhteistyössä Helsingin yliopiston Lahden tutkimus- ja koulutuskeskuksen kanssa. Akatemia oli tarkoitettu kaikille kirjallisuuden parissa toimiville, esimerkiksi kirjastonhoitajille ja opettajille, mutta toiminnan ytimessä olivat kuitenkin kirjoittajaryhmä ja avoin arvostelupalvelu.<sup>279</sup> Koska akatemialle nimensä antaneen kirjailija Toivo Pekkasen ja hänen perheensä elämä on sivunut oman sukuni elämää (naapuruuden ja ystävyuden merkeissä), on hyvinkin mahdollista, että akatemian perustaminen toi tietoisuuteeni ajatuksen kirjoittamisesta alueena, jota voisi aikuisena opiskella. Pekkasaakatemia ja moni muu kirjoittajakoulutuksen järjestäjä ehtivät vakiinnuttaa toimintansa ennen kuin oli minun aikani hakeutua opiskelemaan ja työelämään. Kirjoittajakoulutus näyt-

<sup>275</sup> Ks. Vuori 1998, 10.

<sup>276</sup> Virtanen, Heikkisen ja Pääskysen mukaan 1980, 49.

<sup>277</sup> Lovio 1987, 5–8.

<sup>278</sup> Tosin on huomattava että niin Teatterikorkeakoulu kuin Taideteollinen korkeakoulukin (elokuvakoulussaan) opettavat vain tiettyjä kirjoittamisen osa-alueita toisin kuin tässä tutkimuksessa käsiteltävä laaja-alainen kirjoittajakoulutus.

<sup>279</sup> Lovio 1987, 31–32; Kotkan kaupunki ja Kotkan opisto 2010. Myös Kriittisen Korkeakoulun kirjoittajakoulutus käynnistyi 1980-luvun lopulla. Ojanen 2011.

täytyi näin sukupolveni nuorille yhtenä luontevana mahdollisuutena, johon lukiosta saattoi jatkaa.

Vuonna 1989 Oriveden Opisto järjesti ensimmäistä kertaa yhteistyössä Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden laitoksen kanssa sanataiteen approbatur-opetusta, joka käytännössä tarkoitti kirjallisuuden approbaturin räätälöimistä luovan kirjoittamisen harjoittajalle sopivaksi. Perustaltaan tämä arvosana, jonka itse suoritin keväällä 1993, oli aluksi samankaltainen kuin mikä oli aikoinaan Yhdysvalloissa akateemisen luovan kirjoittamisen opetuksen lähtökohta. Kyse oli kirjallisuuden opetuksen elävöittämisestä kirjoittamisen avulla:

In the beginning it was not a scheme for turning out official writers or for providing them with the peace and funds with which to pursue their art. The goal – an educational one – was to reform and redefine the academic study of literature, establishing a means approaching it "creatively"; that is, by some other means than it had been approached before the time, which was historically and linguistically.<sup>280</sup>

Yhdysvalloissa luova kirjoittaminen kehittyi kuitenkin pikkuhiljaa tarkoittamaan sellaista akateemista lähestymistapaa kirjallisuuteen, jossa tarkoituksena oli oppi- tai tietosisällön haltuun ottamisen sijaan – tai ainakin sen lisäksi – tuottaa myös uutta tekstiä. Tästä huolimatta suhde kirjallisuustieteeseen pysyi läheisenä, koska kirjoittaminen oppiaineena kehittyi kirjallisuustieteestä<sup>281</sup>. Suomessakin suhde on läheinen, muun muassa monien yhteisten käsitteiden vuoksi. Eroa perinteikkään kirjallisuustieteen ja kirjoittamisen opetuksen välillä kuvastavat kuitenkin kirjailija Sofi Oksasen opiskelukokemukset. Hän kertoi (sähköposti)haastattelussa kirjoittamisen perusopintojen vahvistaneen, että "tekeminen on juttuni, ei muiden tekstien tutkiminen, ellei sitä tee oman kirjoittamisen näkökulmasta"<sup>282</sup>. Oksanen myös havaitsi eri paikoissa opiskellessaan, että ilmapiirillä, asenteella opiskelijoihin, on suuri merkitys.

– – yleisen kirjallisuustieteen puolella vallitsi negatiivinen suhtautuminen opiskelijoiden omaan kirjoittamiseen, mikä häiritsi. Asenne oli vähän sellainen "hei, meillä on Joyce ja Kivi ja vaikka ketä oikeita kirjailijoita – ette kai TE kuvittele, että TEIDÄN kirjoittamisessa olisi mitään järkeä".<sup>283</sup>

Jyväskylässä kehitettiin pian Oriveden sanataiteen approbaturin jälkeen kirjoittajakoulutuksen perusopintojen kokonaisuus (1992), jonka pyrkimyksenä oli avoimesti kouluttaa nimensä mukaisesti kirjoittajia, ei luovasti kirjallisuustieteeseen perehtyviä opiskelijoita. Juuri näistä kirjoittamisen opinnoista Oksanenkin edellä puhuu. Syksyllä 1996 käynnistyivät Jyväskylässä aineopinnot, joissa oli mahdollisuus syventyä opiskelemaan myös kirjoittajien ohjaamista.

<sup>280</sup> Myers 2006, 4. Myers mainitsee oppiaineen kehityksen juuriksi Harvardin yliopiston valinnaisen edistyneiden kirjoittamisen kurssin (elective course in advanced composition). Aluksi erillistä "luovaa kirjoittamista" ei oppiaineena tarvittu, sillä kirjoittamisen kurssi merkitsi käytännössä samaa. Luovan kirjoittamisen nimellä opetus käynnistyi Yhdysvalloissa yläasteilla 1920-luvulla. Myers 2006, 2, 36–37, 101

<sup>281</sup> Myers 2006, 4.

<sup>282</sup> Ks. Oksanen 2009.

<sup>283</sup> Ks. Oksanen 2009.

## 2.10 Kirjoittajaopas 2000-luvulla

Asko Martinheimon toisen kirjoittajaoppaan *Paremmen lauseen* julkaisu vuonna 2000 aloittaa kirjoittajaoppaiden uuden vuosituhannen kunniakkaasti. Martinheimo kertoo esipuheessaan opettavansa lukiossa luovaa kirjallista ilmaisua<sup>284</sup>. Hänen oppaansa pohjaa nimenomaan opetuskokemukseen, ei vain omaan kirjailijantyöhön, jonka ”välityönä” hilpeällä mielialalla opas tehdään, kuten Waltari aikoinaan kirjoitti<sup>285</sup>.

*Parempi lause* on kahdeskymmenes kotimainen luovan kirjoittamisen opas. Kirjoittajakoulutuksen kasvusta kertoo se, että jo vuoteen 2010 mennessä on 2000-luvulla ilmestynyt kutakuinkin yhtä monta uutta opasta kuin edellisen sadan vuoden aikana yhteensä. Käsittelen tässä muutamia hieman tarkemmin, mutta tyydyn pääasiassa mainitsemaan mielestäni kiinnostavimmat ja jätän tarkemman analyysin toisen tutkimuksen tehtäväksi.

Oppaiden runsas määrä ei ole yllättävää, sillä Kari Ojalan oppaan *Ensimmäinen painos* (2006) mukaan noin puoli miljoonaa suomalaista harrastaa kirjoittamista ja miljoona kirjoittaa päiväkirjaa<sup>286</sup>. Heitä varten Ojala on kerännyt tietopaketin, joka ei kylläkään käsittele kirjoittamisen luonnetta kovin syvällisesti vaan valmentaa ammatillisesta näkökulmasta selviämään kirjoittajana.

- - kirjoittaminen - ja varsinkin sillä eläminen - on nykyisin enimmäkseen ihan muuta. Perinteinen kaunokirjailijan ammatti on tarjolla olevista vaihtoehdoista kaikkein vaikein saavuttaa ja rahallisesti kaikkein huonoimmin tuottava.

Kirjoittamisella voi kuitenkin ihan oikeasti elättää itsensä. Tämän tietävät Suomen muutaman sadan ammattimaisen kaunokirjailijan lisäksi tuhannet tietokirjailijat, toimittajat, tiedottajat, kääntäjät, tekstittäjät ja mainosmiehet tai -naiset.<sup>287</sup>

Antti Tuurin opas *Kuinka kirjoitan romaanin* (2004) on huomattava jo sen vuoksi, että tunnetun kirjailijan opas on todennäköisesti herättänyt monien hänen romaaniensa lukijoiden huomion. Opas käsittelee aihettaan kirjoittajalle hyödyllisesti, mutta Tuuri kieltäytyy esipuheessaan opastajan roolista.

Kirjailijakoulutuksesta on puhuttu koko se aika, jonka minä olen kirjoja kirjoittanut. En ole siihen koskaan oikein sydämeistäni uskonut, vaikka monet koulutukseen osallistuneet ovat väittäneet sen olleen hauskaa ja hyödyllistäkin. Kovin paljon haittaa siitä tuskin kenellekään on ollut.<sup>288</sup>

Tuuri kuitenkin kertoo oppaassaan muun muassa neuvoista, joita sai kustannustoimittajaltaan, Hannu Mäkelältä, joten ainakin henkilökohtainen opastus on ollut osa hänen polkuaan kirjailijaksi. Lisäksi Tuuri kuvaa, kuinka Mäkelä

<sup>284</sup> Martinheimo 2000, 6.

<sup>285</sup> Vrt. Mika Waltarin kertomaan oppaansa synnystä. Waltari 1994, 7.

<sup>286</sup> Ojala 2006, 8.

<sup>287</sup> Ojala 2006, 9.

<sup>288</sup> Ks. Tuuri 2004, 5–6.



joskus kirjoitti pakinoita hänen puolestaan.<sup>289</sup> Laajankaan yhteistyön merkitystä Tuuri ei siis kiistä. 1970-luvusta Tuuri kertoo näin:

Lehtijutuilla oli tarkat sisäänjätöajat, ja usein oli sattunut, että jutun kirjoittaminen oli jäänyt viime hetkeen. Muutaman kerran oli jopa käynyt niin, että olin joutunut pyytämään Hannu Mäkelää kirjoittamaan pakinan nimimerkilläni; näppärästi se oli Mäkelältä aina syntynytkin.

Tästä sain ajatuksen kokonaisesta pakinatehtaasta: olisi luotava kirjoittajapankki, joka myisi pakinoita ja kolumneja useille lehdille, hankkisi ison avustajajoukon ja jatkaisi työt sen mukaan, mitä minkin lehden ajatusmaailma tai poliittinen kanta vaatisi.<sup>290</sup>

Kirjoitettuaan kirjansa kahteen kertaan läpi Tuuri kuvauksensa mukaan yleensä tarvitsee lukijaa.

– – en osaa itse sanoa, toimiiko kirja romaanina; onko siinä tuo lukemiseen pakottava näkemys, hahmo, joka jokaisessa romaanissa on oltava. Minulle on tärkeää että käsikirjoituksen silloin lukee joku, johon voin lukijana luottaa ja joka sanoo vilpittömän mielipiteensä käsikirjoituksestani.<sup>291</sup>

Tuuri on vuosien varrella oppinut luottamaan kustannustoimittajaansa. ”Olen oppinut luottamaan hänen sanaansa siitä, mitä kirjasta puuttuu tai mitä siitä pitäisi ottaa pois; riitaa ei ole koskaan syntynyt. Kovin isoja muutoksia Hannu Mäkelä ei kirjoihin ole koskaan ehdottanutkaan.”<sup>292</sup>

Arto Seppälän ja Markku Hattulan opas *Sanasi sun* (2006) on yksi monipuolisimpia uusia oppaita. Perinteisten lajien ohella huomioidaan, että myös verkkoon kirjoittaminen kuuluu luovan kirjoittamisen piiriin. Oppaan erityispainotuksiin kuuluu myös elämäkerran kirjoittaminen. Kirja alkaa kirjoittajakurssilaisen kuvauksella, jossa hän kertoo syistään kirjoittaa.

Kirjoittaminen on siitä mukavaa, että tekstiä voi kehittää vaikka rutiinitöitä tehdessä, nukkumaan mennessä tai autolla ajellessa. Saa vapaasti puhua puhumattomat sanat, vihata vihaamattomat vihat, rakastaa ja tulla rakastetuksi. Voi nähdä maailman koirana tai liskona tai mennä muiden nahkoihin, ja tuntee toisten tunnot.<sup>293</sup>

Seppälän ja Hattulan opas on yhteydessä ajankohtaiseen tutkimukseen. He viittaavat Vilma Hännisen narratiiviseen väitöstutkimukseen *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*<sup>294</sup>. Opastajat miettivät tältä pohjalta osuvasti, syntyykö kirjoittamisen halu ihmisen halusta muuttaa sisäistä tarinaansa.<sup>295</sup> Tähän samaan aiheeseen palaan itsekin seuraavassa pääluvussa. Myös Tiina Pystynen nostaa oppaassaan *Runousoppi* (2004) esiin teoreettisia näkökulmia ja pohtii sukupuolen näkymistä kielessämme ja erityisesti sen syntyvaiheissa<sup>296</sup>.

<sup>289</sup> Ks. Tuuri 2004, 12 & 19–20.

<sup>290</sup> Ks. Tuuri 2004, 20.

<sup>291</sup> Ks. Tuuri 2004, 140.

<sup>292</sup> Ks. Tuuri 2004, 141.

<sup>293</sup> Ks. Seppälä & Hattula 2006, 8.

<sup>294</sup> Hänninen 2000.

<sup>295</sup> Ks. Seppälä & Hattula 2006, 34–35.

<sup>296</sup> Ks. Pystynen 2004, 113–116.

Vielä voimallisemmin tutkimukseen nojaavat Miisa Jääskeläisen teos *Sana kerrallaan* (2002) ja Kimmo Svinhufvudin *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen* (2007), joita tässä työssä käytän lähteinäkin<sup>297</sup>. Jääskeläisen kirja kuvaa hänen työtään edeltäjänäni Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa, ja myös Svinhufvud tunnetaan muun muassa opintojemme opiskelijana ja nykyisenä opettajana.

Timo Montosen elämäntarinan kirjoittamiseen opastavan teoksen *Kirjoita tarinasi* (2008) erikoisuutena ovat elävät esimerkit kirjoittajan omista kokemuksista. Lisäksi opettaja kertoo (nykyaikaisen yhdessäoppimisen käsitettä vastaten) pyrkineensä olemaan itsekin läsnä kirjoittajana ja opiskelijana ja muun muassa tekemään itse osan kursseilla teettämistään harjoituksista.

Mitä tapahtuu, kun kirjoittamisen opettaja saa maistaa omaa lääketään? Syntyy tämä kirja.

Liki kaksikymmentä vuotta olen antanut opiskelijoille kirjoitustehtäviä, joista he ovat parhaan kykynsä mukaan pyrkineet suoriutumaan. Usein – varsinkin elämäntarinakursseilla – olen kirjoittanut itsekin, tehnyt tehtävät samaan aikaan kuin opiskelijat. Menetelmä on ollut toimiva. Se on antanut minulle ja opiskelijoille yhteistä kokemuspintaa, paremmat eväät keskusteluun, kommentointiin ja kirjoitustöiden syventävään käsittelyyn.<sup>298</sup>

Väestön ikääntyminen näkyy oppaissa paitsi elämäkerrallisen kirjoittamisen osion kasvamisena myös vanhemmalla iällä aloittaneiden harrastajien huomioidisena.

Älä pelkää ikää. Älä pelkää aloittaa sen vuoksi, että ajattelet olevasi liian vanha. Älä pelkää kirjoittamista sen vuoksi, että ajattelet olevasi liian nuori. – Historia on täynnä esimerkkejä varttuneista aloittajista. Daniel Defoe oli 60-vuotias alkaessaan kirjailijaksi. Hän oli rahaton ja työtön sanomalehtimies, seitsemän lapsen isä.<sup>299</sup>

Kokonaan uusia aluevaltauksia oppaiden alueella tekee muun muassa Heikki Salo, jonka opas *Kahlekuningaslaji* (2006) perehdyttää laulutekstien tekemiseen. Lajiin keskittymisestä huolimatta opasta voivat lukea ainakin kursorisesti myös muista lajeista kiinnostuneet. Esimerkiksi Salon vertausta (prosessi)kirjoittamisen vaiheista ja mäkihypystä voi soveltaa mihin tahansa kirjoittamiseen<sup>300</sup>. Esitänkin Salon prosessikuvauksen myöhemmin tarkastellessani luvuutta.

Muodon uudistajaksi oppaissa nousee 2000-luvulla Risto Ahti, joka siirtyy kolmessa oppaassaan kohti lyyristä kieltä. Ahdin oppaat eivät avaudu helposti kaikille lukijoille, mutta ne onkin todennäköisesti suunnattu opiskelijoille, jotka ovat olleet aiemmin mukana hänen opetuksessaan.

Ihmiset synnyttävät, toimivat, vaikuttavat  
tuhansin eri tavoin. He ovat tavattoman luovia  
kaiken aikaa, täyttävät maailman.

<sup>297</sup> Ks. Jääskeläinen 2002; Svinhufvud 2007.

<sup>298</sup> Ks. Montonen 2008, 7.

<sup>299</sup> Ks. Vakkuri 2006, 14.

<sup>300</sup> Ks. Salo 2006, 28–29.

Sen sijaan heidän kriittinen minänsä on repaleinen ja köynnöskasvin tavoin tarttuu mihin tahansa lähellä olevaan tukeen. Kohoa täällä, täällä taas niin kuin liekokasvi luikertaa maanpintaa.

Meillä ei ole puutetta luovuudesta vaan huutava kritiikin ja ennen kaikkea itsekritiikin vaje.<sup>301</sup>

Vastaavasti Mari Ahokoivun *Sarjakuvan tekijän opas* (2007) ja Tiina Pystysen *Runousoppi* opettavat kuvan ja sanan yhdistämistä jo omalla olemuksellaan, esimerkillään.

Natalie Goldbergin oppaita on ahkerasti suomennettu 2000-luvulla, ja tämä on vaikuttanut kotimaisiin oppaisiinkin. Marja-Riitta Vainikkalan ja Marja-Liisa Kalttilan *Sanasta kuvaksi – kuvasta sanaksi* (2008) nojaa Goldbergin ajatuksiin ja perehdyttää siihen, kuinka sana ja kuva voivat ruokkia toistensa luovuutta<sup>302</sup>.

Kokonaisuutena suomalaisten oppaiden voi sanoa 2000-luvulla kansainvälistyneen ja asettuneen yhä tiiviimpään suhteeseen kirjoittajakoulutuksen kanssa. Eräänlainen ympyrä sulkeutuu omalta osaltanikin, kun tämän luvun lopuksi viitataan oppaaseen *Elokuvan runousoppia* (2007). Yksi sen tekijöistä, Anders Vacklin kirjoittaa esipuheessa teoksen tarkoituksesta näin:

Käsikirjoittamisen opiskelu kasvattaa koko ajan suosiotaan. Samalla kirjoitusopetus kehittyy ja monipuolistuu. Käsikirjoittajaopiskelijoiden pitää hallita yhä useampia työvälineitä ja ottaa huomioon ammatin moninaiset käytännöt. Tämä kirja vastaa näihin tarpeisiin. *Elokuvan runousoppia* on ensimmäinen syventävä suomenkielinen elokuvakäsikirjoittamista käsittelevä oppikirja.

- - Kirja on tarkoitettu ensisijaisesti kurssikirjaksi, mutta se on suunnattu myös kaikille käsikirjoittamisesta kiinnostuneille.<sup>303</sup>

Vacklin oli 1990-luvun alkupuolella ensimmäinen kirjoittaja, jolle annoin työtään harjoittelevan opettajan roolissa kirjallista palautetta. Olin juuri saanut valmiiksi Oriveden sanataiteen approbatur-arvosanan ja innokas jakamaan kokemustani kirjoittamisen opiskelusta. Välittäjänä kohtaamisellemme toimi lukioaikainen äidinkielen opettajani, joka tuolloin opetti Andersia. Näin opettajamme Marja-Leena Alun työssä havainnollistuu se tärkeä rooli, joka peruskoulun ja lukion opettajilla on ollut kirjoittavien nuorten elämässä, erityisesti ennen sanataiteen perusopetuksen kehittymistä.

<sup>301</sup> Ks. Ahti 2006, 23.

<sup>302</sup> Ks. Vainikkala & Kalttila 2008.

<sup>303</sup> Ks. Vacklin 2007, 11.

## 3 KIRJOITTAJAKOULUTUS TÄNÄÄN

### 3.1 Lasten ja nuorten sanataiteen perusopetus

Lapsuuteeni 1970- ja 80-lukujen Suomessa ei kuulunut ainuttakaan kirjoittajakerhoa tai sanataideryhmää. Kirjallista ilmaisua harjoitettiin tuohon aikaan lähinnä peruskoulussa, ja kuvaavaa on, etten muista edes kadehtineeni musiikkiopistossa käyviä ystäviäni – niin vieraalta ajatus kirjoittamisen ohjatusta harrastamisesta tuntui. Varhaislapsuuteni maisemien naapurikuntaan Vantaalle perustettiin sanataidekoulu vasta vuonna 1994, kun olin jo aikuinen<sup>304</sup>. Nykyään Vantaan koulu on yksi Suomen suurimpia.

Mahdollisuuteni harrastaa olisivat olleet toisenlaiset, jos perheeni olisi satunut asumaan Hämeenlinnassa. Siellä kaupunginkirjaston ja paikallisen kirjailijayhdistys Vanan vaikutuksesta käynnistyivät ensimmäiset lasten ja nuorten kynäilypiirit 1980-luvun puolivälin paikkeilla. Taustalla oli muun muassa tyytymättömyys äidinkielen oppikirjojen tehtäviin. Mervi Koski laati Hämeenlinnan toiminnalle opetussuunnitelman, joka otettiin käyttöön vuoden 1991 alusta. Kun laki sanataiteen perusopetuksesta astui voimaan 1992 ja Hämeenlinnan kaupunki päätti sen mukaisen opetuksen järjestämisestä virallisesti, oli opetus jo käytännössä käynnissä ja hyvinkin eri-ikäisiä oppilaita oli yli 70.

Kirjasto ja kynäily tuntuivat sopiva[n] hyvin yhteen. Rauhallinen ilmapiiri ja notkuvat kirjahyllyt houkuttelivat sanoilla taiteilevat työhön. Pieniä kirjoittajia riitti useaan ryhmään. Kirjoituskoneet paukkuivat ja monistusrakkinet sauhusivat aina keväisin ja syksyisin kun hengentuotteita valmisteltiin julkaistaviksi Runoratsu nimiseen omaan antologiaan.<sup>305</sup>

Mervi Kosken vuonna 1994 julkaistu teos *Taskut täynnä tarinoita* on vaikuttanut minun ohellani moniin kirjoittamisen opettajiin 1990-luvulla. Ennen teosta valinnutta tilannetta kuvaa hyvin tekijän esipuhe:

<sup>304</sup> Vantaan sanataidekoulu 2010.

<sup>305</sup> Hämeenlinnan kirjasto 2010.

Sanataiteen opetustuntien valmistelu on mitä suurimmassa määrin luovaa työskentelyä, koska ajantasaisia valmiita oppikirjoja ei ole ollut käytettävissä. Oppituntien ohjelmat on luotu kokeillen, kirjallisuutta sekä kirjallisuustieteen teoriaa apuna käyttäen ja näihin monitaiteisia virikkeitä soveltaen. Valmiita tehtäviä on jonkin verran, mutta ne alkavat olla käytössä kuluneita.

Alkuvuosina opettajilta puuttui lain suoma ohjaus ja sanataiteen perusopetusta vaivasi sama määrittelemisen ongelma kuin aikuisten kirjoittajakoulutustakin.

Opetus ei noudata minkään oppisuunnan ohjeita tai käsityksiä. Joskus tuntuu, että sanataiteen opetuksesta ollaan niin monta mieltä kuin on miestäkin. Kuka uskoo opetuksen haittaavan suurta inspiraatiota, kuka siihen, että kurinalaisella harjoittelulla tulee mestariksi.<sup>306</sup>

Sanataiteen opettaja Pia Krutsin toteaaakin, että sanataide on eräänlainen saateenvarjotermi, jonka alle kuuluu monenlaista toimintaa. Asia on sanataiteen parissa työskentelevillekin vielä uusi.<sup>307</sup> Historiallisesti tarkastellen kirjoittamisen opetuksella ei ole lasten peruskoulutuksessa pitkiä perinteitä. Vielä 1800-luvun alkupuolella kirjoittamisen opetus merkitsi käytännössä opettajan sane-lun ylös kirjaamista. Varsinainen kirjoittamisen opetus alkoi useimmissa Euroopan maissa vasta vuosisadan puolivälin jälkeen.<sup>308</sup> Ajatus siitä, että myös lapsi voisi ilmaista ajatuksiaan ja tunteitaan tekstissä, yleistyi Bernard Schneuwlyn mukaan Euroopassa vasta 1930-luvulla. Tällöinkin opetusmenetelmät olivat varsin puutteellisia ja ohjeet olivat lähinnä "vilpittömyyteen" ja "elämän kuvaamiseen sellaisena kuin se on" liittyviä.<sup>309</sup> Suomessakin Herman Niemen teoksen *Kirjoitustaidon opetus kansakoulussa* mukaan kirjoitustaitoa pitkään pidettiin vähemmän tärkeänä kuin luku- tai puhetaitoa. Kirjoitustaito kuului oppineille.<sup>310</sup>

Sanataiteen perusopetuksen lähtökohta on sen sijaan ollut alusta asti sidottu pikemminkin ilmaisuun kuin mekaaniseen kirjoitustaitoon. "Sanataiteeseen sisältyvät erilaiset kirjoittamisen, puhumisen, lukemisen ja kuulemisen muodot, joilla pyritään taiteelliseen, luovaan kielelliseen ilmaisuun."<sup>311</sup> Myös asiatekstien kirjoittaminen kuuluu sanataiteeseen, sillä asiatekstiinkin voi suhtautua luovasti. Kokenut sanataiteen opettaja Mervi Koski toteaa, että monet faktat painuvat paremmin mieleen elämyksellisyyden kautta<sup>312</sup>.

Sanataide kuuluu taidekasvatuksen piiriin, ja opettajat uskovat lähtökoh-taisesti jokaisen kirjoittajan kehittymismahdollisuuksiin.

Kehityksen tason määräävät paitsi opetuksen laatu, määrä ja sisältö myös oppijan oma sisäinen motivaatio, lahjakkuus ja aktiivisuus. Kaikki eivät kehity yhtä nopeasti tai samoissa asioissa, mutta jokaisella on jotain, jonka kehittymistä on mahdollista

<sup>306</sup> Koski 1994, 6.

<sup>307</sup> Krutsin 2005, 25.

<sup>308</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytän-nön komitea 2004, 151.

<sup>309</sup> Schneuwly 1994, 143.

<sup>310</sup> Niemi 1911, 1.

<sup>311</sup> Koski 1994, 8-9.

<sup>312</sup> Koski 1994, 9.

tukea. On sanottu, että taiteellisesta taidosta vain viidesosa on synnynnäistä lahjakkuutta – loppu on saavutettava määrätietoisella, pitkäjänteisellä harjoittelulla.<sup>313</sup>

Suomen sanataideopetuksen seura perustettiin vuonna 2003. Seuran tarkoituksena on edistää sanataiteen perusopetusta ja kirjoittamisen harrastamista niin paikallisesti kuin koko Suomen tasolla. Seura määrittelee sanataide-termin korostamalla kirjoittajan tietoista asennetta omaan kieleen. Yhteneväistä aikuisten kirjoittajakoulutuksen kanssa on myös kirjoittamisen koko kentän huomioiminen:

– – mutta yleisesti ottaen hän saa iloa koko kielen kentästä, eikä vain piirteistä jotka näkyvät hallitsevana pitkälle horisonttiin: Hän tietää, kuinka tärkeitä – toiminnaltaan merkittäviä – ovat ne pienet kuoriaiset, jotka kasvavat suurten instituutioiden varpaiden välissä.<sup>314</sup>

Sanataiteen lähisukulaisen, sadutuksen, kehitti Monika Riihelä koulupsykologin työssään 1980-luvun alkuvuosina. Menetelmä yleistyi ja kansainvälistyikin pian.<sup>315</sup> Sadutus on nykyään käytössä muun muassa erityisopetuksessa, iltapäiväkerhotoiminnassa ja vanhustyössä<sup>316</sup>. Sadutuksen perusajatus on yksinkertaisesti kuunnella lasta ja kirjoittaa ylös hänen kertomansa sellaisena kuin lapsen kertoo:

Sadutuksen idea kumoutuu, jos kirjaaja korjaa tekstiä. Tällöin hän nimittäin toiminnallaan osoittaa, ettei kertojan versio kelpaa ja että kirjaaja tietää kuitenkin paremmin, mistä ja miten pitää kertoa. Siksi vain kertojalla on oikeus muuttaa tai korjata tekstiä. Kertoja myös päättää saako tarinan julkistaa ja missä ympäristössä.<sup>317</sup>

Eräs opiskelijani työsti hiljattain proseminaarin vauvojen sanataiteesta. Hän kiinnitti jo työnsä otsikolla huomioni siihen, että ”vauva on kielinero”. Samaan tapaan kuin vauvojen musiikkikoulussa myös sanataiteessa voidaan loruilla ja leikkeillä tukea lapsen ilmaisun kehitystä mahdollisesti jo neuvolavaiheesta alkaen.<sup>318</sup> Vantaan sanataidekoulu onkin opettanut sanataidetta vauvoille vuodesta 2006 alkaen<sup>319</sup>. Tavoitteena on tarjota tilaisuus vanhemman ja lapsen vuorovaikutukselle sekä vahvistaa ja uudistaa vanhaa kotimaista loruperinnettä<sup>320</sup>. Vauvojen kohdalla voidaan mielestäni puhua myös sadutuksesta silloin, kun aikuinen pyrkii leikkiessä matkimaan vauvan jokeltelua ja toistamaan sen. Perusajatuksena on sama ilmaisun arvostamisen osoittaminen kuin vanhempien lasten kanssa.

Vastasyntynyt voi oppia minkä tahansa maailman kielen. Jokeltelu on kansainvälisesti melko samanlaista, ja vasta vähitellen ympäristöstä tulevat

<sup>313</sup> Takkinen & Tolonen 2004, 89.

<sup>314</sup> Suomen sanataideopetuksen seura 2010. Ks. lisää sanataiteen opetuksesta eri puolilla Suomea: Mäkelä 2005, 16–24.

<sup>315</sup> Riihelä 2005, 119–120.

<sup>316</sup> Karlsson 2008, 265.

<sup>317</sup> Karlsson 2008, 263.

<sup>318</sup> Lahtela 2010.

<sup>319</sup> Salmi 2010.

<sup>320</sup> Vantaan sanataidekoulu 2010.

vahvistukset herkistävät vauvan juuri oman kielen äänneille.<sup>321</sup> Aluksi vauva on siis todella pieni, jokseenkin itseriittoinen kielinero! Eikä tämä nero häviä, vaikka vauva alkaakin kasvaessaan myös matkia vanhempiansa puhetta. Katri Sarmavuori on osuvasti kuvannut, kuinka vauva muuntuu kieltä oppiessaan pikku hiljaa ”papukaijasta” oma-aloitteiseksi runoilijaksi. ”Hän omaksuu kielen luovasti. Lapsi luo oman kielioppinsa. Virikkeet kieliopin luomiseksi ja konstruomiseksi hän saa ympäristöstä.”<sup>322</sup> Sadutus voi tukea lapsen kielen oppimista juuri osoittamalla, kuinka arvokasta yksilöllinen ilmaisu on, vaikka virikkeitä ja oppia on otettava muiltakin.

Peter Elbown on kiinnittänyt huomiota siihen, että lapset usein kirjoittavat ennen kuin oppivat lukemaan. Hän kääntää perinteisen ajatusmallin ylösalaisin ja pohtii, miten lukeminen voi hyötyä kirjoittamisesta? Voisiko kirjoittaminen olla tie lukemiseen?<sup>323</sup> Ainakin Liisa Karlssonin tutkimuksen mukaan lapset oppivat Elbow’n ajatusta vastaten lukemaan ” – – kuin itsestään, kun he seurasivat, miten puhuttu kieli muuttui kirjoitukseksi sekä päinvastoin”.<sup>324</sup>

Myös prosessikirjoittamisen asiantuntijana tunnettu Helena Linna ihmettelee peruskoulun suhdetta kirjoittamiseen.

Perinteinen koulun kirjoittamisen opetus alkaa hullunkurisesti. Ensin kiinnitetään huomio muotoon: kirjoituksen siisteyteen ja virheettömyyteen. Aluksi opetellaan kirjainmuodot ja oikeinkirjoitus, ennen kuin kirjoitetaan omia tarinoita. Kun muodosta tulee alkuvaiheessa sisältöä tärkeämpi, monelta lapselta ehtii prosessissa kadota kirjoittamisen ilo. Jos lapsi löytää itsestään tarinankertojan ennen mekaanisen taidon harjoittelua, hän jaksaa kamppailla mahdollisten motoristen tai oikeinkirjoitusvaikeuksien kanssa saadakseen tarinansa kuuluville. Kirjoitustaidon opetuksen tulisi alkaa siitä, että lasta ohjataan löytämään itsestään tarinankertoja.<sup>325</sup>

Vuonna 1995 sanataiteen perusopetusta järjesti noin viidesosa Soili Harjaluoman laatimaan kyselyyn vastanneista kotimaisista kansalaisopistoista. Merkittäviä paikkoja olivat muun muassa jo esille tullut Hämeenlinna ja Taivalkoski.<sup>326</sup> Jälkimmäisellä paikkakunnalla opetus käynnistyi jo vuonna 1991 Päätaloinstituutissa<sup>327</sup>. Instituutilla on ollut tärkeä tehtävä sekä lasten että aikuisten kirjoittajakouluttajina Pohjois-Suomessa. Toimintaan kuuluu myös muun muassa sadunkirjoituskilpailu, NaperoFinladia sekä Möllärimestarin antologiakilpailu, jossa valitaan vuosittain erityisen onnistunut omakustanneteos. Instituutti kerää kilpailunsa sadon kirjastoonsa tutkijoiden sekä muiden kiinnostuneiden saataville.<sup>328</sup>

Suuremman vastausprosentin saanut Marika Koramon selvitys taiteen perusopetuksesta puolestaan kertoo, että lukuvuonna 2007–2008 kuta kuinkin yhtä moni oppilaitos tarjosi sanataiteen perusopetusta yhteensä 475 kirjoittajal-

<sup>321</sup> Sarmavuori 2003, 203.

<sup>322</sup> Sarmavuori 2003, 203.

<sup>323</sup> Elbow 2000, 287–294.

<sup>324</sup> Karlsson 1999, 173.

<sup>325</sup> Linna 2004, 95.

<sup>326</sup> Harjaluoma 1998, 23.

<sup>327</sup> Koivukangas 2010.

<sup>328</sup> Taivalkoski 2010.

le.<sup>329</sup> Lasten ja nuorten opetuksessa tärkeitä ovat myös erityislukiot, joiden opetuksessa painotetaan jotakin oppialuetta. Opetushallituksen listalta ei löydy varsinaisten erityislukioiden kohdalta vielääkään puhtaasti kirjoittamiseen erikoistunutta oppilaitosta, vaikka ilmaisutaito ilmoitetaankin jo kolmen lukion alueeksi.<sup>330</sup> Puutetta korvaa kuitenkin Oriveden Opiston kansanopiston puitteissa tarjoama kirjoittajalukio, joka on toiminut syksystä 1999<sup>331</sup>. Kirjoittamiseen painottuva lukio yhdessä nuorten sanataideryhmien kanssa näyttävät tärkeää roolia nuorten pohtiessa tulevaisuuden suunnitelmiaan ja opiskelupaikkaansa.

Harjaluoman mukaan ainakin Jämsän seudulla kokeiltiin 1990-luvun lopussa toimintamallia, jossa osavastuu sanataiteen opetuksesta annettiin peruskoululle. Harjaluoma painottaakin, että koulun ja sanataiteen opetustavat ovat lähentyneet toisiaan<sup>332</sup>. Tästä varsin vahvasti poikkeavan tuloksen saivat kuitenkin Satu Kurula ja Saira Linkopuu kysellessään hieman myöhemmin tulevilta äidinkielen opettajilta ajatuksia luovasta kirjoittamisesta. Osa vastauksista oli varsin vahvasti luovan kirjoittamisen vastaisia: "Toi sana 'luova' saa aikaan allergisen reaktion. Hyi hemmetti, näppyjä nousee iholle ja hiki valuu niskasta. Tulee kaikenlaisia kaavuissa kulkijoita mieleen tosta luovuudesta."<sup>333</sup>

Kurula ja Linkopuu löysivät monia myönteisesti luovaan kirjoittamiseen suhtautuvista vastaajia, mutta myös minun näkökulmastani varsin erikoisia ajatuksia siitä, että ajattelu ja luovuus eivät sovi yhteen ja että ajattelu vain kahlitsee luovuutta. Tutkielman kirjoittajat arvelevat, että osaan vastaajista vaikutti tietämättömyys siitä, mitä luovuus on, sekä erilaisten luovuuskäsitysten kirjavuus. Kokoavana kommenttina he esittävät, että vastaajilla oli varsin vähän käsitystä siitä, kuinka luovaa kirjoittamista voisi käyttää opetuksessa.<sup>334</sup> Ei siis ole edelleenkään merkityksetöntä, kenet sattuu saamaan peruskoulussa tai lukiossa äidinkielen opettajakseen. Kurula ja Linkopuu osoittavat varsin selkeästi suppeinkin aineistonsa pohjalta, että tulevien opettajien tiedot, käsitykset ja arvotukset vaihtelevat paljon.

Lasten kirjoittamisen opetuksessa otettiinkin varsin tärkeä askel vuonna 2004, kun kirjoittajaopas *Timantinmetsästäjä* valmistui. Sanataiteeseen perehdyttävä opas on tarkoitettu kouluille ja sanataidekerhoille sekä itsenäisesti opiskeleville. Päätän lasten opetusta koskevan luvun lainaukseen teoksen johdannosta.

Jos tällä kirjalla olisi unelma, se olisi joukko kirjoittamisesta innostuneita lapsia. Lasten ei tarvitsisi ensisijaisesti olla huolissaan pilkuista ja pisteistä, vaan he voisivat huoletta kertoa tarinoita. He löytäisivät kynästä kumppanin, joka kulkisi heidän taskussaan –.<sup>335</sup>

<sup>329</sup> Koramo 2008, 13 & 18.

<sup>330</sup> Opetushallitus 2010.

<sup>331</sup> Malmberg 2009.

<sup>332</sup> Harjaluoma 1998, 20.

<sup>333</sup> Kurula & Linkopuu 2004, 47.

<sup>334</sup> Kurula & Linkopuu 2004, 47–50 & 108.

<sup>335</sup> Parkkola & Repo 2004, 5.



### 3.2 Tekijyydestään tietoiset

Vuodesta 2002 Jyväskylän yliopiston kirjallisuuden oppiaine on järjestänyt myös syventäviä opintoja kirjoittamisen maisteriopintoina. Turun yliopistossa käynnistyi luovan kirjoittamisen aineopintojen tasoinen opetus syksyllä 2004, ja perusopintoja on Turussa opetettu vuodesta 2001. Myös Turussa kokonaisuuden nimenä oli aluksi kirjoittajakoulutus, mutta myöhemmin nimi on vaihdettu hallinnollisista syistä luovan kirjoittamisen perus- ja aineopinnoiksi<sup>336</sup>. Jyväskylässäkin kokonaisuuden nimeen ovat vaikuttaneet hallinnolliset linjaukset, mutta sana luova on jätetty pois, jotta periaatteellinen tavoite korostaa kaikkien kirjallisten lajien lähtökohtaista luovuutta tulisi paremmin esille; ei ole olemassa ei-luovia kirjoittamisen alueita, vaikka joillakin alueilla lajiin kuuluu voimakkaampi pyrkimys luovuuteen.

Molempien mainittujen yliopistojen avointen yliopistojen kautta organisoidaan lisäksi vuosittain opetusta useille yhteistoimintapaikoille. Akateemista koulutusta on näin saatavilla vuosittain noin kymmenellä Suomen paikkakunnalla. Kirjoittajakoulutuksen kehittyminen on tärkeää paitsi alalle pyrkiville myös toimiville kirjailijoille. Kuten Pauli Rautiainen sanoo, voi koulutuksen ylipäättään katsoa kuuluvan valtion taiteilijatuon muotoihin. Koulutus luo perustan ammatillisten työtapojen ja oman ilmaisun kehittämiseksi. Se myös tarjoaa opiskelijalle materiaalista tukea työskentelyvälineiden muodossa. Lisäksi koulutus työllistää ja tarjoaa työtiloja ja -välineitä toimiville kirjailijoille.<sup>337</sup> Esimerkiksi Yhdysvalloissa luova kirjoittaminen merkitsee akateemisena oppiaineena mitä suurimmassa määrin myös toimeentuloa kirjoittajille.

Writing itself may not qualify as a profession – it is neither full-time occupation nor the primary source of income for most writers – but the *teaching* of writing, by those who have some claim to be recognized writers, looks (on this view) like the next best thing.<sup>338</sup>

Suomessa puhutaan yleisesti kirjoittajakoulutuksesta, ei kirjailijakoulutuksesta. Meillä termiin kirjoittaja ei sisälly poliittisia viittauksia, kuten esimerkiksi Ranskassa Roland Barthesin vaikutuksesta, vaan sitä käytetään korostamaan kirjoittajan työn arkipäiväisyyttä.<sup>339</sup> Kuitenkin Suomessakin sivumerkityksien tasolla ”kirjailijassa on pappia, kirjoittajassa kirjuria”, kuten Barthes on sanonut<sup>340</sup>. Tästä konnotaatiosta kertoo Väinö Kirstinänkin toteama varhaisella kirjoittajakurssilla:

Nimen ”Luova kirjoittaminen-kurssi” on eräs opiskelija arvellut viittaavan johonkin uskonnolliseen. Toki opiskelija joutuu tässä kurssissa pohtimaan perimmäisiä ihmisenä elämisen kysymyksiä, mutta pyhiä kirjoituksia ja niiden sanaa ei kurssissa pal-

---

<sup>336</sup> Steinby 2009, 47.

<sup>337</sup> Rautiainen 2008, 84.

<sup>338</sup> Myers 2006, 5. KS. myös Myers 2006, 77–100.

<sup>339</sup> Kurikka 2006, 17.

<sup>340</sup> Barthes 1993, 51.

jon tutkittu. Pääpaino on sanallisen ilmaisukyvyn- ja valmiuden kehittämisessä ja siihen liittyvissä ongelmissa.<sup>341</sup>

Toisaalta, kuten Pauliina Vanhatalo on tuonut esiin, ei nimitys ”kirjoittajakaan” ole koulutuksen kävijöille yksiselitteinen ja yksinkertainen. Osa opiskelijoista arastelee tämänkin termin soveltamista.

Siinä missä koripalloilija identifioituu yhdeksi joukkueensa jäseneksi ja muusikko löytää itsensä bändistä, soittotunneilta tai esiintymislavoilta, kirjoittajan identiteettiä tukeva vertaisryhmä löytyy usein vasta myöhemmällä iällä.<sup>342</sup>

Kirjailija Tiina Pystynen muistelmia, hänen kirjoittajaoppaastaan *Runousoppi*, on myös hyvin kirjailijäkäsityksen ongelmia kuvaava:

Olin lapsieni syntymän jälkeen ehtinyt istuskella jo muutamia vuosia hiekkalaatikon reunalla, kun aloin pikkuhiljaa vakuuttua siitä, että tulisin jonakin päivänä olemaan maailmankirjallisuuden helmi. Ongelmana oli vain se, ettei kukaan ollut huomannut kirjailijankykyjäni.

Meni tavattoman kauan ennen kuin itsekään huomasin. Olinhan aina kunnioittanut kirjailijoita. Ajattelin heidän olevan neroja. Koska en ollut huomannut itsessäni minikäänlaista neron vikaa, kuvittelin, että olisi loukkaus kirjailijain ammattikuntaa kohtaan edes unelmoida siitä, että minustakin voisi tulla kirjailija.<sup>343</sup>

Parhaimmillaan kirjoittajakoulutuksen alkaessa tapahtuu, kuten aiemmin Juhani Ahon kokemuksen yhteydessä kuvattiin, ”oikein ymmärretyksi ja kaikkine erehdyksineen oikein tuomituksi tuleminen”<sup>344</sup>.

Vanhatalon tutkimista opiskelijoista harva oli vielä lapsuudessaan tai nuoruudessaan ehtinyt osallistua kehittymässä olevaan sanataiteen perusopetukseen, mutta nykyään yhä useampi nuori kirjoittaja löytää sieltä urheilijoiden ja muusikoiden tapaan vertaisryhmänsä jo lapsuudessa. Ne, jotka koulutus on tavoittanut vasta aikuisena, kasvavat herkästi verraten itseään toimiviin kirjailijoihin, ja kirjoittajan käsite saattaa saada samoja ominaisuuksia, joita myyttisellä kirjailijakuvalla on.

Aloittavatkin kirjoittajat vertaavat tekstejään ja itseään julkaisseiden ammattikirjailijoiden viimeistelyihin ja toimitettuihin teoksiin ja kirjailijoiden haastatteluissa antamiin lausuntoihin. Kirjailijamyytti vaikuttaa näin kuvaan kirjoittajasta, vaikka nimitys on neutraalimpi. Myytti voi saada kirjoittajan korostamaan elämänsä ja itsensä sellaisia piirteitä, jotka istuvat hänen omaksumaansa kirjoittaja-/kirjailijakuvaan, ja rakentamaan elämästään tarinaa kohtalon valitsemasta lahjakkaasta ja kärsivästä taiteilijasta, mutta yhtä lailla se voi saada epäilemään omia edellytyksiä kirjoittajan uralle.<sup>345</sup>

Kirjoittaja-termillä viitataan Suomessa myös työn monipuolisuuteen. Kirjailijaliittoon hakeudutaan julkaistujen kirjallisten teosten perusteella, mutta todellisuudessa kirjailijat tekevät usein muutakin: he toimivat kustantajan esilukijana,

<sup>341</sup> Kirstinä 1978, 4.

<sup>342</sup> Vanhatalo 2008, 27.

<sup>343</sup> Pystynen 2004, 29.

<sup>344</sup> Aho 1986, 59.

<sup>345</sup> Vanhatalo 2008, 27.

kirjoittavat lehtiin tai opettavat. Vielä kymmenisen vuotta sitten Soili Harjaluoma kuitenkin tästä poiketen esitti, että kirjoittajakoulutus ja luova kirjoittaminen termeinä viittaavat Suomessa juuri kaunokirjallisen kirjoittamiseen<sup>346</sup>.

Nykyisin kirjoittajakoulutuksessa ei enää tehdä kirjallisuusalan ammattiliittojen tapaan selkeää jaottelua kaunokirjalliseen kirjoittamiseen ja tietokirjalliseen työhön, vaan molemmat sisältyvät yleensä opetusohjelmaan. Kirjoittajakoulutus on laaja sateenvarjotermi, jonka alle mahtuu monenlaista koulutusta. Itse painotan koulutuksessa kaiken kirjoittamisen tarkastelua lähtökohtaisesti luovana työnä. Ajatus heijastaa viime vuosikymmenien luovuustutkimuksien näkemystä luovuudesta ihmiselle tyypillisenä ominaisuutena, jota tulee tukea ja kannustaa kaikessa opetuksessa.<sup>347</sup> Kirjoittajakoulutuksen näkemys kirjallisuudesta on sukua romantiikkaa edeltäneille käsityksille, joiden mukaan kirjallisuuteen kuului kaikki arvostettu teksti, myös filosofiset tutkielmat, esseet ja kirjeet<sup>348</sup>.

Ajan myötä kirjoittajakoulutuksen tarve erottua asiakirjoittamista opettavista koulutuksista, kuten toimittajakouluista, on vähentynyt ja itse asiassa journalismikin on lähentynyt nonfiktiivisen kirjoittamisen myötä kirjoittajakoulutusta. Kirjoittajakoulutuksen erityisalueeksi jää pyrkimys kirjoittamisen koko kentän hahmottamiseen, ja näin ollen koulutus eroaa esimerkiksi toimittajakoulutuksista tai Teatterikorkeakoulun dramaturgiopinnoista ja sopiikin usein täydennyskoulutukseksi asiakirjoittajille.

Lasten sanataiteen opetuksesta kirjoittajakoulutus eroaa siinä, että aikuisten opetus on selvästi sitoutuneempaa juuri kirjoittamiseen, kun lasten opetuksessa pääpaino on ilmaisussa ja erityisesti pienempien lasten kohdalla puhutussa kielessä. Aikuisten opetuksessa ei paljoakaan harjoiteta suullista kertomista. Kirjoittamisen suullinen historia kyllä tunnetaan ja kertovaan perinteeseen viitataan, mutta opetussuunnitelmien tasolta ei löydy suulliseen ilmaisuun liittyviä osioita. Vastaavasti Yhdysvalloissa (luovan) kirjoittamisen opetuksen synnyssä keskeistä oli lähestyä retoriikkaa kirjoituksen, ei puhutun kielen näkökulmasta. D. G. Myers kutsuu suuntausta konstruktivismiksi:

- - English composition was the name under which a belletristic conception of rhetorical study - or what I am calling constructivism - was institutionalized in American higher education. And it was belletristic in conceiving of writing rather than oratory as the efficient cause of discourse and expression rather than correctness as the final cause.<sup>349</sup>

Vaikka suomalainen ”kirjoittaja” eroaa olennaisesti Barthesin ”kirjoittajasta”, on Barthesin ja kirjoittajakoulutuksen välillä kuitenkin jotain samaa: molempien taistelua romantiikan ajan tekijää vastaan on viime aikoina luonnehdittu taisteluksi vailla vastustajaa. Kuten aiemmin jo tuli ilmi, käsitys romanttisesta neros-

<sup>346</sup> Harjaluoma 1998, 14. Vastaavasti 1980-luvun kirjoittajille suunnatussa kyselyssä kohteeksi valittiin vain kaunokirjallisten tekstien kirjoittajat. Asiatekstien ja lehtityön kursseille osallistuneet rajattiin pois. Lovio 1987, 3.

<sup>347</sup> Csikszentmihalyi 1996, 344; Uusikylä 2002, 53.

<sup>348</sup> Eagleton 1997, 29.

<sup>349</sup> Myers 2006, 38.

ta on jälkeinpäin rakennettu, eikä romantiikan aika ja sen tekijäkäsitys itsessään ollut yksiselitteinen<sup>350</sup>. Suomalaisia kirjoittajakouluttajia on puolestaan syytetty siitä, että taistelua romanttista tekijää vastaan jatketaan yhä, vaikka ainoa paikka, jossa romanttinen tekijä suomalaisessa kulttuurissa enää elää, on kouluttajien puheet<sup>351</sup>. Syyttäjät saattavat siinä mielessä olla oikeilla jäljillä, että esimerkiksi R. Keith Sawyerin havaintojen mukaan taide on jo aikaa sitten hylännyt romanttisen tekijäkäsityksen, mutta (ainakaan amerikkalainen) suuri yleisö ei<sup>352</sup>.

Romanttista myyttiä vastaan toimii myös itse kirjoittamisen opetus, joka on vakiinnuttanut paikkansa viimeistään Jyväskylän ja Turun yliopistojen opintokokonaisuuksien myötä ja jo aiemmin tutkimustulokset ovat puhuneet koulutuksen tuloksellisuuden puolesta<sup>353</sup>. Kirjoittajakoulutus muokkaa tekijäkäsitystä jo pelkällä olemassaolollaan: kirjoittajasta tulee sen myötä oppija. Koulutuksen organisoitumisen edetessä myös pedagogiset seikat, kuten oppimiskäsitys, ovat alkaneet vaikuttaa siihen, millaiseen tekijäkäsitykseen koulutus ohjaa. Nykyajan kirjoittajakouluttajat ovatkin tulkinneet Paasilinnan ajatukset uudelleen:

Modernin kirjoittajakoulutuksen kannalta kannustavana voidaan nähdä kirjailija Erno Paasilinnan lausunto, jonka mukaan ainoita oppineita ovat itseoppineet, muut ovat opetettuja. "Opetettuja" tulee hevosista, koirista ja papukaijoista onnistuneen koulutuksen jälkeen. Hevoset oppivat ravaamaan ja laukkaamaan, koirat istumaan ja hakemaan keppiä ja papukaijat toistelemaan lauseita täsmälleen annettujen mallien mukaan. Sen sijaan kirjoittajakoulutuksessa tuo "itseoppiminen", tai nykytermein itseohjautuva oppiminen, on pedagogisista metodeista ylimmällä sijalla.<sup>354</sup>

### 3.3 Konstruktivistinen oppimiskäsitys opetuksen taustalla

Mitä vihollinen tahtoo ja mitä mietiskelee, mitä hän tietää ja mitä ei tiedä, kaikkea tuota on opettajan yhtä vaikeaa saada selville kuin kenraalin. Aavistuskyky ja huomioidenteko yksin voivat siinä auttaa, ei sieluntieteellinen kasvatusoppi eikä tietopuolinen sodanjohto-taito.<sup>355</sup>

Konstruktivistinen oppimiskäsitys kuuluu laajaan, osin vasta muotoutumassa olevaan kognitiiviseen tutkimukseen, joka versoo uutta kuin paju mutta muistuttaa kooltaan ja juuriltaan pikemminkin tammea. Konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen perustuva opetus pyrkii huomioimaan aiempien kokemusten vaikutuksen oppimiseen. Jokaisen oppijan näkeminen ainutlaatuisena on seurausta siitä, että konstruktivismi on omaksunut eräät kognitiivisen oppimiskäsityksen perusoletukset ihmismielen toiminnasta: keskeistä on näkemys havaintoja ohjaavista skeemoista, mentaalisisistä malleista, joiden avulla uutta opitaan. Skeemat ohjaavat havaintoa ja uuden tiedon omaksumista, mutta myös muun-

<sup>350</sup> Bennet 2005, 53–71

<sup>351</sup> Seppälä 2005, 23.

<sup>352</sup> Sawyer 2006, 17–18.

<sup>353</sup> Tuominen 1998, 13.

<sup>354</sup> Virtanen 2003, 8.

<sup>355</sup> James 1913, 12.

tuvat oppimisen myötä<sup>356</sup>. Skeemat ovat muodostuneet eletyn elämän myötä – ihmisen yksilöllisyys liittyy hänen havaintojensa historiaan.

Konstruktivistisen koulutuksen ei siis pelätä ohjaavan kirjoittajia samankaltaiseen ajatteluun, sillä yksilön skeemat ovat kehittyneet persoonallisiksi jo ennen koulutukseen tuloa. Kognitiivisen kulttuurintutkimuksen näkökulmasta muuntuvat skeemamme ovat tulosta ihmisen evoluutiosta. Ne mahdollistavat adaptaation, sopeutumisen muuttuvaan ympäristöön. Ristiriidat mielessä olevien mallien ja havaintojen välillä kutsuvat ihmistä tulkitsemaan havaintojaan ja ovat näin yksi taiteellisen luomisen perusteista.<sup>357</sup>

Yksilöllisyyden korostaminen ei kuitenkaan enää merkitse romantiikan ajan mallin mukaista eristäytymistä. Konstruktivistisessa opetuksessa yksilöllisyydestä seuraa pikemminkin pyrkimys yhteyteen muiden kanssa, sillä vuorovaikutusta käytetään oman ajattelun reflektoinnin apuna. Vuorovaikutuksellisuus on tavoitteena myös silloin, kun opiskelija opiskelee yksin, ”etänä”. Tällöin hän kommunikoi paitsi opettajan myös luetun kirjallisuuden kirjoittajien kanssa.<sup>358</sup> Etäopiskelukin on ohjattua – konstruktivismi ei tarkoita sitä, että opiskelija jätettäisiin yksin ”tuottamaan tietoa”, kuten jotkut kriitikot ovat epäilleet. Konstruktivistinen näkökulma kiinnittää huomiota siihen, että opiskelijan aiempi kokemus vaikuttaa aina, luentotilanteessakin siihen, millaista tietoa hän mieleensä rakentaa. Luennoiminen eli asian selostaminen tai kertominen opiskelijalle on joskus hyväkin tapa välittää tietoa, mutta konstruktivismin periaatteiden mukaan oppimista tapahtuisi enemmän ja se olisi laadultaan parempaa, jos luennon kuulijalla olisi ensin omakohtaista kokemusta aiheesta ja opettaja osaisi kytkeä puheensa tähän kokemukseen ja käsitteisiin, joita opiskelijalla asiasta on.<sup>359</sup>

Oppijoiden yksilöllisyyden korostaminen vaikuttaa opetusmenetelmiin, sillä opetuksen lähtökohtana on oppijan tapa hahmottaa ja tulkita maailmaa<sup>360</sup>. Opetuksen suunnittelun tueksi on välttämätöntä saada tietoa näistä tulkinnoista. Käytännössä tietoa hankitaan paitsi tekstinäytteiden myös erilaisten kyselyiden avulla. Kirjoittajakoulutuksen arki on osoittanut, että opiskelijat kertovat mielellään asioista, eikä opettaja joudu tekemään kohtuutonta työtä, kuten vielä reilut sata vuotta sitten, luvun alussa esitetyn lainauksen kirjoittajan William Jamesin aikaan.

Samalla kun opettaja kysyy opiskelijalta hänen taustastaan, opiskelijaa ohjataan tiedostamaan näkemyksiään. Tyypilliset kysymykset voivat koskea esimerkiksi kirjoittamisen syitä tai aiempia kokemuksia kirjoittajana. Akateemisisa opinnoissa kirjoittamiseen johdattelevan jakson sisältöä kuvataan näin:

<sup>356</sup> Neisser 1976, 54; Pritchard 2009, 17 & 21–24. Konstruktivismi ei ole oppimisteoria, vaan pikemminkin laajalle levinnyt näkemys tiedon olemuksesta. Voidaan kuitenkin puhua konstruktivistisesta oppimiskäsityksestä, joka on konstruktivistisen epistemologian sovellus oppimisen tutkimukseen ja pedagogiikkaan. Tynjälä 1999, 37.

<sup>357</sup> Spolsky 2010, 89–90.

<sup>358</sup> Tynjälä 1999, 65.

<sup>359</sup> Schwartz & Bransford 1998, 476–479, 492–493 & 504; Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 23–24.

<sup>360</sup> Tynjälä 1999, 61.

Tutustuminen kirjoittamiseen ja kirjoittamista koskevaan tutkimukseen. Kirjoittamisen motiivien ja merkityksen pohtiminen. Perehtyminen kirjoitusprosessin eri vaiheisiin ja luovuutta koskevaan tietoon. Oman kirjoittajaidentiteetin hahmotteleminen.<sup>361</sup>

Ilmaisutaitolukion kirjallisen ilmaisun opetuksessa vastaava aloitusjakson taivoite on puolestaan muotoiltu tähän tapaan:

Ensimmäisen kurssin tavoitteena on saada opiskelija tutustumaan omaan kirjoittajaluonteeseensa, harjoittaa muistia ja aistimellisuutta, lisätä kirjoittamisen avoimuutta ja herkkyyttä. Kurssilla harjoitellaan eri tekstilajien perusteita. Tehtävien aineksina käytetään opiskelijan omia kokemuksia, muistoja, unia, fantasioita ja havaintoja. Kurssien edetessä opiskelijat kirjoittavat yhä enemmän vapaavalintaisia töitä.<sup>362</sup>

Itsestään selvästi kirjoittajakoulutuksen opetuksessa ei kuitenkaan avoimesti lähdetä vielä liikkeelle opiskelijan erityislaatuun tutustumisesta niin, että tavoite olisi kirjattu opetussuunnitelmaan. Toinen mahdollinen lähestymistapa painottaa opittavan oppiaineen sisällön hahmottamista. Tällöinkin tavoitteena on kuitenkin asettaa oma työ suhteeseen tradition kanssa: ”Opiskelija oppii suhteuttamaan omaa kirjoittamistaan kirjallisuuden tradition tarjoamiin malleihin ja kehittää ymmärrystään kirjoittamisen taustalla vaikuttavista historiallisista ja kulttuurisista tekijöistä.”<sup>363</sup>

Hahmottaessaan kokemuksiaan kirjoittajana opiskelija oikeastaan hahmottaa tekijyytensä historiaa. Tätä ei kuitenkaan tehdä vain opetuksen suunnittelun vuoksi. Konstruktivistisen kirjoittajakoulutuksen pyrkimyksenä on pikemminkin opettaa, että tiedostamalla oman tekijänlaatunsa sitä voi jatkuvasti kehittää ja ohjata haluamaansa suuntaan. Aineksia kehitystyöhön etsitään paitsi ryhmässä jaetuista kokemuksista myös vertaamalla itseä aiempien aikojen tekijäkäsityksiin, joita opetuksessa rekonstruoidaan. Erno Paasilinnaa siteerataan ja tulkitaan siis jatkossakin yhä uusien tekijöiden toimesta.

Konstruktivistinen opetus pyrkii tukemaan myös oppijan metakognitiivisten taitojen kehittymistä<sup>364</sup>. Kirjoittamisen opetuskin keskittyy aluksi oppimaan oppimisen taitojen käsittelyyn ja pohtimaan, mitä kirjoittamaan oppiminen on ja miten se tapahtuu. Pyrkimyksenä on antaa valmiuksia, joiden avulla kirjoittaja voi vähitellen ottaa yhä suuremman vastuun omasta oppimisestaan ja toiminnastaan. Opiskelija, josta on tullut niin itseohjautuva, ettei hän enää tarvitse opetusta, ei ole kirjoittajakoulutukselle kauhistus vaan päämäärä: toimintakykyinen tekijä.

Oman työn tietoiseen tarkasteluun koulutuksessa ohjaa myös konstruktivismiin arviointikäytäntö: arvioinnin kohteena on pikemminkin prosessi kuin sen lopputulos<sup>365</sup>. Kirjoittajan on siis pohdittava kirjoitus- ja oppimisprosessiaan ja kyettävä myös kuvaamaan sitä opettajalle. Samalla tekijä tulee mukaan oman työnsä arviointiin, koska hänellä on asiantuntijatietoa työprosessista.

<sup>361</sup> Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2009.

<sup>362</sup> Kallion lukio 2009.

<sup>363</sup> Turun yliopisto 2009.

<sup>364</sup> Tynjälä 1999, 62.

<sup>365</sup> Tynjälä 1999, 65–66.

Usein kirjoittajan on jopa ehdotettava itselleen arvosanaa – vaikka lopullisen vastuun arvioinnista kantaakin opettaja.

Konstruktivistisen kirjoittajakoulutuksen päämääräksi voi hahmottaa tekijän, joka osaa lopulta myös arvioida työtään itsenäisesti. Tavoite näyttää perustellulta Mihaly Csikszentmihalyin luovan työn tekijöitä koskevan tutkimuksen valossa. Csikszentmihalyin mukaan taito arvioida omaa työtään on tärkeä, koska (opetuksen ulkopuolella) luovan alan tekijä saa palautetta työstään usein pitkällä viiveellä. Menestyvä tekijä ratkaisee ongelman sisäistämällä alansa arviointiperusteet niin hyvin, että voi soveltaa niitä omaan työhönsä ja antaa itse itselleen palautetta.<sup>366</sup> Tekijän on siis tunnettava paitsi alansa traditio myös sillä tällä hetkellä toimivien kriitikoiden, yleisön ja muiden tekijöiden näkemyksiä.

Koulutuksessa kykyä reflektoida ja arvioida omaa työtään kehitetään yleensä keskustelun lisäksi kirjoittamalla niin sanottua oppimispäiväkirjaa. Päiväkirjaa hyödynnetään myös, kun etsitään keinoja varmistaa, että koulutuksessa opittu siirtyy sen ulkopuolelle, todellisiin tilanteisiin. Jo behavioristit pyrkivät lisäämään opitun käyttöä oppimisympäristön ulkopuolella harjoittelemalla mahdollisimman paljon ja monenlaisissa tilanteissa; konstruktivistit ovat lisänneet tähän yrityksen tietoisien kuvittelun avulla ennakoida tilanteita, joissa tietoa voisi käyttää. Oppimispäiväkirjassa kirjoittaja ei siis tarkastele vain jo tehtyä, valmiiksi saatua, vaan pyrkii myös ennakoimaan, millaisissa tilanteissa hän voisi soveltaa oppimiaan taitoja.<sup>367</sup> Apuna tässä toimii myös opetusta edeltäneiden tilanteiden tarkastelu uuden tiedon valossa. Tässä suhteessa konstruktivistinen opetus ohjaa aina jo omaksutun tiedon purkamiseen ja tarkasteluun uudessa kontekstissa.

Jyväskylän yliopiston kirjoittajakoulutuksessa pitkäaikainen opettaja Miisa Jääskeläinen on jaotellut kirjoittajat teoreettisesti ja käytännöllisesti asennoituneisiin. Ensin mainitut ovat halukkaita pohtimaan kirjoitustyötään myös teoreettisesti. Jälkimmäinen ryhmä ei ole erityisen kiinnostunut tiedollisesta puolesta vaan pyrkii oppimaan kirjoittamalla mahdollisimman paljon. Jääskeläinen korostaa teorian ja käytännön välisen tasapainon löytämisen tärkeyttä:

Mielestäni on selvää, että aloittelevalla kirjoittajalle on hyödyksi, jos hän on vähän molempia eli yhdistää käytännön tekemiseen tarkoituksenmukaisesti myös teoreettista pohdiskelua. Sekin on hyväksyttävä, että kaikesta ei voi tai ole tarpeen puhua; kaikkea omassa toiminnassa ei voi ymmärtää tai järjellä selittää. Sekä teorialle että käytännölle on aikansa ja tilanteensa.<sup>368</sup>

Jääskeläisen ajatusta mukaillen voisi todeta, että selkeästi konstruktivistiseen oppimiskäsitykseen nojaavassa kirjoittajakoulutuksessa aloittelevalla kirjoittajalle on välttämätöntä olla halukas myös pohtimaan kirjoittamistaan. Opetuksen käytäntö ohjaa varsin painokkaasti kohti oman työn tiedostamista ja tekee tässä suhteessa mahdottomaksi ylläpitää romantiikan ajan tekijäkäsitystä.

<sup>366</sup> Csikszentmihalyi 1996, 116.

<sup>367</sup> Rauste-von Wright, von Wright & Soini 2003, 126–129.

<sup>368</sup> Jääskeläinen 2002, 21.

### 3.4 Tekstejä annetuista aineksista

Konstruktivistinen oppimiskäsitys painottaa sosiaalista vuorovaikutusta<sup>369</sup>. Tiedon ja taidon, kirjallisen osaamisen, katsotaan syntyvän niin yksilön mielessä kuin yksilöiden välillä, ryhmässä. Tämä johtaa siihen, että konstruktivismin pohjalta järjestetyn kirjoittajakoulutuksen opetuskäytäntö ohjaa jaetun tekijyyden suuntaan. Kirjoittajan tekstejä voidaan esimerkiksi kommentoida prosessikirjoittamisen periaatteiden mukaisesti jo ideointivaiheessa ryhmässä pidetyssä aivoriihessä.

Kirjallisuudentutkimus ei ole vielä kiinnittänyt huomiota kirjoittajakoulutuksen kenties kiinnostavimpaan yhdessä kirjoittamisen muotoon: tekstit syntyvät usein opettajan antaman harjoituksen pohjalta. Joskus harjoituksesta alkunsa saanut teksti tai sen osa päättyy julkaistavaksi asti. Esimerkiksi Taija Tuomisen esikoisteos *Tiikerihai* sisältää jaksoja, joista kirjailija osaa edelleen tarkasti nimetä niiden synnyn taustalla olleita harjoituksia<sup>370</sup>. Myös runoilija Elina Huovilan esikoiskokoelmasta *Niin kauan kuin sinun täytyy* (2002) löytyy lauseita, jotka ovat syntyneet kirjoittajakoulutuksessa tehdyissä lauseharjoituksissa<sup>371</sup>. Jusa Peltoniemen teatterikorkeakoulun dramaturgiopinnoissa tekemä monologitehtävä puolestaan vaikutti selkeästi dialoginovelliin, jonka Peltoniemi julkaisi kokoelmassaan *Korkeat!lasit*. Kiinnostavaa kyllä, sama harjoitus vaikutti viitteellisemmin vielä Peltoniemen runokokoelmaan *Kahden enkelin kapsäkki*.<sup>372</sup> Vastaavasti Turun luovan kirjoittamisen opinnoista tehdyssä tutkimuksessa ilmeni, että myös aineopinnot suorittaneista opiskelijoista jopa melkein 50 % oli julkaissut kurseilla kirjoitettuja tekstejä. Jyväskylässä vastaavaa kartoitusta ei ole vielä tehty, mutta uskon, että tulos olisi samankaltainen ja myös julkaistavien tekstien lajit vastaavia: muun muassa lehtiartikkeleita, novelleja, runoja, (toteutettuja) näytelmiä ja kuunnelmia.<sup>373</sup>

Joskus kirjoittamisen opettajan antama harjoitus määrittää väljästi aihepiiriä, joskus lajia tai materiaalin keräämisen tapaa. Voimakkaasti tehtävänannon vaikutus tulee näkyviin niin sanotussa kaavanovellin -harjoituksessa. Sen avulla opiskelijalle pyritään opettamaan proosakerronnan muotoja esittämällä selkeä lista elementeistä, jotka novelliin tulee sisällyä:

---

<sup>369</sup> Tynjälä 1999, 65.

<sup>370</sup> Tuominen 2000; Tuominen 2006.

<sup>371</sup> Huovila 2002; Huovila 2006.

<sup>372</sup> Peltoniemi 1996 a & 1996b; Peltoniemi 2006.

<sup>373</sup> Kärki 2009, 26.



## KAAVANOVELLI (Jukka Parkkinen)

Kirjoitetaan lyhyt novelli noudattamalla esitettyä kaavaa. Konfliktina on päähenkilön odotus ja sen ratkeaminen. Hän-kertoja.

- ajatus
- aseman kuvaus (näköhavainto)
- odotus tulevasta
- repliikki
- liikkeen kuvaus
- takauma
- maiseman kuvaus
- muisto
- uni
- kuulohavainto
- paluu nykyhetkeen
- dialogi
- huoli tulevasta (ajatuksenvirtaa)
- tunne
- perille saapuminen
- odotus ratkeaa
- hajuaistimus
- ajatus.<sup>374</sup>

Tätä Jukka Parkkinen muotoilemaa peruskaavaa voidaan varioida käytännön opetuksessa tilanteen mukaan, joten alkuperäisen harjoituksen suunnittelijan lisäksi myös yksittäiset opettajat vaikuttavat kirjoittajan tuottamaan tekstiin.

Harjoitusten antaminen ei sinänsä vielä merkitse sitä, että koulutuksen taustalla olisi konstruktivistinen oppimiskäsitys. Konstruktivistisen opetuksen tunnistaa harjoituksen antamisen sijaan sen purkamisen tavasta. Palautetilanteeseen osallistuu opettajan lisäksi myös muu ryhmä, jotta erilaiset tulkinnat samasta tekstistä saadaan esiin. Näin opetus ohjaa huomioimaan tekstin lukijan jo kirjoitusvaiheessa. Kun pyrkimyksenä on myös kehittää kirjoittajan itsearviointitaitoja, tekstin tekijän rooli muuttuu aktiivisemmaksi myös palautetilanteessa. Passiivisen palautteen vastaanottamisen sijaan kirjoittajan tulee tuoda esiin oma tulkintansa tekstistä. Hänen tulkintansa eroaa muista siinä, että se saattaa sisältää myös intentioita, elementtejä, joita itse tekstissä ei vielä ole. Tekijän tulkinta onkin tärkeä juuri sen vuoksi, että se kertoo, mihin suuntaan tekstiä lähdetään työstämään ja palautteen antajat voivat kiinnittää huomionsa olennaisiin asioihin.

Kuten Andrew Bennet on todennut, tutkimukset kollaboratiivisesta kirjoittamisesta loppujen lopuksi pikemminkin vahvistavat yksilöllisen tekijän osaa kuin horjuttavat sitä: muiden tekstiin tekemät muutokset nähdään kuitenkin

---

<sup>374</sup> Hakalahti & Tuominen 1997, 42–43.

kin kirjoittajan hyväksymänä, jopa tarkoittamina<sup>375</sup>. Myös kirjoittajakoulutuksessa konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteet johtavat lopulta kohti tekijän yksilöllisyyden korostamista. Harjoitusten antamisen ei katsota horjuttavan tekstin tekijän asemaa. Niina Hakalahti ja Taija Tuominen kuvaavat asiaa *Kirjoittajaohjaajan tukipaketissa* näin:

Harjoituksen kanssa itsetarkoituksellinen puuhastelu ei tietenkään ole mielekäästä. Hyvä harjoitus häipyä ja vetäytyä taustalle ja antaa tilaa kirjoittajan tekstille. Hyvä harjoitus tuottaa erilaisia ja ennalta-arvaamattomia tekstejä, ei kloonattuja. Hyvä harjoitusta ei lopuksi enää tarvita.<sup>376</sup>

Harjoituksilla on siis taipumus tuottaa eri kirjoittajien käsissä hyvin erilaisia tuloksia. Kyse on siitä, että kukin kirjoittaja määrittelee, konstruoi tehtävänannon mielessään hieman erilaiseksi; samoista aineksista syntyy ensin monta erilaista tulkintaa siitä, mistä tehtävänannossa on kysymys ja sitten monta erilaista ratkaisua<sup>377</sup>.

### 3.5 Keitä koulutuksessa opiskelee ja opettaa?

Edellä tuli jo esille Miisa Jääskeläisen kuvaus, jossa hänen työssään akateemisessa kirjoittajakoulutuksessa kohtaamansa kirjoittajat jakautuivat teoreettisesti ja käytännöllisesti suuntautuneisiin. Tämä kertoo sitä, että ainakin perusopintotasolla akateemisissakin opinnoissa selviää, vaikka teoreettinen ajattelu ei olisi-kaan mieluista. Avoimissa yliopistoissa (luovan) kirjoittamisen opinnot eivät edellytäkään pohjakoulutusta. On opettajien työtä ja taitoa esittää perusteoria ymmärrettävässä muodossa.

Koulutukseen sisältyvät runsaat kirjoitusharjoitukset eivät tarkoita, ettei koulutuksessa olisi teoriaa<sup>378</sup>. Luennoinnin sijaan teoria tulee kirjoittajien kohdalla esiin esimerkiksi palautekeskusteluissa, suorassa yhteydessä käytäntöön. Jyväskylässä painotetaan erityisesti aineopinnoissa teorian ja käytännön välistä yhteyttä. Pelkkä teorian toistaminen tenttitilaisuudessa ei riitä, vaan vaatimuksena on melko sujuva käytäntöön soveltaminen. ”Parhaimmillaan opiskelija muodostaa opintojen aikana kirjoittamisen teorian ja käytännön välille tiiviin suhteen, jossa tutkiva ote palvelee käytännön kirjoitustyötä ja käytännön kirjoitustyö luo perustaa tieteenalan puitteissa tehtävälle tutkimukselle<sup>379</sup>.” Opintojen suorittamiselle onkin tästä syystä varattava riittävästi aikaa.

Satu Vuoren selvityksen mukaan Jyväskylän yliopiston kirjoittajakoulutukseen valittiin alkuvuosina ensisijaisesti opiskelijoita, joilla oli jo kokemusta

<sup>375</sup> Bennet 2005, 97–99.

<sup>376</sup> Hakalahti & Tuominen 1997, 2.

<sup>377</sup> Carey & Flower 1989, 285. Palaan aiheeseen myös luovuutta käsittelevässä kuudennessa luvussa.

<sup>378</sup> Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijoista vain hyvin pieni osa mainitsee tuoreessa tutkimuksessa opintojen merkitykseksi sen toimimisen vastapainona muille, teoreettisemmille opinnoille Kärki 2009, 67.

<sup>379</sup> Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2010.

tai ”näyttöä kirjoittajantaidostaan”<sup>380</sup>. Myöhemmin valintaperusteita on painotettu toisin ja annettu aiempaa enemmän arvoa perustellulle motivaatiolle opiskella kirjoittamista. Vuosina 1992–96 opiskelijoista enemmistö oli naisia (66 %) ja suurin osa oli 25–29-vuotiaita päätoimisia opiskelijoita. Täysin vailla aiempia korkeakouluopintoja oli vain 11 %.<sup>381</sup> Vastaavasti Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijoista naisia on opiskelijoista noin 75 %. Aineopinnoissa miesten määrä on hieman suurempi, noin 32 %.<sup>382</sup>

Turussa opiskelijoista tehdyssä selvityksessä tarkasteltiin opiskelijoita, jotka opiskelivat luovaa kirjoittamista sivuaineena (osana muuta yliopistotutkintoaan). Näin ollen kaikki vastaajat olivat joko nykyisiä tai jo valmistuneita ja työelämään siirtyneitä yliopisto-opiskelijoita. Suurin osa oli humanistisesta tiedekunnasta ja kirjallisuustieteen opiskelijoita. Myös kielten kääntämisen ja tulkkauksen opiskelijat muodostivat selvän oman ryhmänsä. Työelämään jo siirtyneistä suurin ryhmä toimi toimittajan tai tiedottajan tehtävissä. Myös tutkijoita ja opettajia löytyi runsaasti työllistyneiden joukosta. Lisäksi mainittiin paljon erilaisia pienempiä ammattiryhmiä ja -aloja, kuten kirjastotyö, viestintäpäällikkö, copywriter, kustannustoimittaja, lehdenjakaja, haastattelija, opinto-ohjaaja, runoilija/kuvataiteilija ja keittiöapulainen. Aineopinnot opiskelleista 66,7 % koki, että luovan kirjoittamisen opinnot olivat vaikuttaneet alavalintaan jonkin verran tai enemmän. Lisäksi yksikään aineopinnot suorittanut ei ollut kyselyyn vastaamisen aikana töissä, joihin ei sisältyisi lainkaan kirjoitustehtäviä. Kaikista vastanneista 70 % koki voivansa hyödyntää oppimaansa työelämässä ainakin jonkin verran, ja aineopiskelijoista 55,5 % kertoi hyödyntäneensä opinnoissa opittua työpaikallaan paljon tai erittäin paljon.<sup>383</sup>

Vuoren tutkimuksen mukaan seuraavat neljä syytä opiskella kirjoittamista olivat Jyväskylään hakeutuneille tärkeimpiä: 1) Opiskelu harrastuksen vuoksi. 2) Halu lisätä ammatillista pätevyyttä. 3) Kirjoittamisen opintojen liittäminen osaksi korkeakoulututkintoa. 4) Tavoitteena elättää itsensä kirjoittamalla.<sup>384</sup> Turun kyselyssä ei ollut vastaavaa tavoitteita koskevaa kysymystä, mutta 36,8 % vastaajista kertoi luovan kirjoittamisen vaikuttaneen päätökseen hakea opiskelemaan juuri Turun yliopistoon<sup>385</sup>.

Harri István Mäki, joka on toiminut pitkään muun muassa Oriveden Opiston draamaopettajana, on luokitellut edellisiä vapaamalla otteella kirjoittamisen opintoihin hakeutuvia näin:

- 1) Kuka minä olen? (etsii kirjoittamalla itseään)
- 2) Trauma-tyyppi (potee traumaansa)

<sup>380</sup> Vuori 1998, 17.

<sup>381</sup> Vuori 1999, 18–19.

<sup>382</sup> Kärki 2009, 8 & 10. Näiden tutkimusten kanssa samankaltainen tulos sekä taustakoulutuksen että sukupuolijakauman osalta saatiin jo Maisa Lovion 1980-luvulla tekemässä kirjoittajakyselyssä, joka koski kahden kansanopiston opiskelijoita. Kirjoittajakoulutus näyttäytyi Lovion tutkimuksessa jo ennestään hyvän pohjakoulutuksen saaneiden täydennyskoulutuksena. Lovio 1987, 63 & 67.

<sup>383</sup> Kärki 2009, 8 & 19–25.

<sup>384</sup> Vuori 1997, 24.

<sup>385</sup> Kärki 2009, 11.

- 3) Kirjallista ympäristöä hakemaan tulevat (sosiaaliset syyt)
- 4) Omaelämäkerran kirjoittajat (eivät ole juuri muunlaisesta kirjoittamisesta kiinnostuneet)
- 5) Teknikot (haluavat määrätietoisesti oppia kirjoittamisen tekniikkaa)
- 6) Omakustannehiojat (ohjaaja heille eräänlainen kustannustoimittajan korvike)
- 7) Määrätietoisesti julkaisemaan pyrkivät
- 8) Ufot (eivät tiedä itsekään miksi ovat tulleet, mutta yleensä viihtyvät)
- 9) Itselleen iloksi kirjoittavat (tai lahjaksi ystävälle)
- 10) Psykot (haluavat ohjaajasta itselleen henk.kohtaisen psykoymmärtäjän)
- 11) Tunnevampyyrit (imevät kaikki tunteet ja näkemykset ja nimeävät ne omikseen).<sup>386</sup>

Itse lisäisin edelliseen listaan vielä ne, jotka opiskelevat tullakseen kirjoittamisen opettajaksi tai täydentävät aiempaa osaamistaan äidinkielen opettajana tai esimerkiksi lastentarhanopettajana. Kirjoittamisen maisteriopintojen myötä on myös noussut esiin uudenlainen mahdollisuus: kirjoittamisen tutkijan ammatti, jota kirjoittamisen opintojen kautta voi tavoitella.

Luonnollisesti syyt tulla koulutukseen muuntuvat koulutuksen myötä ja samalla ihmisellä voi olla niitä useitakin. Itse hakeuduin syksyllä 1992 Oriveden Opiston kirjoittajalinjalle pääasiassa sosiaalisista syistä; kaipasin lukion jälkeen ympäristöön, jossa kohdata muita kirjoittajia. Mutta myös halu oppia kirjoittamisen tekniikkaa, tulla taitavaksi kirjoittajaksi sekä tutkiskella itseä olivat tärkeitä motiivejani. Koulutuksen aikana huomasin jopa saavani joistakin opettajista Mäen mainitseman ”psykoymmärtäjän” ja nautin saamastani huomiosta. Myöhemmässä koulutuksessani Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa pyrkimys ammattimaisuuteen korostui. Tavoittelin pienimuotoisia julkaisuja ja opettajan ammattia. Molempien koulutusten ansioksi voi katsoa saman ilmiön, joka tutkimuksessakin on tullut ilmi: opinnot auttoivat ajankäytön hallinnassa ja tottumuksessa kirjoittaa<sup>387</sup>.

Mäen listauksen seitsemännen kohdan, määrätietoisesti julkaisemaan pyrkivien joukko on tutkimusten valossa saanut kirjoittajakoulutuksesta toivomansa, ainakin jos julkaisemisella tarkoitetaan laajasti eri välineissä tapahtuvaa tekstien hyödyntämistä. Maisa Lovion varhaisessa selvityksessä melkein puolet vastanneista oli saanut tekstejään julki useammalla kuin yhdellä tavalla. Suosituja olivat radio (20 % vastaajista), sanomalehdet (65 %). Kustantamon kautta ilmoitti julkaisseensa pieni osa vastaajista (10 %), mutta tämäkin osuus oli suurempi kuin tekstejään turhaan tarjonneiden (3 %).<sup>388</sup> Vuoren tutkimuksessa 36 % ilmoitti koulutuksen edistäneen julkaisumahdollisuuksia. Lajeina olivat

---

<sup>386</sup> Mäki 2008.

<sup>387</sup> Kärki 2009, 31–32.

<sup>388</sup> Lovio 1987, 78.

jälleen sanomalehtijutut ja radiolle kirjoitetut tekstit sekä koulutuksen omat antologiat<sup>389</sup>. Lukuisat koulutukseen osallistuneet kirjailijat ovat saaneet tekstejään julki myös kustantamoiden kautta. (Muutamia mainitakseni Pauliina Vanhatalo, Armas Alvari, Tiina Piilola, Kimmo Svinhufvud ja Laura sekä Ville Lähteenmäki.) Näiden kirjailijoiden osalta ei kuitenkaan ole selvitty, kuinka he kokevat koulutuksen ja esikoisteosten suhteen, joten syy-yhteyttä ei ole mielekästä pohtia enempää.

Tärkeämpää Vuoren tutkimuksen tuloksissa on mielestäni se, että yli puolet vastanneista tavoitteli koulutuksessa kirjallisen luovuuden lisääntymistä ja heistä 71 % koki saavuttaneensa tavoitteen<sup>390</sup>. Myöskään Turussa opiskelleet eivät kyselyssä ottaneet suoraa kantaa julkaisemisen ja koulutuksen yhteyteen, mutta heidänkin kohdallaan merkittävä osa oli julkaissut tekstejään. Uutena tässä Kaisa Kärjen tutkimuksessa tulivat esiin tieteelliset artikkelit, joita oli julkaissut peräti 20 vastaajaa. Osaltaan tämä selittää sitäkin, että kyselyyn vastanneista 78,9 % katsoi luovan kirjoittamisen opintojen auttaneen muissa opinnoissa jonkin verran, paljon tai erittäin paljon. Kirjailijanuralle pyrkivien määrä oli tutkimuksen otannassa pieni verrattuna muihin ammatteihin, joissa kirjoittamisen taitoja tarvitaan.<sup>391</sup>

Opettajia ovat puolestaan luokitelleet muun muassa Liisa Enwald ja Miisa Jääskeläinen. Jo ennen heitä Runeberg nimesi yksityistä kritiikkiä antavat ”jän-teentempoiksi” ja tarkensi tämän ryhmän jakautuvan olkainkohottajiin, silmäinmulkoilijoihin, haukottelijoihin ja hyvän huutajiin. Heidän velvoitteenaan tekijää kohtaan oli olla tätä ymmärtämättä, sillä taiteentuomarin ei tullut ”uudistaa kirjallisen maailman tapoja eikä muuttaa niitä ehtoja, joissa tekijä esiintyy”.<sup>392</sup> Nykyaikainen kirjoittamisen opetus on omaksunut Runebergilta ajatuksen siitä, että opettajan tehtävä on tukea kirjoittajaa hänen omissa pyrinöissään, ei muuttaa niiden suuntaa vasten oppijan tahtoa.

Enwald on kuvannut kirjoittajaohjaajia ääriyoppien kautta. Vuonna 1980 julkaistussa oppaassaan *Luova kirjoittaja* hän mainitsee opastajan osasta näin: ”Riittää, kun hän koettaa olla jotain kriitikon ja opettajan, neuvonantajan ja vieressäkulkijan väliltä.”<sup>393</sup> Myöhemmin Enwald täsmentää seuraavanlaisen ryhmittelyn ohjaajan perustyypeistä.

1. Tekstilähtöinen kriitikko
2. ankara auktoriteetti eli guru
3. yksinpuhuja
4. käytännöllinen lahjakkuus (eli kirjoittamisen tiedollinen tuntija).<sup>394</sup>

<sup>389</sup> Vuori 1998, 25.

<sup>390</sup> Vuori 1998, 39.

<sup>391</sup> Kärki 2009, 12, 26 & 58.

<sup>392</sup> Runeberg 1909a, 20.

<sup>393</sup> Enwald 1980, 111.

<sup>394</sup> Enwald 1980, 114. Miisa Jääskeläisen mukaan Enwald on suullisessa opetuksessaan myöhemmin täydentänyt listaa ”ajatuskumppanilla”. Jääskeläinen 2002, 178.

Kuten Jääskeläinen huomauttaa, tällaiset luokitukset aina myös arvottavat<sup>395</sup>. Kukapa ei haluaisi olla kumppani yksinpuhujan sijaan? Luokitus tuo kuitenkin esille myös ne moninaiset odotukset, joita opettajan rooliin kohdistuu.

Pepi Reinikainen on kutsunut ohjaajaa ”kättilöksi”, jonka tehtävä on tukea tekstin syntyprosessia. Ohjaajan tehtävä on myös huolehtia ryhmäytymisprosessista kurssin alussa, kohdella kaikkia opiskelijoita tasapuolisesti ja asettaa tarvittaessa ryhmän toiminnalle rajoja.<sup>396</sup> Soili Harjaluoman selvityksen mukaan 1990-luvulla kirjoittajaohjaajat kokivatkin yhdeksi olennaiseksi täydennyskoulutuksen tarpeeseen ryhmädynamiikkaan perehtymisen<sup>397</sup>. Lyhytkursseilla ja erityisesti palautetilanteissa opettajan on esimerkiksi hahmotettava, koska opiskelijat ovat valmiita antamaan palautetta toisilleen ilman opettajan läsnäoloa. Ryhmän muodostumisen ohjaaminen ja sen hallittu päättäminen kuuluvat taitoihin, joita ohjaajan on osattava<sup>398</sup>. Ohjaajien tarpeisiin vastattiin aluksi erilaisilla kirjoittajaohjaamisen suuntautumisvaihtoehdoilla, jollainen Jyväskylän kirjoittajakoulutuksessa toimi useita vuosia ja jonka ensimmäisiä opiskelijoita itse olin. Nykyisin kuitenkin ajattelen, että kirjoittamisen pääaineopintojen jälkeen myös perinteiset sisällöllistä osaamista täydentävät opettajan erikoistumisopinnot (auskultointi) olisivat hyväksi. Erityisesti päätoimisesti lasten kanssa työskentelevien tulisi hankkia kasvatustieteiden opintoja täydentämään pääaineensa sisällöllistä tarjontaa. Aikuisten parissa työskentelevien maisterintutkinnon sivuaineiksi sopivat kirjallisuustiede, taidekasvatus ja journalistiikka. Myös psykologia vaikuttaa sopivalta sivuaineelta aikana, jona kiinnostus terapiakirjoittamiseen on vahvassa nousussa.

Soili Harjaluoman selvityksen mukaan jo 1990-luvulla kirjoittajaohjaajista 65 % oli akateemisesti koulutettuja. Kuitenkin vain noin 10 %:lla oli takanaan opettajaopinnot. Harjaluoma kuitenkin epäilee vastausten ristiriitaisuuden vuoksi, että todellisuudessa opettajia oli enemmän, mutta he eivät maininneet näitä opintojaan kyselyssä. Syynä Harjaluoma pitää sitä, että opettajat eivät välttämättä mieltäneet opettajakoulutusta riittävänä tai sopivana valmentautumisena kirjoittamisen opettajaksi. Merkittävä osa ohjaajista ilmoitti sen sijaan opiskelleensa kirjallisuustiedettä työhön valmentautuessaan.<sup>399</sup>

Kirjailijoita vastaajista oli 37 %. Vain vajaa viidesosa vastaajista oli hankkinut erityistä kirjoittajaohjaajakoulutusta. Luku on ymmärrettävä, kun huomioidaan, että koulutusta oli /on saatavilla varsin vähän. Sen sijaan kirjoittamista olivat opiskelleet jollakin tavalla lähes kaikki vastaajat (joskin koulutus tässä kysymyksessä ymmärrettiin varsin laajasti ja koulutusmuodoksi ilmoitettiin esimerkiksi läänintaiteilijan henkilökohtainen ohjaus). Ohjaajat pitivätkin kyselyn mukaan tärkeänä, että ohjaajalla on itsellään kokemusta kirjoittamisesta.<sup>400</sup> Yhtä lailla tärkeänä voi pitää kokemusta kirjoittamisen opiskelusta sinänsä – viittaa-

<sup>395</sup> Jääskeläinen 2001, 179.

<sup>396</sup> Reinikainen 2007, 83–87.

<sup>397</sup> Harjaluoma 1998, 71.

<sup>398</sup> Hyvään alkuun ryhmän hallinnan opiskelemisessä pääsee tutustumalla Donald Penningtonin ajatuksiin. Ks. Pennington 2005.

<sup>399</sup> Harjaluoma 1998, 37–39.

<sup>400</sup> Harjaluoma 1998, 37–39.

han jo Harjaluoman kyselyn ristiriitainen tulos opettajaopintojen osalta siihen, että kirjoittajakoulutuksen työtavat ja käytäntö eroavat muusta opetuksesta.

Opettajista suurin osa piti kirjallisuuden tuntemusta ja analysointitaitoa vähämerkityksisinä taitoina opiskelijoidensa kannalta. Tämä on erikoista, kun ottaa huomioon, että opettajat valmentautuivat alalle juuri kirjallisuutta opiskelemalla. Harjaluoma epäilee, että kyse on vastareaktiosta akateemisen maailman kapeaan kirjallisuuden lähestymistapaan.<sup>401</sup> Epäily oli ehkä kyselyn tekemisen aikaan oikea. Sittemmin tilanne on todennäköisesti muuttunut, kun kirjallisuustiede on jälleen kiinnostunut muun muassa tekijyyteen liittyvistä kysymyksistä ja kirjoittamisen opinnotkin ovat sekä Jyväskylän että Turun yliopistoissa osana kirjallisuuden oppiainetta.

Käytän itsestäni tässä tutkimuksessa loogisesti nimitystä opettaja. Taustalla on paitsi työnimikkeeni ”yliopistonopettaja” myös ajatus siitä, että opettajanimike sisältää uudemmat ilmaisut ”ohjaaja”, ”tuutori” ja ”mentori”. Opettaminen on kuitenkin jotakin enemmän: opettajan työhön kuuluvat lisäksi epistemologinen vastuu, pedagoginen aikatietoisuus sekä esimerkiksi kyky tunnistaa opiskelijan tietämyksen taso, joita yllä mainitut uudemmat nimikkeet eivät yhtä selkeästi sisällä. Kuten Anita Malinen toteaa: ”Opettajuus on ilmiönä ja käsitteenä sellainen, että siinä sisäänrakennettuna ’edellä olemisen’ tai ’enemmän tietämisen’ idea.”<sup>402</sup>

Malisen ajatusta ei pidä tulkita väärin ja luulla, että opettaja aina kuvitteli si tietävänsä *paremmin*. Opettajan käsitys asioista ei välttämättä ole oikeampi kuin opiskelijan, vaan opettajalla on velvollisuus hahmottaa oppiaines mahdollisimman laaja-alaisesti ja kyetä joustavasti vaihtamaan tarkastelunäkökulmaansa.<sup>403</sup>

Ehkäpä Jääskeläisen tämän luvun alussa lainaamani ajatusta teoreettisesti ja käytännöllisesti suuntautuneista kirjoittajista voi laajentaa koskemaan myös kirjoittajien kouluttajia: käytännön kokemukseensa nojaavat mieltävät itsensä mieluummin ohjaajiksi ja ensisijaisesti kirjoittamisen oppiaineen sisällön pohjalta työskentelevät kutsuvat itseään herkemmin opettajiksi.

### 3.6 Tekijän roolileikki

Kirjallisen työn tekijää voi behavioristisen oppimiskäsityksen läpi katseltuna kuvata mysteeriksi<sup>404</sup>. Samaan tapaan kärjistäen voisi humanistisen oppimiskäsityksen väittää näkevän tekijän melko epämääräisesti ”itsensä löytäneenä”.

<sup>401</sup> Harjaluoma 1998, 29.

<sup>402</sup> Malinen 2002, 63–66.

<sup>403</sup> Vrt. Malinen 2002, 74. Malinen puhuu myös opettajan eksistentiaalisesta vastuusta, joka on ei-pedagogista, yleisinhimillistä vastuuta lähimmäisistä. Malinen 2002, 74–75. Ajatus lähestyy ensimmäisessä luvussa esittämäni ajatusta opettamisesta välittämisenä.

<sup>404</sup> Kuten jo toisessa pääluvussa nostin esiin, behaviorismin periaatteisiin kuului keskittyä ulkoiseen, havaittavaan toimintaan ja sulkea tutkimuksen ulkopuolelle kirjoittamisen ydinalue, ihmismielen toiminta. Bower & Hilgard 1981, 74.

Koulutukseen tulija on näin ollen oletusarvoisesti kadottanut itsensä – ajatus, joka nykyisten opiskelijan itseohjautuvuutta korostavien oppimiskäsitysten valossa vaikuttaa minusta jopa hieman huvittavalta.

Jälkiviisaus onkin helppo laji. Sen huomaa luonnehtiessaan samalla tavalla kärjistäen konstruktivistisen kirjoittajakoulutuksen tuottamaa tekijää, joka tällöin näyttäytyy eräänlaisena roolipelaajana. Kirjoittajan on oltava samaan aikaan sekä oppija että opettaja – sekä kirjoittaja että kriitikko. Perusteltua onkin kysyä, ehtiikö tekijä konstruktivistisessä kirjoittajakoulutuksessa enää kirjoittaa kaikelta reflektoinnilta ja ryhmäkeskusteluilta?

Toisaalta konstruktivismin oppijaa aktivoiva ote sopii hyvin yhteen kirjoittajien todellisten työtehtävien kanssa. Esimerkiksi kustannuspäällikkö Aleks Siltala on tuonut esiin, että tekstin tekijän vuorovaikutuskyvyt ja persoona vaikuttavat kustannuspäätöksen syntyyn. Myös taito hallita kirjoitusprosessia on kirjoittajalle neuvottelutilanteessa tärkeä, sillä Siltalan mukaan siinä kustantaja pohtii ” – – kuinka vakavasti kirjoittaja suhtautuu työhönsä, kuinka realistisesti hän arvioi työn laajuutta ja kestoa. Kuinka itsenäinen ja uskottava hän on?”<sup>405</sup>

Konstruktivistinen kirjoittajakoulutus näyttää siis olevan oikeilla jäljillä tuottaessaan myös vuorovaikutukseen kykeneviä tekijöitä. Yritys ei välttämättä kuitenkaan kannata pitkälle, sillä konstruktivismi on pitkälti sivuuttanut vuorovaikutustilanteen keskeisen osan - tunteet. Tässä suhteessa konstruktivismi muistuttaa behaviorismia, vaikka onkin pyrkinyt asettumaan sen vaihtoehdoksi. Jotta konstruktivistinen oppimiskäsitys todella olisi vaihtoehto behaviorismille, sen pitäisi seurata viime vuosikymmenien kognitiivisen tutkimuksen pyrkimystä huomioida emootiotkin, jotka kognitiivisen suuntauksen syntyvaiheessa rajattiin tutkimuksen ulkopuolelle.

Kognitiivinen emootiotutkimus on käsitelty viime aikoina taiteentutkimuksesta tuttua teemaa: taiteen ja tunteiden läheistä suhdetta. Keith Oatley on esimerkiksi kiinnostunut kirjallisuuden kyvystä herättää emootioita ja auttaa lukijaa myös ymmärtämään niitä. Oatleyn mukaan tarina ja sen sisältämä henkilöhahmo tarjoavat rajatun kontekstin, jossa emootioita voi ymmärtää paremmin kuin todellisen elämän tilanteissa, joissa tapahtumia on vaikeampi erottaa toisistaan. Tarinan voima on siinä, että se näyttää, kuinka tietyt emootiot liittyvät tavoitteisiin, tietyn henkilön päämääriin.<sup>406</sup>

Oatley ei kuitenkaan kerro, mitä vaaditaan kirjoittajalta, jonka tekstistä näitä tunteita tulisi oppia. Vastaukseksi voisi esittää, että tekijällä täytyy olla tunneälyä. Sillä tarkoitetaan kykyä muun muassa tunnistaa ja ilmaista tunteita ja käsitellä tunneperäistä tietoa<sup>407</sup>.

Tunnetutkimus on vielä nuorta, ja sen tulosten soveltaminen käytännön opetukseen vie aikaa. Toisaalta kokeneet opettajat ovat jo osin päätyneetkin työtapoihin, jotka mukailevat kognitiivisen emootiotutkimuksen tuloksia. Tunteiden huomioiminen opetuksessa johtaa siihen, että konstruktivistiseen oppi-

<sup>405</sup> Siltala 2004, 61–62.

<sup>406</sup> Oatley 2004, 99.

<sup>407</sup> Mayer, Salovey & Caruso 2000, 107–111; Suomennos Kokkonen 2003, 115–117.



miskäsitykseen kuuluva pyrkimys järjestää mahdollisimman hyvä oppimisympäristö korostuu entisestään.

Ei kuitenkaan riitä, että opettaja luo puitteet, joissa opiskelija on esimerkiksi palautteen vastaanottamisen kannalta suotuisassa tunnetilassa. Konstruktivistinen opetus ei ole vain sarja taitavia temppuja, joiden avulla oppijat saadaan hyvälle mielelle. Konstruktivistisen opetuksen näkökulmasta olisi luontevaa nojautua niiden tutkijoiden ajatuksiin, jotka korostavat ihmisen kykyä vaikuttaa tunteisiinsa, hallita ja ohjata niitä<sup>408</sup>. Aikuiskoulutuksessa vastuu tunteiden hallinnasta kuuluu viime kädessä oppijalle samaan tapaan kuin vastuu oppimisestakin. Konstruktivistisessa opetuksessa, erityisesti kirjoittamisen opetuksessa, opetettavien metakognitiivisten taitojen joukkoon tulisi siis saada myös tunnetaitojen opetus. Ehkä tulevaisuudessa kirjoittajakoulutuksen tuottamia tekijöitä kuvaaviin sanoihin voikin lisätä myös tunneälyn?

---

<sup>408</sup> ks. esim. Solomon 2004, 20–29.

## 4 TUNNEÄLYKÄS OPETUS

### 4.1 Kun on tunteet

”Suuria kirjailijoita” tulee vain kirjoittamalla. Mutta vielä haasteellisempaa on kasvaa pieneksi kirjailijaksi.<sup>409</sup>

Opiskellessani kirjoittamista 90-luvun alkuvuosina eräs opettajani käytti varsin havainnollista opetusmenetelmää. Huoneen vasempaan laitaan hän laittoi kirjan symboloimaan kustantajaa ja oikeaan kiiltävänruskean roskakorin, jonka merkityksen jokainen sanomattakin ymmärsi. Kirjoittajien nimettöminä käsitellyt tekstit opettaja asetti janalle näiden kahden päätepisteen välille. En muista, perusteliko hän päätöksiään, sillä jännitin kovasti sitä, mihin oma tekstini sijoituisi. Se päättyi hyvin lähelle kustantajaa. Iloni hälveni kuitenkin nopeasti. Sattumalta kävi ilmi, että kyse oli minun tekstistäni, ja opettaja paljasti avoimesti hämmästyksensä lausahtamalla ”eipä olisi uskonut”.

Ratkaisevia eivät olleet vain hänen sanansa vaan myös hänen äänensä sävy ja sitä täydentävät kasvoniilmeet. Tekstini kelpasi, persoonani ei: tämä oli kokemuksen tilanteesta. Seuraavana päivänä menin tunnille vastentahtoisesti.

Miltä mahtoi tuntua siitä opiskelijasta, jonka teksti oli lähinnä roskakoria? Muistaako hän opettajan palautteen yksityiskohtia? Uskon, että jos opettaja tässä tilanteessa sanoikin tekstistä jotakin myönteistä, se ei jäänyt kirjoittajalle mieleen; teksti oli joka tapauksessa sijoitettu roskakorin viereen. Viesti ei voi olla juuri selkeämpi. Olettaisin myös, että tässäkin kirjoittajassa seuraava palautetilanne herätti voimakkaita tunteita. Mitä niistä seurasi?

Minun kohdallani jännittäminen käytännössä johti siihen, että olin häpeissäni ja puolustuskannalla jo valmiiksi<sup>410</sup>. Suunnittelin mielessäni, miten voisoin tarvittaessa sanoa opettajalle jotakin ilkeää. Kun omaa tekstiäni käsiteltiin, en

<sup>409</sup> Reinikainen 2007, 38.

<sup>410</sup> Häpeän tunteen piirteiksi onkin määritelty esimerkiksi halu hyökätä. Myllyniemi 2004, 39–40.

siis kuunnellut kovinkaan tarkasti, mitä siitä sanottiin vaan odotin opettajan taas kommentoivan sen kirjoittajaa, minua. Tuijotin koko palautetilanteen ajan liuskoja edessäni ja teeskentelin tekeväni muistiinpanoja. Tosiasiassa valmistauduin mielessäni vastahyökkäykseen, joka perustui pääasiassa siihen, että opettaja oli kohtuullisen lyhyt mieheksi. Kaikessa koomisuudessaan tässä on kaikki, mitä tuosta oppitunnista muistan. Vaikka käytökseni vaikuttaa näin jälkeinpäin huvittavalta, on se toisaalta hyvä esimerkki ehdottomuudesta, jolla tunteet joskus toimivat.

Olin kuitenkin onnekas: opettaja keskittyi tällä kertaa vain tekstiini, kuten teki seuraavakin opettaja hänen jälkeensä, ja näin vähitellen pääsin pelostani. Mutta entä se kirjoittaja, jonka teksti päättyi roskakorin kylkeen? Vaikka tarinan lopetus jääkin hänen kohdaltaan avoimeksi, on helppo kuvitella, että seuraavassa palautetilanteessa hän oli varautunut kuulemaan kielteisen arvion tekstistään<sup>411</sup>. Tällainen tunnetila usein vahvistaa itse itseään, sillä kielteisten tunteiden vallassa muistamme herkästi lisää kielteisiä kokemuksia<sup>412</sup>. On siis hyvinkin mahdollista, että ei vain edellisen kerran ikävä palaute vaan myös moni muu ikävä muisto oli kirjoittajamme mielessä hänen valmistautuessaan ottamaan vastaan uutta palautetta.

Tunne voi myös ohjata havainnointikykyä. Pelon vallassa ihminen etsii aktiivisesti vihjeitä mahdollisista uusista uhkista. Pelokas kirjoittaja havaitsee siis varmemmin kielteisen palautteen kuin myönteisen. On todennäköistä, että hän myös herkästi tulkitsee epäselvän tai kaksiselitteisen viestin kielteiseksi, pelokasta tunnetilaansa vahvistavaksi.<sup>413</sup> Esimerkiksi tekstin kuvaaminen ”persoonalliseksi” on yleensä kirjoittajakoulutuksessa myönteiseksi tarkoitettu kommentti, mutta on mahdollista, että jännittynyt kirjoittaja tulkitsee sanan sen synonyymien ”omintakeinen” ja ”omituinen” kautta kielteiseksi. Tästä syystä yksittäisten adjektiivien käyttö onkin vaarallista ja palaute tarvitsee lisää lihaa luiden ympärille: sanaa ”persoonallinen” käyttävän opettajan on maltettava kuvata, miksi massasta erottumista arvostetaan ja millä ominaisuuksilla kirjoittajan teksti tämän tekee.

Toisaalta tuore tunnetutkimus on antanut viitteitä siitä, ettei kielteinen tunnetila vaikuttaisi niin merkittävästi ihmisen toimintaan kuin aiemmin on oletettu<sup>414</sup>. Emotion ja kognition väliseen vuorovaikutukseen perehtyneet Justin Storbeck ja Gerard L. Clore esittävät jopa, että monet (ensimmäisen) kognitiivisen vallankumouksen perusolettamukset ihmismielen toiminnasta vaativat toteutuakseen myönteisen tunnetilan ja että esimerkiksi skeemoihin perustuva ajattelu on tyypillistä vain tyytyväisille ihmisille. Surullisena ihminen keskittyy laajan skeemallisen havainnoinnin sijaan yksityiskohtiin: iloinen näkee metsän

<sup>411</sup> Myös Peter Elbow on todennut, että opiskelijoilla usein on palautetilanteessa mielessään edellistenkin heidän tekstejään kommentoineiden opettajien ajatukset. Siksi kysymykset ja jopa hienovaraiset myönteiset kommentitkin tulkitaan herkästi kritiikiksi. Elbow 2000, 355.

<sup>412</sup> Mathews 1998, 299.

<sup>413</sup> Mathews 1998, 299. Ks. myös Cacioppo & Gardner 1999, 204–206.

<sup>414</sup> Isen 2004, 273.

kokonaisuutena, surullinen katselee puita.<sup>415</sup> Surullinen mieliala voi myös muuttaa puut todellisuutta korkeamman näköisiksi, jos niihin on tarkoitus kii- vetä. Tunteet kuitenkin vaikuttavat havaitsemiseen vain, kun arvio tehdään silmämääräisesti tai verbaalisesti. Soveliaan mittalaitteen käteensä saavat ihmi- set pystyvät surullisinakin antamaan oikean arvion puun korkeudesta.<sup>416</sup>

Tutkimusten perusteella voi siis päätellä, mihin perustuu se arkipäivän it- sestään selvä periaate, ettei kielteinen mieliala ole eduksi uuteen tehtävään tar- tuttaessa. Surullisena saattaa nähdä tenttikirjan todellisuutta paksumpana ja opittavat asiat tuntuvat vaikeilta. Toisaalta kirjoittajalle voi olla kielteisestä tun- netilasta ja yksityiskohtia korostavasta vaikutuksesta etuakin esimerkiksi silloin, kun on tarkoitus tutkia tekstiä tarkasti eli arvioida sanavalintoja tai hioa kieltä. Tekoälyä tutkineet Magalie Ochs ja Claude Frasson ovat jopa ehdottaneet, että tietokoneohjelma voisi "tuottaa" opiskelijassa oppimistilanteen kannalta par- haan mahdollisen tunnetilan<sup>417</sup>. Ehkä jonakin päivänä kirjoittajaoppaat muun- tuvatkin tällaisiksi tietokonetuutoreiksi, jotka osaavat arvioida opiskelijan ti- lannetta ja perehdyttää hänet oppimisen kannalta mahdollisimman sopivin keinoin kirjoittamisen teoriaan. Tietokonetuutori voisi tarjota myös jonkinlaista palautetta teksteistä – kone ei ehkä osaa arvioida tuotoksen taiteellisuutta, mut- ta se voi kannustaa jatkamaan esimerkiksi toisesta kohtaa tekstiä, jos jonkin kohdan kirjoittaminen tuntuu takkuavan, tai se voi tarjota tietoa kirjoittajan käyttämän sanaston laadusta, auttaa kieliopin kanssa tekstinkäsittelyohjelmien tapaan ja niin edelleen. Koneälyä kiinnostavampana vaihtoehtona tunnetiedon hyödyntämisestä kirjoittamisen opetuksessa pidän kuitenkin ihmisen oman tunneälyn kehittämistä, jota käsittelen tarkemmin tämän pääluvun lopussa. Ensin on kuitenkin syytä pohtia joitakin kiistelyä tunneälyä yleisemmin hy- väksytyjä kognitiivisen tunneteorian tuloksia.

Yksi oppimisen kannalta kiinnostavimpia kognitiivisen emootiotutkimuk- sen näkemyksiä on se, että myönteisessä tunnetilassa ihmisen havainnointikyky paranee<sup>418</sup>. Tällöin opiskelija kykenee ottamaan paremmin vastaan kaikenlaista informaatiota: niin vahvuuksien erittelyä, kysymyksiä kuin kehitysehdotuksia- kin. Myönteinen tunnetila näyttäisi myös lisäävän kognitiivista joustavuutta ja luovuutta ja vaikuttavan näin myös opiskelijan tekemän työn laatuun<sup>419</sup>. Laza- rus on kuvannut ilmiötä erittelemällä uhkaavan kokemuksen ja haasteen eroa:

Another example is the tremendous difference between how we function after the appraisals of threat and how we function after the appraisal of challenge. A *threatening* encounter makes one feel uneasy (anxious), which is not only unpleasant but is apt to constrict one's ability to think and perform. The constriction is connected with strong effort to protect oneself from anticipated danger. In contrast, a *challenge* makes one feel good and there is apt to be a considerable expansion of one's functioning, with relevant thoughts coming easily and with a subjective impression that one is

<sup>415</sup> Storbeck & Clore 2007, 1228. Ks. myös Gasper & Clore 2002, 39.

<sup>416</sup> Riener, Stefanucci, Profitt & Clore 2003, Storbeckin ja Cloren 2007, 1227 mukaan. Tutkijat puhuvat itse asiassa mäkien korkeudesta, mutta muunsin hieman heidän esimerkkiään.

<sup>417</sup> Ochs & Frasson 2004, 846.

<sup>418</sup> Isen 2004, 273.

<sup>419</sup> Isen 2004, 273; Lazarus 1991, 421.

approaching the zenith of one's powers. The smooth and superior functioning characteristic of challenge and of what Maslow (1971) called "peak experiences" has been called "flow" by Csikszentmihalyi (1976). In sum, threat often involves cognitive impairment, challenge the facilitation of cognitive activity."<sup>420</sup>

Jos opetus koetaan haastavaksi, myönteinen tunne ja tilanne voidaan saada aikaan hyvin arkipäiväisin keinoin, kuten tarjoamalla kupin kahvia<sup>421</sup>. Näinhän moni aikuisopetuksen tilanne käynnistyykin – kahvin äärellä keskustellen ja kuulumisia vaihtaen. Muita myönteiseen tunnetilaan johtavia keinoja voisivat olla opettajan myönteinen palaute edelliskerran tehtävistä tai vaikkapa tarinan kertominen. Vastuun tunnelman virittämisestä ei kuitenkaan tulisi levätä yksin opettajan harteilla. Kun konstruktivismin periaatteiden mukaan vastuu opiskelutaidoista kuuluu viime kädessä opiskelijalle itselleen, niin nähdäkseni myös vastuu oppimista tukevasta tunnetilasta kuuluu opiskelijalle. Opetus voisi siis käynnistyä hyödyntäen opettajan tarkoituksellisesti luomaa myönteistä tunnetilaa, mutta ajan myötä tietoa ja vastuuta oppimaan valmistautumisesta tulisi siirtää opiskelijalle.

Mutta onko tämä mahdollista – voiko omia tunteitaan hallita kuten ajatuksia ja oppimista<sup>422</sup>? Vastaus kysymykseen riippuu paljolti siitä, millaisena ilmiönä tunteita pitää. Ovatko tunteet hallitsemattomia kuin luonnonvoimat vai sittenkin kesytettävissä?

## 4.2 Emootio on enemmän kuin tunnekokemus

Häpeä, jota koin edellä kuvaamassani palautetilanteessa, on luonteeltaan paradoksaalinen tunne-elämys. Sen ominaisuuksiin kuuluu hyökkäämisen vastakohtana myös halu paeta<sup>423</sup>. Kumpikin häpeän piirre kiinnittää huomion tunteiden kuvauksen keskeiseen asiaan: ihmiset puhuvat tunteista usein viittaamalla haluun joko välttää tai lähestyä, jähmettyä paikoilleen tai liikkua<sup>424</sup>. Latinan kielen sanat *e + movere*, joista sana *emootio* johdetaan, tarkoittaakin siirtymistä paikasta toiseen<sup>425</sup>. Joskus *emootio* suomennokseksi esitetäänkin sanaa (mielen)liikutus<sup>426</sup>.

Sanoja *tunne* ja *emootio* käytetään usein toistensa synonyymeinä, vastinkäsitteinä, mutta tarkempi tarkastelu osoittaa, että *tunne* on vain osa kokonaisuutta, jota tieteellisissä yhteyksissä on tapana kutsua *emootioksi*. *Tunne* on *emootion* huipentuma, kompleksisen kokonaisuuden tiedostettu elämyksellinen osa. *Emootioon* kuuluu *tunne-elämyksen* lisäksi neurofysiologisia muutoksia, ilmeliikkeitä ja myös valmius tietynlaiseen toimintaan, kuten yllä jo mainit-

<sup>420</sup> Lazarus 1991, 17–18.

<sup>421</sup> Vrt. Isen 2004, 266.

<sup>422</sup> Ks. tunteiden säätelystä lisää esim. Kokkonen & Kinnunen 2009.

<sup>423</sup> Tangney 1995, Helkaman ym. 1998, 174, mukaan. KS. myös Davitz 1969, 83.

<sup>424</sup> Frijda 1988, 351; Averill 1996b, 206. Davitz 1969, 106–114.

<sup>425</sup> Averill 1996b, 206; Varila 1999, 68.

<sup>426</sup> Myllyniemi 2004, 21.

tiin<sup>427</sup>. Perinteisesti aidoiksi perusemootioiksi onkin laskettu vain sellaiset emootiot, joihin liittyy fysiologisia muutoksia. Ehkä tästä syystä tunteita pidettiin pitkään epä-älyllisinä<sup>428</sup>. Tutkijat ovat kuitenkin jo pidempään kiinnittäneet huomiota myös sellaisiin puhtaasti kognitiivisina tai älyllisinä pitämiinsä tunnekokemuksiin, kuten ylpeys tai toivo, ja pohtineet mahdollisuutta hyväksyä emootioiden joukkoon myös kokemuksia, joihin ei liity fysiologisia muutoksia.<sup>429</sup> Käytänkin tässä työssä termejä emootio ja tunne väljästi synonyymeinä.

Jos tunne-elämys muodostuu useammasta samanaikaisesta tunteesta, voidaan puhua tunteen sijaan tunnetilasta<sup>430</sup>. Mieliala puolestaan syntyy, kun sama tunnetila pitkittyy ja vaikuttaa näin koko ihmisen havaitsemis- ja tulkitsemisjärjestelmään. Mieliala, esimerkiksi onnellinen tai surullinen, on melko pysyvä suhtautumistapa elämään. Tunteen kokemuksen ihminen yleensä kykenee liittämään tiettyyn sen laukaiseeseen tilanteeseen tai objektiin, mutta mielialalle ihminen ei osaa sanoa tällaista konkreettista syytä.<sup>431</sup>

Kognitiivisen emootioteorian tutkijoiden näkemys on viime aikoihin asti ollut se, että emootioon kuuluvat aina myös kokonaisuutta ohjaavat kognitiiviset prosessit. Siis silloinkin, kun toimimme tunteen ohjaamina hyvin nopeasti, kuten esimerkiksi vaaratilanteissa, on tätä nopeaa ja tiedostamatonta reaktioita ohjaamassa kognitio.<sup>432</sup> Tämä väite on kuitenkin perustellusti kyseenalaistettu paitsi käytännön kokemuksen myös uuden neurobiologisen tutkimuksen valossa, ja uudempi kognitiivinen lähestymistapa huomioi sekä emootioiden biologisen ja fysiologisen perustan että mahdollisuuden hallita ja oppia emootioita.

Emootioiden arvioinnin järjestelmä jaetaan primaariseen ja sekundaariseen. Ensin mainittu järjestelmä on evolutionaarisesti määräytynyt ja erittäin nopea: se on tarpeen vaaratilanteissa ja käynnistää yksilön selviytymisen kannalta tarpeellisen toiminnan niin nopeasti, ettei ihmisen tietoisuus yleensä ehdi edes herätä.<sup>433</sup> Tällainen nopea reaktio on nykyaikanakin tarpeen yllättävissä tilanteissa, vaikkapa perääntyessämme suojatieltä, kun havaitsemme päin punaisia ajavan auton. Tai kuten minä tein mustikkametsässä kesällä: vedin käteni pois varvuista, peräännyin metrin tai pari, huusin ja vasta sitten ymmärsin havainneeni kyykäärmeen. Tämänkaltaisissa vaistomaisissa emootioissa usein käyttäydymme liioitellusti, sillä vaaran välttämisen kannalta on tärkeää suojau-

<sup>427</sup> Frijda, Manstead and Fischer 2004, 458; Lazarus 1991, 17; Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 164.

<sup>428</sup> Nussbaum 2003, 25.

<sup>429</sup> Ks. esim. Lazarus 1991, 57–59. Myös Myllyniemi esittelee erilaisia emootioiden luokituksia. Myllyniemi 2004, 22–23.

<sup>430</sup> Varila 1999, 69–70.

<sup>431</sup> Frijda 1987, 59; Lazarus 1991, 41 & 48. Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 164–165; Varila 1999, 70. Nussbaum on tosin huomauttanut, että joskus mielialalla voi myös olla selkeä kohde. Esimerkiksi ilo voi olla pysyvä mieliala, joka johtuu jostakin yleisestä asiasta, vaikkapa elämän ”sujumisesta” hyvin, tai mieliala voi olla sellainen, ettei ihminen tiedä sen syytä. Nussbaum 2003, 133.

<sup>432</sup> Mathews 1998, 299; Lazarus 1991, 56–57; Frijda, Manstead and Fischer 2004, 460–461. Ks. myös Damasio 2001, 210–211.

<sup>433</sup> Varila 1999, 75–76; Nummenmaa 2006, 71–72. Vrt. toisaalta Storbeck & Clore 2007, 1214.

tua ja suojata läheisiään mahdollisimman varmasti. Päästämani huudon biologinen tarkoitus oli varoittaa lähellä olevaa ystävääni, mutta käytännön tilanteessa se säikäytti hänet perinpohjaisesti ja tarpeettomasti. Alkukantaisen reaktion lopputuloksena oli lopulta makea nauru – muuta makeaa en sitten sinä päivänä saanutkaan, sillä en enää halunnut laittaa kättäni lähelle maan pintaa peittäviä varpuja.

Kognitio ei ehkä tavoita kaikkia refleksinomaisia emootioita, mutta kirjoittamisen opetuksen näkökulmasta on kuitenkin luontevaa nojautua edelleen kognitiiviseen näkemykseen. Opetus ja oppiminen liittyvät pääasiassa kognition hallitsemiin ja usein tiedostettuihinkin prosesseihin, joita kognitiivinen ja konstruktivistinen näkökulma ovat keskittyneet valaisemaan. Kirjoittamisen oppimisessa on kyse ymmärtämisestä ja tietotaidon soveltamisen kaltaisista kognitiivisista kyvyistä, ei automaattisista reaktioista. Kognitiivisen emootiotutkimuksen valossa voikin esittää, että tunteita ja kognitiota tulee lähestyä yhtenäisenä prosessina<sup>434</sup>. Tunteita voi pitää kognitiota muuttavina ja ohjaavina tekijöinä tai jopa yhtenä kognition muotona<sup>435</sup>.

Emootioita tutkittaessa täytyy hyväksyä niiden subjektiivinen luonne. Vaikka emootioista saadaan tietoa muun muassa mittaamalla fysiologisia reaktioita, on näin hankittua tietoa täydennettävä ihmisten omilla kuvauksilla tunne-elämyksestään. Luvun alussa kuvaamassani palautetilanteessa kokemaani tunnetta ei ehkä olisi pelkkien ilmeideni tai käytökseni perusteella osattu nimeä juuri häpeäksi. Vaikka ihminen onkin taitava tulkitsemaan kasvojen ilmeitä ja muita tunnetiloja paljastavia vihjeitä, voidaan tunteita myös peittää<sup>436</sup>. Tästä syystä opetuksessa on syytä kuunnella myös sanan konkreettisessa merkityksessä opiskelijaa: on kysyttävä hänen tunteistaan ja otettava vastaukset huomioon opetuksen edetessä. Ryhmätilanteissa tämä tavoite on tietysti suhteellinen – opetus ei voi täyttää kaikkien toiveita, kun toivojia on monta. Mutta erityisesti palautetilanteessa, joka usein on kokonaan tai osin henkilökohtainen, on lähtökohtana oltava opiskelijan tunteiden kuunteleminen.

Vaikka opetuksen teoria on pitkään jättänyt tunteet vähälle huomiolle, voi todeta, että emootiotutkimus kirkastaa konstruktivistisen oppimiskäsityksen periaatteita, se täsmentää, miksi oppilaan yksilöllisten lähtökohtien huomioiminen on välttämätöntä. Lisäksi emootiotutkimuksessa viitataan usein kirjallisuuteen havainnollistettaessa tunteisiin liittyviä ilmiöitä, ja näin alueeseen perehtyessä tarjoutuu myös mahdollisuus pohtia kirjallisen tekstin kykyä herättää tunne-elämyksiä ja keinoja, joita kirjoittaja voi hyödyntää tähän pyrkiessään.

---

<sup>434</sup> Isen 2004, 263; Frijda, Manstead & Fischer 2004, 460.

<sup>435</sup> Storbeck & Clore 2007, 1226; Averill 1996a, 25.

<sup>436</sup> Sherman 2004, 447–448.

### 4.3 Emootioiden lait

Tunteidentutkimus on kasvanut merkittävästi viimeisten vuosikymmenten aikana. Filosofian ja taidekasvatuksen näkökulmasta emootioihin perehtynyt R. W. Hepburn pohti jo 1970-luvulla mahdollisuuksia kehittää ja koulia tunteita<sup>437</sup>. Myöhemmin myös Martha Nussbaum on nostanut esiin, ettei filosofia voi enää sivuuttaa tunteita, kuten se pitkään teki. Emootiot ovat älykkäitä vastauksia arvoja koskeviin havaintoihimme ja näin ollen keskeisiä etiikan kysymyksissä. Proustiin nojautuen Nussbaum katsoo, että tunteilla on kognitiivinen rakenne, joka on osin kertovassa muodossa – tarinat kertovat, kuinka suhteemme arvostamiimme asioihin ajan myötä muuttuvat ja elävät.<sup>438</sup>

Psykologian tutkimuksen annista ammentava Nico Frijda kirjoitti 1980-luvun loppupuolella yleisesityksen emootioiden toimintaperiaatteista. Hän pyrki samalla kuvaamaan emootiotutkimuksen tulevia haasteita. Moni Frijdan esiin nostama asia onkin yhä ajankohtainen, ja modernin kognitiivisen emootio-teorian voi sanoa pohjaavan hänen esitykseensä.

Frijdan mukaan emootiot syntyvät vastauksena ihmisen elämässään kohtaamien tilanteiden merkitysrakenteisiin: henkilökohtainen menetys johtaa surun tunteen kokemukseen ja loukattu tuntee vihan leimahduksen. Emootiot ovat tässä mielessä ennakoitavia ja yleismaailmallisia, mutta toisaalta myös ihmisen aiemmat kokemukset vaikuttavat siihen, millainen reaktio tietyssä tilanteessa syntyy.<sup>439</sup>

Ihminen myös reagoi tilanteeseen sitä voimakkaammin, mitä enemmän se liittyy hänen kiinnostuksen kohteidensa tai tavoitteidensa kannalta tärkeisiin asioihin. Emootio ei siis herää vain itse tilanteen vaikutuksesta vaan sen ja yksilön välisestä suhteesta.<sup>440</sup> Nuorena kirjoittamisen opiskelijana loukkaannuin opettajani sanoista paljon, koska kirjoittaminen oli minulle tärkeää, kuten myös opettajan ja opiskelijatovereideni arvostus. En tuohon aikaan kunnolla edes tiedostanut syytä mielihalleni, mutta tunteeni paljastivat opettajan astuneen minulle tärkeiden asioiden alueelle. Tunteet, joiden merkitystä ei ymmärrä, ovatkin tavallaan erityisen tärkeitä, sillä ne saattavat paljastaa tavoitteita tai sisäisiä konflikteja, joista ihminen itsekään ei ole (täysin) tietoinen. Keith Oatley kytkee tunteet ja kirjallisuuden toisiinsa juuri tästä syystä: "Emotions are at the center of literature because they signal situations that are personally important but that might be either inchoate or just beyond the edge of easy understanding."<sup>441</sup>

Emootioita voidaan muuttaa muuttamalla merkitystä, jonka yksilö tilanteelle antaa. Minäkään en tunne enää noloutta opettajan arvion vuoksi, koska kirjoittamalla siitä koen pääseväni niskan päälle, kääntäväni tilanteen hyödykseni. Tämä vaatii kuitenkin työtä. Tietoisien hallinnan keinot yleensä myös pet-

<sup>437</sup> Hepburn 1974, 484–485.

<sup>438</sup> Nussbaum 2003, 1-2.

<sup>439</sup> Frijda 1988, 349. Vrt. Nussbaum 2003, 4 & 19.

<sup>440</sup> Frijda 1987, 453; Frijda 1988, 349 & 351–352. Oatley 1999, 111.

<sup>441</sup> Oatley 1999, 111–112.



tävät, kun ihminen joutuu riittävän yllättävään tilanteeseen.<sup>442</sup> Rakkaan isoisäni kuollessa muutama vuosi sitten koin aluksi vain valtavan menetyksen tunteen. Käsitin, etten enää olisi kenenkään silmissä niin nuori, että tarvitsisin jouluisin suklaakalenteria. Tietoni emootioista kuitenkin auttoi. Tiedostin, mistä surussa on kysymys. Päädyin kirjoittamaan hänen hautajaispuheeseensa näin: ”Surun tunne on merkki. Se kertoo siitä, että olemme myös saaneet jotakin arvokasta. Olemme saaneet tuntea Eikka-Papan. Surunkin keskellä on mukava muistaa niitä hetkiä, joiden onnellisuudesta suru syntyy.”

Martha Nussbaum kertoo kokeneensa hieman vastaavanlaisessa hautajais-tilanteessa helpotusta, kun surusta puhuminen vähensi avuttomuuden tunnetta. Hän toisaalta kertoo epäilleensä, että helpotuksen tunne jollakin tavalla kyseenalaisti hänen rakkautensa vainajaa kohtaan, vähensi sitä.<sup>443</sup> Itse puolestani koin puhumiseni osoituksena kunnioituksestani ja rakkaudestani. Olin ylpeä siitä, että hillitsin itseni, hallitsin tunteeni ja kykenin puhumaan. Tunnekokemuksemme ovatkin kiehtovia juuri sen vuoksi, että ne ovat samanaikaisesti yleisiä, jaettavissa ja toisaalta ne säilyttävät aina tietyn yksilöllisyytensä. Voimme kuvata verbaalisesti emootioita ja keskustella niistä mielekkäästi, ja kuitenkin kokemuksissamme on eroja ja vivahteita, joita ei ole täysin mahdollista välittää muille. Kirjallisuuden ja muun taiteen tehtäväksi voikin nähdä paitsi arkielämän kuvauksia tarkemman tunnekokemusten erittelyn myös kokemusten jaettavuuden rajojen osoittamisen<sup>444</sup>.

Kirjallisuuden keinoin voidaan vaikuttaa ihmisiin voimakkaammin kuin asiapitoisella valistamisella: mielikuvituksella ja kirjallisuudella on kyky herättää emootioita. Frijda nimeää ilmiön ilmeisen todellisuuden laiksi (The Law of Apparent Reality). Lain mukaan emootiot heräävät tilanteissa, jotka koetaan todellisiksi, ja tunne-elämyksen intensiteetti riippuu siitä, kuinka todelliseksi tilanne koetaan. Olennaista on, että periaate pätee myös tilanteisiin, jotka koetaan todellisina, vaikka tiedetään, etteivät ne ole sitä. Näinhän yleensä suhtaudutaan fiktion. Vastaavasti tilanteet, joiden tiedämme olevan todellisia, mutta joita emme ota vakavasti, eivät herätä voimakkaita tunteita.<sup>445</sup>

Mitä sitten koetaan todelliseksi? Frijdan mukaan läsnäoleva asia otetaan vakavasti, fyysisesti etäällä tai kaukana tulevaisuudessa olevaan suhtaudutaan kevyemmin. Tämä johtuu siitä, että symbolisella tai abstraktilla tiedolla on vähemmän merkitystä kuin konkreettisella. Kognition muodot eivät tässä mielessä ole tasa-arvoisia. Tunnettu esimerkki ilmiöstä liittyy Vietnamin sodasta otettuun valokuvaan, joka ainakin piirtyy heti minun mieleeni Frijdan siitä mainitessa. Kuvassa napalmin tuleen sytyttämä tyttö juoksee kohti kameraa, kädet avoimena ja ilmiliekeissä. Tytöllä on väitetty olleen voimakkaampi vaikutus länsimaisten ihmisten tunteisiin, mielipiteisiin ja toimintaan kuin kaikella sitä ennen annettulla Vietnamin sotaa koskevalla informaatiolla. Frijda kiteyttää, että

<sup>442</sup> Frijda 1988, 350; Nussbaum 2003, 28.

<sup>443</sup> Nussbaum 2003, 21–22.

<sup>444</sup> Hepburn 1974, 492.

<sup>445</sup> Frijda 1988, 352.

näkeminen, kuuleminen ja tunteminen merkitsevät käytännössä enemmän kuin tietäminen.<sup>446</sup>

Aistimusten ei kuitenkaan tarvitse olla todellisia, vaan ne voidaan herättää myös esimerkiksi kielen avulla. Mielikuvituksen yhtenä tehtävänä onkin muuntaa abstraktia tietoa emotionaalisesti vaikuttavaksi<sup>447</sup>. Kuvittelemalla myös kirjoittajan on mahdollista eläytyä syvästi kuvaamaansa fiktiiviseen maailmaan. Kirjoittaessaan tai lukiessaan ihminen luo mieleensä kuvia, ääniä, tuoksua tai jopa makuja. Näitä aistimuksia ihminen sitten tulkitsee kuin todellisia, ja ne herättävät tunteita kuten muutkin aistiärsykkeet.

Frijdan mukaan emootio herää aina silloin, kun vallitsevissa olosuhteissa tapahtuu muutos tai kun se on odotettavissa<sup>448</sup>. Tämä on kirjoittajaoppaista tuttu ohje jännitteen luomiseen: anna henkilölle jotakin ja ota se sitten pois<sup>449</sup>. Mitä suurempi muutos tapahtuu, sitä voimakkaampi emootio syntyy. Lisäksi ihmiset näyttävät saavan enemmän tyydytystä tilanteesta, jossa myönteinen lopputulos on epävarma tai jopa yllättävä. Tähän perustuukin esimerkiksi jännityskirjojen tarjoama nautinto: lukijaa pidetään epävarmuudessa mahdollisimman pitkään.<sup>450</sup>

Jerome Bruner on kuvannut ihmisen taipumusta reagoida muutokseen näin:

- - Our central nervous system seems to have evolved in a way that specializes our senses to deal differently with expected and with unexpected versions of the world.

- - the nervous system stores models of the world that, so to speak, spin a little faster than the world goes. If what impinges on us conforms the expectancy, to the predicted state of the model, we may let our attention flag a little, look elsewhere, even go to sleep. Let input violate expectancy, and the system is put on alert.

- - If all is in conformity, we adapt and may even stop noticing, as we stop noticing the touch sensation produced by our clothes or the lint on the lens of our eyeglass.<sup>451</sup>

Kuten kirjoittajat kuitenkin tietävät, on tarinassa tapahduttava muutoksia kohutuullisen usein. Ihminen tottuu ja turtuu samoina pysyviin olosuhteisiin, ja niiden herättämät emootiot vaimenevat. Kärsimystä kuvattaessa ei jännitteen ylläpitämiseksi tarvitse kuitenkaan ponnistella yhtä paljon kuin miellyttävien tapahtumien kuvauksessa. Ihminen ei totu vastoinkäymisiin yhtä helposti kuin hyviin olosuhteisiin.<sup>452</sup> Ongelmien täyttämään maailmaan eläytyvä lukija on emootiotasolla aktiivisempi ja näin ollen pitkämielisempi kiinnostuksessaan kuin suotuisista olosuhteista lukeva.

<sup>446</sup> Frijda 1988, 352. Vrt. Koski 1994, 9.

<sup>447</sup> Frijda 1987, 299; Frijda 1988, 352. Ks. myös Oatley 2004, 98–115. Vrt. Ekman 2004, 131–132. Frijdan ”emootioiden lakien” ja taiteen suhteesta yleisemmin on kirjoittanut Ed. S. Tan (2004). Tässä työssä keskitytään jatkossa pääasiassa kirjallisuuden kykyyn herättää tunteita.

<sup>448</sup> Frijda 1988, 353.

<sup>449</sup> Ks. esim. Rentola 1997, 64.

<sup>450</sup> Frijda 1988, 353.

<sup>451</sup> Bruner 1986, 46.

<sup>452</sup> Frijda 1988, 353–354. Tämän ilmiön taustalla on tunne-elämän biologinen alkuperä. On tarkoituksenmukaista olla koko ajan tietoinen olosuhteiden tyydyttämättömyydestä, mutta selviytymisen kannalta ei ole olennaista jatkuvasti tiedostaa onnellisuutta ja tyytyväisyyttä. Ihminen voi kuitenkin vaikuttaa tähänkin tunne-elämän peruseriaatteeseen tietoisien ajattelun keinoin.

Kirjailija György Faludy on sanonut asian osuvasti näin: ”Do you know a novel about happiness? Or a film about happy people? We are a perverse race, only suffering interests us.”<sup>453</sup> Myös Antti Revonsuon unia koskeva uhkasimulaatioteoria kuvastaa inhimillistä kiinnostusta pelottaviksi koettuihin asioihin ja tilanteisiin. Evoluution myötä ihmisille on syntynyt mekanismi, joka saa mielen keskittymään uhkaaviin asioihin ja tilanteisiin myös unien aikana. Painajaisten tarkoitus on löytää muistista kunkin elämäntilanteen ongelmallisimmat asiat ja harjoitella kohtaamaan niitä.<sup>454</sup>

Tunnekokemusten muutokset eivät ole loogisia: kun ihmiselle tapahtuu jotakin normaalista poikkeavan ikävää, ei ongelman poistaminen johda normaaliuden tunteen palaamiseen vaan iloisuuden tai onnen kokemukseen. Kiinnostavaa on, että Frijdan mukaan tunteet, jotka heräävät vuosienkin kuluttua tapahtumasta, joka ne alun perin sai aikaan, voidaan kokea yhtä voimakkaana kuin ensimmäisellä kerralla.<sup>455</sup> Toisaalta, kuten Lazaruskin on huomauttanut, ei heräävä emootio ole kuitenkaan sama kuin aiemmin, sillä ihmisen skeemat muuttuvat vuosien myötä ja lisäksi nykyhetken tilanne, jossa muisto heräsi, vaikuttaa asiaan<sup>456</sup>.

Emotion kokemuksen voimakkuus riippuu viitekehuksesta, johon sen aiheuttanut tilanne asetetaan. Yleensä viitekehysenä on asioiden nykytila, mutta yhtä hyvin viitekehysen voi muodostaa toivomus asioiden tilasta tai oletus siitä, mikä on todennäköistä.<sup>457</sup> Mitä kiihkeämmin fiktiivinen hahmo siis jotakin haluaa tai odottaa, sitä suurempi on hänen (ja lukijan) pettymyksensä toiveen osoittautuessa turhaksi.

Mutta mitä tapahtuu silloin, kun arkikielen termein kuvaamme toimivamme tunteen vallassa? Kuinka täysin tunteet voivat hallita ihmistä? Frijda toteaa, että emootiot ovat todella luonteeltaan varsin ehdottomia, eivätkä ne pyri ottamaan huomioon muita näkökulmia kuin omansa. Tunteiden vallassa oleva ihminen toimii vastaavalla ehdottomuudella – eikä vaaratilanteissa usein olekaan aikaa muuhun. Emotion alkuperäinen biologinen tarkoitus on turvata, että yksilö saavuttaa tavoitteensa. Mutta kyse on kuitenkin hetkellisestä kokemuksesta, sillä kuten Frijda esittää, yleensä jokaista tunneimpulssia seuraa toinen, joka pyrkii muuntamaan ensimmäistä seuraamusten perusteella maltillisempaan suuntaan.<sup>458</sup> Vihastakin sokea saa varsin pian näkökykynsä takaisin.

Kognitiivisen suuntauksen emootiotutkijat korostavat, että ihminen kykenee vaikuttamaan tunteisiinsa. Ulkoiset havainnot eivät täysin säätele tunne-elämäämme, sillä ihminen voi myös tietyissä rajoissa itse suunnata havainnoin-

<sup>453</sup> Csikszentmihalyi 1996, 84.

<sup>454</sup> Revonsuo 2006b, 57.

<sup>455</sup> Frijda 1988, 354.

<sup>456</sup> Lazarus, 1991, 108.

<sup>457</sup> Frijda 1988, 353. Toive ja todennäköisyys ovat keskeisiä termejä taitavassa suorituksessa, joka usein on tyydyttävimmällään silloin, kun ihminen työskentelee kykyjensä ääri rajoilla. Vastaavasti taitavan suorituksen harjoittelun tulisi kulkea tällä vaikeasti rajattavalla keskittymistä ja ongelmanratkaisua vaativalla alueella. Stressin sietokyky liittyy läheisesti ihmisen uskoon omista mahdollisuuksistaan suoriutua tehtävästä, kontrollin säilyttämisen tunteesta. Tähän Frijdan ajatukseen palaan tarkemmin kirjoittamisen motivaation tukemista käsitellessäni.

<sup>458</sup> Frijda 1988, 354–355.

tiaan ja tulkita tilannetta<sup>459</sup>. Ihminen ei voi suoranaisesti päättää tuntea tietyllä tavalla, mutta hän voi ohjata ajatuksiaan ja toimintaansa ja tätä kautta edetä kohti toivomaansa tunnetilaa<sup>460</sup>. Kaikki suomalaiset ymmärtävät, mitä sanonnalla "olla tunteiden vallassa" tarkoitetaan, mutta ymmärrämme myös, mitä merkitsee "kymmeneen laskeminen".

Sillä, miten yksilö suhtautuu tunteisiinsa, on suuri merkitys. Jos emootiot koetaan itselle tapahtuviksi asioiksi, joihin ei voi vaikuttaa, ne myös pitkälti ovat sellaisia<sup>461</sup>. Se tosiasia, että tunteet joskus häiritsevät ajattelua ja päätöksentekoa, kuten häpeän tai pelon vallassa voi tapahtua, ei saisi kuitenkaan johtaa siihen virheeseen, että suhtautuisimme emootioihin täysin hallitsemattomina ilmiöinä. Ne ovat sitä harvoin, ja oppimistilanteissa on syytä lähteä liikkeelle myönteisestä luottamuksesta mahdollisuuden hallita myös tunteita.

#### 4.4 Kenen kieltä puhut, sen tunteita tunnet

Suomalaisen stereotypiaan kuuluu tietty pidättyväisyys tunteiden ilmaisussa. En tunnista itseäni yhdysvaltalaisen filosofin Martha Nussbaumin kuvauksesta suomalaisista, mutta tunnistan kuitenkin suomalaisuuden olemuksen:

Finns certainly do experience profound joy, but the merry casual joy of the outgoing exuberant American, who waves at a fellow runner, is a type of joy that may be unavailable to people who have learned to be extremely shy and introverted, and who associate the forest with profound thoughts about helplessness and the shortness of life.<sup>462</sup>

Meillä, kuten kaikissa kulttuureissa, on sanomattomia sääntöjä siitä, millaisia emootioita saa ilmaista ja miten niitä ilmaistaan. Kognitiivisen suuntauksen tutkijat selittävät näitä eroja viittaamalla kognitiivisiin arviointitapoihin, mutta konstruktiiivisesta näkökulmasta katsoen tämä selitystapa ei riitä. Konstruktiiivinen emootiotutkija näkee kulttuurin ihmisen tuottamana ja ihmisen kulttuurinsa tuotteena: emootiot ovat kielellisiä ja kulttuurisia ilmiöitä siitä huolimatta, että niihin liittyy myös fysiologinen puoli.<sup>463</sup>

Vaikka tunteet voidaan representoida (eli esittää tai havainnollistaa) mielessä muutoinkin kuin kielen avulla, on kielellä keskeinen rooli. Nussbaumin mukaan se, että annamme tunteillemme nimen, vaikuttaa tunteisiin, joita meillä on.

In the process of labeling, we are also frequently organizing, bounding some things off from others, sharpening distinctions that may have been experienced in an in-

---

<sup>459</sup> Frijda 1988, 356.

<sup>460</sup> Storbeck & Clore 2007, 1222; Ford 1992, 51.

<sup>461</sup> Solomon 2004, 20–22 & 28–29.

<sup>462</sup> Nussbaum 2003, 158.

<sup>463</sup> Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 171.

choate way. From then on, we experience our emotions in ways guided by these descriptions.<sup>464</sup>

Kieli vaikuttaa paitsi ihmisen kokeman emotionin laatuun myös kokemusten määrään. Mitä enemmän tunne-elämyksistä puhutaan ja mitä enemmän kielestä esimerkiksi löytyy tunnekokemuksia ilmaisevia sanoja, sitä useammin tunteita myös koetaan. Kieli ei siis tunteidenkaan alueella vain heijasta todellisuutta vaan myös luo sitä.<sup>465</sup>

Tom Lundberg opastaakin journalistisessa kirjoittajaoppaassaan kiinnittämään huomion sanojen voimaan:

Tunteisiin vetoat jo sanavalinnoilla ja tyyllillä. Onko tapahtunut ”räikeä epäoikeudenmukaisuus” vai yhtiön ”välttämätön saneeraus”?<sup>466</sup>

Tunnerekisterin laajuus on erityisen tärkeä havaitsemisen kannalta. Koska emotionio ohjaa havaintoa, voi jopa olettaa, että monipuolinen ja vivahteikas tunnerekisteri johtaa monipuolisiin havaintoihin. John Deweyn sanoin:

Any predominant mood automatically excludes all that is uncongenial with it. An emotion is more effective than any deliberate challenging sentinel could be. It reaches out tentacles for that which is cognate, for things which feed it and carry it to completion. Only when emotion dies or is broken to dispersed fragments, can material to which it is alien enter consciousness.<sup>467</sup>

Deweyn ajatus on huomionarvoinen, vaikka hänen sanansa ovatkin nykytutkimuksen valossa liian jyrkkiä eivätkä ota huomioon, että eri emotionit vaikuttavat havaitsemiseen eri tavoin<sup>468</sup>. Jos kuitenkin osa emotionioista kaventaa havainnointia, on todennäköistä, että tunne-elämän rajat liittyvät myös havainnoinnin rajoihin. Hepburn onkin asettanut yhdeksi kirjallisuuden tehtäväksi laajentaa ihmisen emotionaalista vapautta. Esteettinen kasvatus tarjoaa ihmiselle mahdollisuuden kokea ja oppia uusia tunteita, vaihtoehtoisia tunnekokemuksia ja -reaktioita tilanteisiin.<sup>469</sup>

The precise emotion may be dependent on a precise way of seeing, and that way of seeing be expressible only by certain words in a certain order. A corollary: literature (and, in different ways, other arts) can be creative of new emotions, not in the sense that a new drug might elicit a new inner feeling-state, but by eliciting a new way of seeing, a way that is logically inseparable from a way of feeling. A work of art is not constructed for the titillation of feelings we already have known, but for the *enlargement* of our emotional experience.<sup>470</sup>

Emotion opittua puolta on havainnollistettu portugalilaisten muun muassa runoudessa kuvaaman kansallistunteensa ”saudaden” avulla. Tätä eräänlaista koti-ikävän ja kaipuun tunnetta ei voida täsmällisesti suomentaa, sillä vastaa-

<sup>464</sup> Nussbaum 2003, 149.

<sup>465</sup> Heelas 1996, 193–194; Varila 1999, 79–80.

<sup>466</sup> Lundberg 2001, 166–167.

<sup>467</sup> Dewey 1980, 67–68.

<sup>468</sup> Ks. Isen 2004, 263–281.

<sup>469</sup> Hepburn 1972, 488.

<sup>470</sup> Hepburn 1972, 486.

vaa emootiota ei muissa kulttuureissa tunneta. Portugalilaiset ovat siirtäneet tämän tunnetilan kokemuksen 1200-luvulta lähtien yhä uusille sukupolville esimerkiksi myyttien ja kertomusten välityksellä.<sup>471</sup> Jaankin psykologi Keith Oatleyn näkemyksen siitä, että fiktiolla on suhteessa tunteisiin myös yhteiskunnallinen tehtävä:

But fiction has yet other functions. Fiction in the form of myths and cultural themes contributes to the forming of societies and individual's identities within them. When intense emotions are elicited by intense adversities, societies typically offer their members ways of dealing with these disrupting elements.<sup>472</sup>

Fiktiota on usein verrattu uneen, mutta myös tietokonesimulaatio on osuva metafora kuvastamaan, kuinka ihminen eläytyy kuvitteelliseen. Simulaatioiden – keskustelun, leikin ja fiktion – avulla ihminen voi rakentaa mentaalisia malleja muista ihmisistä, ymmärtää muiden ihmisten persoonallisuutta ja tutkia myös omien tunteidensa epäselviä alueita.<sup>473</sup> Fiktio ”ajetaan” ihmismieleen samaan tapaan kuin ohjelma tietokoneeseen: ”Just as computer simulation has augmented theories of language, perception, problem solving, and connectionist learning, so fiction as simulations illuminates the problem of human action and emotions.”<sup>474</sup> Oatley esittääkin, että Aristoteles tarkoitti tunnetulla mimesiksen käsitteellään fiktion jäljittelevän todellisuutta unien tai tietokonesimulaation tapaan. Todellisuuden ja fiktion suhteessa tarkka vastaavuus ei ole olennaista, vaan kirjallisuus tavoittaa olennaisen inhimillisestä käytöksestä, juuri koska se jättää kaiken päätarkoituksen kannalta tarpeettoman pois.<sup>475</sup>

(Psykologista) totuutta on Oatleyn mukaan ainakin kolmea lajia: korrespondenttia (täsmällisesti vastaavaa), koherenttia (yhteneväistä) ja persoonallista.

Modern psychology as science has allied itself with only one kind of truth: truth as empirical correspondence. The kind of truth is necessary both not sufficient. If psychology is to be fully psychology, there must be consideration of two other kinds of truth as well: truth as coherence within complex structures and truth as personal relevance--.<sup>476</sup>

Oatley kiteyttää, että fiktio voi tavoittaa kaksi jälkimmäistä totuuden tyyppiä tehokkaasti ja on näin ollen tavallaan ”kaksin kerroin todempaa kuin fakta”.<sup>477</sup>

Totuutta voi etsiä usealla tavalla: empiirisesti, simulaation avulla tai reflektoidulla. Ensimmäistä, empiirisen psykologian käyttämän metodia, arvioidaan sen perusteella, miten faktat on löydetty, miten luotettavina (reliaabeleina) niitä pidetään ja miten hyödyllisiä ne käytännön kannalta ovat. Simulaatiossa menetelmän ja sen tuottaman totuuden ”tyypin” eli koherenssin arvioinnin kri-

<sup>471</sup> Helkama, Myllyniemi & Liebkind 1998, 171–172. Nussbaum kuitenkin kyseenalaistaa hieman tämän tyyppistä ajattelua ja toteaa, että yksittäisen termin puuttuminen ei tarkoita, ettei tiettyä tunnetta voisi silti kokea. Nussbaum 2003, 155.

<sup>472</sup> Oatley 1999, 110.

<sup>473</sup> Oatley 1999, 105 & Oatley 2004, 104.

<sup>474</sup> Oatley 1999, 105.

<sup>475</sup> Oatley 1999, 105–106.

<sup>476</sup> Oatley 1999, 103.

<sup>477</sup> Oatley 1999, 103.

teerinä sen sijaan onkin se, miten hyvin simulaatio tuottaa välittömiä vaikutuksia.<sup>478</sup> Kirjallisuuteen sovellettuna voisi siis ajatella, että lukija voi esimerkiksi kokea surun tunteen ja oppia siitä, vaikka se tuotettaisiin keinotekoisesti tavalla, jota ei tosiasiallisesti juuri sellaisena olisi koskaan tapahtunut.

Myös persoonallinen totuus on kirjoittamisen kannalta merkittävä, sillä sen etsinnän metodina on yleensä reflektio ja arvioinnin kriteerinä oivallus ja löytäminen<sup>479</sup>. Ihminen voi reflektoida lukiessaan, kuten Oatley esittää, mutta ehkä jopa tehokkaammin näin tapahtuu kirjoittaessa. Tämän luvun keskeisin esimerkkini, avaukseni, jossa kerron ”roskakorimenetelmää” käyttäneestä opettajastani, havainnollistaa persoonallisen totuuden luonnetta ja tekee sen tavalla, joka toivoakseni myös osoittaa, että tällainen totuus voi olla yhteisöllekin arvokasta. Olen nimittäin aivan varma siitä, että opettaja tuolloin reilut viisitoista vuotta sitten todella asetti tekstit lattialle paremmuusjärjestykseen oman näkemysensä mukaan. Epäilemättä hän myös esitti minulle jonkin halventavan kommentin. Epävarmempi olen siitä, edustiko lattialla oleva kirja kustantamoon kelpaavia tekstejä ja roskakori huonoja tekstejä?

Kuitenkin puhun tästä opettajasta ”roskakorimiehenä”, sillä sellaisena hänet muistan. On mahdollista, että mielikuvitukseni on lisännyt hänen tekemisensä yksityiskohtia. Olennaista kuitenkin on, että kokemukseni ja tätä kautta myös ”totuuteni” tilanteesta on se, jonka tämän luvun alussa kuvaan. Kertomukseni havainnollistaa mielen toimintaa ja tunne-elämää huolimatta siitä, onko kuvaukseni totuudenmukainen, tai tavallaan juuri sen vuoksi: tunteet ohjaavat kognitiotamme, joskus väärillekin raiteille, mutta taiten käytettynä ohjauksesta voi myös hyötyä.

Kirjallisuuden voima on siinä, että se on rajattua. Tapahtumilla on kirjan kansien välissä selkeämmin alku ja päätös kuin jatkuvasti muuntuvassa ja kehittyvässä todellisessa elämässä. Tarina voi paljastaa, kuinka tietyt emootiot liittyvät tietyn henkilön tavoitteisiin, päämääriin ja asioihin, joita hän pitää arvokkaina.<sup>480</sup> Kirjallisuus hyötyy siitä, että tunteilla on kyky kiinnittää lukijan huomio, monopolisoida havaitsemista. Tunteiden avulla kirjallisuus saa lukijan keskittymään käsittelemisiinsä aiheisiin. Tietty kaunokirjallinen katkelma voi onnistua kuvamaan arkipäiväisen tapahtuman niin, että lukija kokee ja havaitsee sen uutena, näkee tuoreena tuttuudestaan huolimatta. (Kau-no)kirjallisuuden mahdollisuudet synnyttää tällainen uutuuden ja keskittymisen kokemus ja herättää sitä kautta lukijassa myös tunteita perustuvat poikkeukselliseen kielen käyttöön: keinoja on paljon alkusoinnuista aina metaforiin asti.<sup>481</sup> Hepburnin mukaan tärkeää on myös se, että kirjallisuudessa ei kielletä tunteiden yllätyksellisyyttä ja vivahteikkautta eikä latisteta niitä arkipäivän ja viihteen tapaan stereotyyppisiksi kliseiksi, ehdotuksiksi siitä, mitä *pitäisi* tuntea. Metaforan mahdollisuutta avata monimutkaisia tunteita Hepburn selittää näin:

---

<sup>478</sup> Oatley 1999, 103.

<sup>479</sup> Oatley 1999, 103.

<sup>480</sup> Hepburn 1974, 485–487; Oatley 2004, 99. Oatley viittaa tässä yhteydessä myös tarinoiden käyttöön terapian muotona.

<sup>481</sup> Oatley 1999, 111–112.

A second corollary is this: the resources of literature – all the devices (such as metaphor and symbolism) by which a poem can be both intricate and unified – make it possible for a reader to experience quite precise emotional responses to complexes normally beyond his powers to hold together in perception or imagination and about which he therefore tends to have confused and anxious emotions.<sup>482</sup>

Lukiessa ilmenevät muistot ja tunteet viittaavat siihen, että lukija on henkilökohtaisesti osallisena lukemassaan tarinassa. Näyttää siltä, että naisten kyky samaistua miespuolisiin päähenkilöihin on suurempi kuin miesten kyky samaistua naispuolisiin: naispäähenkilöstä lukevat miehet kokevat vähemmän tunteita ja muistavat vähemmän henkilökohtaisia muistoja kuin miesprotagonistilla varustettua teosta lukiessaan.<sup>483</sup> Tämä voi selittää sitäkin, miksi suomalaiset miehet yleensä lukevat miesten kirjoittamia kirjoja ja naiset lukevat molempien sukupuolten kirjoittamia teoksia<sup>484</sup>. Kirjan päähenkilöt kun usein ovat samaa sukupuolta tekijänsä kanssa tai ainakin lukija saattaa herkästi näin olettaa kirjoja valitessaan.

Oatley on eritellyt viisi lukemiseen liittyvää emotionaalisen kokemuksen muotoa. Kaksi ensimmäistä ovat yhteisiä kaikille taidemuodoille ja liittyvät jo edellä Frijdan teorian yhteydessä mainittuihin lukijan skeemoihin, jotka teksti voi joko täyttää tai joita teksti voi muuntaa ja joilla se voi tuottaa molemmissa tapauksissa mielihyvää. Muita kirjallisuuden herättämiä emotionaalisia kokemuksia ovat Oatleyn mukaan sympatia ja samaistuminen henkilöhahmoon. Tarina voi myös herättää lukijassa muistoja hänen omasta aiemmasta elämästään ja antaa hänen näin työstää kokemuksiaan uudelleen.<sup>485</sup>

Yksi mahdollinen selitys sille, miksi lukiessa tututkin tunteet ovat niin tuoreita ja kiinnostavia, voi liittyä vapautteen kokea niitä vailla huolta seuraamuksista.<sup>486</sup> Lukija tietää, että fiktiivisen henkilön inhoaminen ei tuota hänelle ongelmia, vaikka hän vapauttaisikin kasvonsa ilmentämään kaikkia kokemiaan tunteita. Fiktiivinen henkilö ei suutu takaisin. Kirjoittajan vapaus on hieman rajoitetumpi, sillä hänen täytyy ottaa huomioon, että joku saattaa lukea tekstin, mutta kuitenkin kirjoittajallakin on kirjoittaessaan huomattavasti enemmän vapautta kuin arkisessa elämässä. Kuvitteelliseen lapseen saa turvallisesti turhaantua. Hänet voi jättää kirkumaan kaupan karkkihyllyjen luokse ja kokea, miltä äidistä tuntuu kaasuttaa pihasta pois; runossa voi suututtavan sukulaisen tappaa ja pestä tyynesti keittiön lattian verestä – rakastaakseen häntä jälleen seuraavana päivänä samalla kiihkeydellä.

Kimmo Jokinen on kiinnittänyt huomiota siihen, kuinka kehittynyt yhteiskunta vaatii jäseniltään tehokasta itsehillintää.

<sup>482</sup> Hepburn 1974, 486–487.

<sup>483</sup> Oatley 1998, Oatleyn 1999, 113 mukaan. Oatley kertoo tehneensä tutkimuksen yhdessä mm. Angela Baisonin kanssa, mutta häntä ei kuitenkaan mainita julkaisun toisena kirjoittajana. Ks. myös Booth 1989, 59.

<sup>484</sup> Eskola & Linko 1986, 171–173; Jokinen 1987, 42–43.

<sup>485</sup> Oatley 2004, 111–112; Oatley 1994. Myös Nussbaum on eritellyt kirjallisen tekstin herättämiä emootioita. Hän nostaa esiin tunteet, joita voi lukiessa kokea implisiittistä tekijää kohtaan.

<sup>486</sup> Vrt. Tan 2004, 119.



Sivilisaatioprosessin myötä käyttäytymissäännöt ovat kehittyneet yhä tiukemmiksi ja ulkoinen pakko on sisäistetty aiempaa ehdottomammin, ja jotta lisääntyneen kontrollin kielteiset vaikutukset eivät kasvaisi liian suuriksi, ovat monet yhteiskunnat kehittäneet oireiden lievittämiseksi erilaisia toimintoja, muun muassa urheilun ja juuri populaarikulttuurin. Tunteita synnytetään jännitteiden avulla, huvitukset synnyttävät kuvitteellisia vaaratilanteita, mutta niiden luojana on aina ihminen itse. Vahvojen, voimakkaiden tunteiden herättäminen ja käsitteleminen populaarikulttuurin alueella voi olla jopa antoisampaa kuin muualla, koska suurin osa ihmisistä joutuu yhteiskunnassamme elämään erossa voimakkaiden tunteiden ilmaisemisesta.<sup>487</sup>

Tarinoita voidaan kuitenkin hyödyntää psykologian alueella muutoinkin kuin emootioiden tutkimisessa ja kokemisessa. Kieli on keskeinen väline, jonka avulla ihminen voi muuttaa itseään<sup>488</sup>. Esimerkiksi psykoterapiassa terapeutti ja asiakas pyrkivät yleensä yhdessä muodostamaan asiakkaan elämästä uuden, aiempaa eheämmän kertomuksen. Tarinoinnilla on ylipäätään selkeästi terveyttä edistävä vaikutus.<sup>489</sup> Tätä psykologien havaintoa tukee myös yleinen kokemus päiväkirjan pitämisen mieltä rauhoittavasta vaikutuksesta. Nykyaikana päiväkirja on tosin usein puettu blogiksi, julkisesti jaettavaksi kirjallisuuden tapaan ja se palvelee näin kertomuksillaan kirjoittajan lisäksi myös lukijoita.

Jean-Pierre de Waele ja Rom Harré katsovat, että esimerkiksi autobiografiaan eli omaelämäkertaan valikoituvat teemat, sen rakenne, sisältö ja oletettu yleisö tarjoavat suoran tien tekijän kognitiiviseen matriisiin. Kognitiivisella matriisilla he tarkoittavat ihmisen sosiaalisen tiedon systeemiä, uskomuksia ja motiiveja, joihin käyttäytyminen perustuu. Kuitenkaan paperille näin piirtyvä minä ei ole ihmisen tarkka kuva, vaan tutkijat puhuvat elämäkerrallisesta minästä samaan tapaan kuin fiktiivistenkin tekstien kertoja erotetaan kirjailijasta. Ihminen ei vain ole menneisyytensä tuote vaan myös aktiivisesti tulkitsee historiaansa ja luo sitä uudelleen. Autobiografia on tutkimusmenetelmä, joka muuttaa tutkittavaa.

Cognitive resources for understanding and managing social life are changed by the act of cooperative construction of the autobiography, so that the participant who enters the year-long discussion of his life comes out at the end a different person.<sup>490</sup>

Kerrottaessa jotakin tarinaa tapahtumia järjestellään ja muistellaan yhtenäisenä kokonaisuutena, ottaen huomioon myös tapahtumia seuranneet tunteet ja ajatukset. Tästä syntyy tunne elämän hallinnasta, sillä kun kokemus saa kertomuksen myötä rakenteen ja sille annetaan merkitys, sen herättämät tunteetkin samalla tuntuvat hallittavammilta. Tarinan muodostamisesta seuraa tunne päätöksestä, asioiden ratkaisusta, ja näin mieltä häiritseviin tapahtumiin liittyvät ajatukset vähitellen poistuvat tietoisuudesta.

Ihmiset myös muodostavat identiteettiään tarinoimalla, ja tarinamuotoisen identiteetti korostuu elämän muutosvaiheissa, kun perustetaan perhettä,

<sup>487</sup> Jokinen 1987, 31–32.

<sup>488</sup> Hänninen & Ylijoki 2004, 10.

<sup>489</sup> Pennebaker & Seagal 1999, 1243–1244. Vrt. Smyth 1998.

<sup>490</sup> De Waele & Harré 1989, 179, 181 & 206.

menetetään työpaikka tai vaikkapa sairastutaan<sup>491</sup>. Käsillä olevan aiheeni vuoksi on kuitenkin toisaalta tärkeää huomata, että ainakin tässä lainaamani yhdysvaltalaisutkimuksen mukaan terveyttä hyödyttävää on nimenomaan kertominen, joka on luonteeltaan emotionaalista. Lisäksi on muistettava, etteivät kirjoittamisen mielenterveyttä edistävät ominaisuudet ole välttämättä välittömiä. Ikävistä tapahtumista tai suoranaista traumaista kirjoittaminen tuottaa ensin usein pahaa mieltä tekijälleen, mutta pitkällä tähtäimellä kirjoittaminen kuitenkin edistää sekä psyykkistä että fyysistä tervehtymistä.<sup>492</sup>

Tarinan terapeuttinen vaikutus perustuu myös siihen, että se tiivistyy, kun sitä kerrotaan tai kirjoitetaan uudelleen. Kun epäolennainen jätetään yksinkertaisuuden vuoksi pois, ihmisen ei tarvitse ponnistella niin kovasti hallitakseen kokonaisuutta. Suurten elämänmuutosten, esimerkiksi sairastumisen, sattuessa ihminen siis ensin kerää kaiken mahdollisen tiedon mieleensä ja sitten vähitellen työstää materiaalista olennaisen esiin. Paradoksaalisesti tästä seuraa, että samalla kun tarina on helpompi muistaa vähempien yksityiskohtiensa vuoksi, prosessi johtaa myös unohtamiseen ja siirtymiseen uusiin aiheisiin: "Translating distress into language ultimately allows us to forget or, perhaps a better phrase, move beyond the experience."<sup>493</sup> Toisaalta, kuten psykoterapeutti ja elämäkerrallisen kirjoittamisen ohjaaja Pepi Reinikainen on tuonut esille, monet haluavat kirjoittaa kriisien jälkeen välittääkseen vaikeuksistaan oppimaansa muille, mutta myös välttääkseen toistamasta samaa virhettä – siis muistaakseen.<sup>494</sup>

Ylöskirjaaminen on muistin apuväline, mutta paradoksaalisesti se myös auttaa unohtamaan. Tietokonemetaforaa käyttäen kirjoittamisen voi sanoa siirtävän tietoa talteen koneen ulkopuoliselle muistiyksikölle ja vapauttavan näin muistia muulle toiminnalle. Näin omalle "kovalevyllä" jää mahdollisesti vain viitetieto siitä, mistä tallennettu asia tarvittaessa löytyy.

## 4.5 Kirjoittajalta vaaditaan tunneälyä

A lifetime would be too short to reproduce in words a single emotion. In reality, however, poet and novelist have an immense advantage or even an expert psychologist in dealing with emotion.<sup>495</sup>

Tuntuivatko edellä esitetyt tunne-elämän ilmiöt tutuilta, arkipäivän kokemustasi vastaavilta? Syynä tähän voi olla se, että psykologiset teoriat, kuten James Averill esittää, ovat vain kansanuskomuksia, jotka on esitetty yksityiskohtaisemmin ja puettu tieteelliseen asuun<sup>496</sup>. Tai sitten syy liittyy siihen, että olet tavallista tunneälykkäämpi.

<sup>491</sup> Hänninen 2000; Metsäpelto & Feldt 2009, 25–26; McAdams 1995. Ks. lisää identiteettistä esim. Fadjukoff 2009.

<sup>492</sup> Pennebaker & Seagal 1999, 1243–1244 & 1246.

<sup>493</sup> Pennebaker & Seagal 1999, 1251.

<sup>494</sup> Reinikainen 2007, 16.

<sup>495</sup> Dewey 1980, 67.

<sup>496</sup> Averill 1996a, 24.

Kun Keith Oatley muistuttaa, että kirjallisuuden avulla voi oppia ymmärtämään tunteita paremmin, hän viittaa yhteen keskeiseen kirjallisuuden tehtävään. Kirjoittamisen tutkimuksen kannalta kiinnostavaa on kuitenkin ennen muuta se, mitä vaaditaan kirjoittajalta, jonka tekstistä tulisi näitä tunteita oppia? Eroavatko hyvät kirjoittajat jotenkin muista sen suhteen, miten taitavasti he osaavat hahmottaa ja kuvata tunnetiloja? Mielestäni näin voi perustellusti olettaa, ja tunneäly onkin ominaisuus, joka pitäisi liittää sellaisten tutumpien kirjoittajia kuvaavien määreiden tai yleistyksien joukkoon kuin luovuus tai verbaalinen lahjakkuus. Myös kirjoittajakoulutuksen arjessa, ylipäätään opiskeltaessa, tarvitaan tunneälyä, esimerkkejä tästä löytyy erityisesti työni viimeisestä luvusta, jossa käsittelen palautteen roolia kirjoittamisen opetuksessa. Tunneäly koskee siis kaikkia kirjoittajia, ei vain kaunokirjallisuuden tekijöitä.

Tunneälytutkimus sai alkunsa, kun psykologit P. Salovey ja J. M. Mayer kehittivät eteenpäin tieteenalansa pitkään tuntemaa huomiota siitä, että ihmiset eroavat kyvyssään tunnistaa ja ilmaista emootioita. Heidän mukaansa näissä eroissa voi olla kysymys eroista emotionaalisen informaation käsittelyprosesseissa – toisin sanoen taidoista, joita voi oppia.<sup>497</sup> Tämän taidon tai kyvyn he nimesivät vuonna 1990 emotionaaliseksi älykkyydeksi (emotional intelligence), joka on yleisesti suomennettu tunneälyksi. Koska älykkyys, josta Salovey ja Mayer puhuvat, on luonteeltaan kohtuullisen tiedostettua, käytän minäkin tunneäly-termiä.

Tunneälyn käsitteen syntymisen taustalla on jo edellisissä luvuissakin esille tulleet havainnot siitä, että emootio usein ohjaa ajattelua: se suuntaa huomiota ja organisoii muistia, auttaa tulkitsemaan sosiaalisia tilanteita ja motivoi asianmukaiseen käytökseen. Tunneälyn käsite kiinnittää huomion yksilöllisiin eroihin kyvyssä käyttää emootioita osana ajattelua.<sup>498</sup> Vaikka emotionin ja järjen yhteys ei psykologian tutkimuskohteena ole uusi, käsitteen ”tunneäly” luominen nosti aiheen toden teolla suuren yleisön tietoisuuteen. Myös Daniel Golemanin populaarilla kirjalla *Emotional Intelligence* oli asiaan huomattava vaikutus<sup>499</sup>. Golemanin on kuitenkin arvosteltu määrittelevän tunneälyn liian laajasti<sup>500</sup>.

Salovey ja Mayer jäsentävät tunneälyyn liittyvät taidot näin:

- Tunteiden oikea tunnistaminen ja ilmaiseminen.
- Tunteiden käyttö ajattelun apuna, esimerkiksi ongelmanratkaisussa, useamman näkökulman hahmottamisessa ja luovuutta vaativissa tehtävissä.
- Tunnepitoisen tiedon analysoiminen ja ymmärtäminen.
- Omien ja muiden ihmisten tunteiden säätely.<sup>501</sup>

<sup>497</sup> Salovey & Mayer 1990; Salovey & Mayer 1998, 313–315.

<sup>498</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 321.

<sup>499</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 322; Goleman 1995.

<sup>500</sup> Ks. esim. Kokkonen 2002, 115.

<sup>501</sup> Salovey & Mayer 1990; Mayer, Salovey & Caruso 2000, 107–111; Suomennos Kokkonen 2003, 115–117.

Nämä neljä aluetta muodostavat hierarkian, jossa tunteiden havaitseminen on perustavanlaatuisin taito, ja kyky säädellä tunteita rakentuu muille osataidoille. Peter Salovey, Marja Kokkonen, Paulo N. Lopes ja John D. Mayer esittävät, että tunneälyä voidaan jopa tieteellisesti testata ja mitata<sup>502</sup>.

Tunneällyn huomioiminen opetuksessa on mielekästä, sillä se näyttää selkeästi kehittyvän esimerkiksi ihmisen ikääntymisen myötä<sup>503</sup>. Toisaalta ei ole vielä olemassa empiiristä näyttöä siitä, että juuri koulutus kehittäisi tunneälyä. Syynä tähän on se, että tunneällyn opetus on niin nuorta, ettei sen vaikutuksia ole vielä päästy tarkastelemaan. Suomessakin opetus on peruskouluissa käynnistetty vasta viime vuosina<sup>504</sup>. Tunneällyn eri alueiden tutkiminen kuitenkin paljastaa, että siihen sisältyy paljon kirjoittajan tarvitsemia taitoja.

**Emootioiden tunnistaminen** tarkoittaa kykyä havaita ja ilmaista omia tunteitaan fyysisten ja psyykkisten merkkien perusteella. Tällaisia merkkejä ovat esimerkiksi sydämen lyöntien tihtyminen ja huomion suuntautuminen vain yhteen asiaan niin, että kyky keskittyä muuhun heikkenee.<sup>505</sup> Kun reagoimme (voimakkaalla) tunteella, on koko olemuksemme mukana – huomiomme, ajatuksemme, tarpeemme ja halumme ja jopa ruumiimme. Reaktio kertoo, että tärkeä päämäärä (tai arvo) on uhattuna tai lähellä toteutumista.<sup>506</sup> Ei ole kuitenkaan itsestään selvää, että ihminen esimerkiksi tulkitsee oikein häpeän tunteen, jota olen tässä luvussa käyttänyt esimerkkinäni, sillä häpeään kuuluva halu hyökätä voi helposti sotkea tunnekokemuksen vihaan.

Emotionaaliseen havaitsemiseen kuuluu kuitenkin myös kyky huomata ja tulkita muiden ihmisten tunneviestejä heidän kasvojenliikkeistään ja äänensävyistään. Todellisten viestien sijaan näitä tunteita voidaan myös havaita ja tulkita vaikkapa kirjallisuuden kaltaisissa taideteoksissa, kuten edellä jo tuli ilmi. Tunneälytutkijat eivät käsittele asiaa laajemmin, mutta kirjoittajien kannalta on merkittävää, että monet heistä katsovat tähän tunneällyn alueeseen kuuluvan myös kyvyn ilmaista tunteita ja niihin liittyviä tarpeita asianmukaisesti.<sup>507</sup> Ajatuksesta avautuu myös uudenlainen näkökulma kirjallisuuden lukemisen ja kirjoittamisen väliseen tiiviiseen yhteyteen ja sanontaan ”kirjoittamaan oppii lukemalla”: lukeminen kehittää paitsi sanavarastoa myös kykyä ymmärtää tunteita, mitä puolestaan tarvitaan kirjoitettaessa.

Toinen tunneällyn alue, **emootioiden käyttö ajattelun tukena**, kytkee kognition ja emotion toisiinsa. Emootiot voivat ohjata ajattelua ja auttaa ajattelijaa keskittymään olennaiseen. Tunneälykäs kirjoittajakin osaa tuottaa emootioita, jotka tehostavat päätöksentekoa ja muistelemista, hyödyntää tunnetilojen vaih-

<sup>502</sup> Salovey & Mayer 1990; Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 322–323. Tuoreemman lähteen sivuilla 326–332 esitellään lyhyesti kahta erilaista tunneälyä mitaavaa testiä.

<sup>503</sup> Kokkonen 2003, 117.

<sup>504</sup> Opetushallitus 2004, 200. Opetussuunnitelma, jossa tunteiden säätely mainitaan, oli otettava käyttöön kaikilla luokka-asteilla viimeistään 1.8.2006., mutta se voitiin haluttaessa ottaa käyttöön jo 1.8.2004. Tunnetaitojen opettamisesta Suomessa käyty keskustelu – ks. esim. Saarinen 2005, 5.

<sup>505</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 323–324.

<sup>506</sup> Lazarus 1991, 7; Oatley 1999, 111.

<sup>507</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 323–324.

telua asioiden tarkastelussa monesta eri näkökulmasta ja käyttää tunteita lisäämään luovuuttaan ja ongelmanratkaisukykyään.<sup>508</sup> Kirjoittaja tarvitsee esimerkiksi ymmärrystä siitä, millaisessa tunnetilassa hän on luovimmillaan, ja kykyä tuottaa tämä tunnetila itselleen. Tärkeää on myös osata ohjata mielialaansa sopivaksi tarkastelemaan asioita eri näkökulmista esimerkiksi tilanteessa, jossa on eläydyttävä tekstin eri henkilöhahmojen näkökulmiin.

Yhdysvaltalainen kirjailija Bruce Holland Rogers on nostanut kirjoittajaoppaassaan esille osuvan esimerkin siitä, kuinka kirjoittaja voi muokata ja hallita tunteitaan kirjoittamisen kannalta myönteiseen suuntaan. Rogers viittaa tutkimukseen, jossa selviteltiin yleisen jännityksen ja seksuaalisen mielenkiinnon heräämisen välistä yhteyttä. Tutkija, viehättävä nuori nainen, haastatteli miehiä, jotka olivat juuri ylittäneet sillan. Toiset koehenkilöistä olivat ylittäneet matalan, tavallisen sillan ja toiset riippusillan, joka oli korkealla kanjonin päällä. Tulokset osoittivat, että mitä suurempi jännitys, sitä viehättävämmältä paikalla ollut vastakkaista sukupuolta edustava henkilö vaikutti.<sup>509</sup> Koetta toistettiin erilaisin variaatioin, jopa niin, että eräessä versiossa koehenkilöille uskoteltiin, että he pian saisivat oppimiskokeen yhteydessä sähköiskuja. Tulos oli aina samankaltainen. Kiihtyneessä, kohonneessa mielentilassa ihminen ihastui herkemmin.<sup>510</sup>

Rogers kiteyttää tutkimuksen opiksi kirjoittamisen kannalta sen, että kiihtymys (arousal) on psykologisena tilana sellainen, että saipa se alkunsa miten vain, on ihmisen mielessä oleva tunnekokemus varsin samankaltainen.<sup>511</sup> Kognition ohjaaminen ei ole yksinkertaista, mutta halutessaan ihminen voi suunnata tunteitaan uudelleen.<sup>512</sup> Rogers opastaakin manipuloimaan tunteitaan ennen kirjoitushetkiä esimerkiksi muistelemalla niitä päiviä, jolloin työ on sujunut todella hyvin. Jos tämä ei toimi, voi kokeilla myös liikuntaa tai nauramista. Näiden tekniikoiden tavoitteena on pieni hengästyminen, joka tuottaa mielihyvää. Rogers mainitsee vielä yhtenä keinona musiikin soittamisen – se tarjoaa jatkuvaa apua mielialan pitämiseen innostuneena. Rogers kertoo aluksi tanssivansa voimakasrytmisen musiikin tahtiin ja kiihdyttävän näin fysiologiaansa. Sitten hän vaihtaa instrumentaalimusiikkiin, joka auttaa keskittymään, mutta ei häiritse ajatuksia. Musiikin tärkein ominaisuus on kuitenkin sen tottumusta lisäävä voima. Rogers kuuntelee kirjoittaessaan aina samaa musiikkia, jolloin tutut äänet kutsuvat häntä kirjoittamisen mielentilaan.<sup>513</sup>

Myös oma tila, kuten aina Virginia Wolfin teoksen *A Room of one's own* julkaisemisesta asti on ollut yleisesti tunnettua, on tärkeä. Eräs opiskelijani kuvaa asiaa näin:

<sup>508</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 324.

<sup>509</sup> Dutton & Aron 1974; Rogers 2002, 136–137.

<sup>510</sup> Dutton & Aron 1974.

<sup>511</sup> Rogers 2002, 137.

<sup>512</sup> Ks. esim. Kokkonen 2010.

<sup>513</sup> Rogers 2002, 139–141. Rogersin kuvaamia tekniikoita ei pidä viedä liian pitkälle ja pyrkiä tajunnan sumenemiseen, kuten joissakin luovuuskoulukunnissa on tehty. Nauraminen ja läähätyshengitys ovat tekniikoina erilaisia – erityisesti lasten ja nuorten kohdalla raja on syytä erottaa tiukasti.

Kun kirjoittaa keittiössä, jossa perheen jäsenet välillä piipahtavat, jää tekstistä kaikkein syvin saavuttamatta: jospa joku näkee mitä kirjoitan. Silloin jälki on ”siistiä”, aivan liian siistiä. Omassa huoneessa, kynttilän valossa kaikessa rauhassa muiden katseilta taas mielikuvitus ja muistot valtaavat kirjoittajan kokonaan.<sup>514</sup>

**Emootioiden ymmärtäminen** merkitsee kykyä nimetä sanallisesti erilaisia emootioita ja tunnistaa eri emootioiden välisiä yhteyksiä. Tämän emotionaalisen älykkyyden alueen oletetaan yleisesti läheisimmin liittyvän verbaaliseen älykkyyteen.<sup>515</sup> Onkin selvää, että jo laajasta aktiivisesta sanavarastosta, kirjoittajan perusominaisuudesta, on hyötyä tunteiden kuvaamisessa ja nimeämisessä. Kirjallisuuden kyky opettaa tunteita näyttämällä niiden seuraukset on myös yhteydessä tähän: emootioiden ymmärtämiseen tunneälyn osana kuuluu myös ymmärrys tunteiden seuraamuksista<sup>516</sup>.

Kyky **käsitellä emootioita** merkitsee sitä, että emotionaalisesti älykäs yksilö voi korjata kielteisiä mielialojaan ja emootioitaan ja ylläpitää myönteisiä tarvittaessa. Tavoiteltava tunnetila ei ole aina laadultaan miellyttävä: joskus myös kielteinen tunnetila on tarpeellinen. Salovey, Kokkonen, Lopes, Mayer käyttävät esimerkkinään tilannetta, jossa täytyy kilpailla tai esimerkiksi antaa työntekijälleen potkut.<sup>517</sup> Kirjoitusprosessissa kirjoittaja kuitenkin tarvitsee kriittistä mielentilaa paljon useammin, esimerkiksi aina arvioidessaan ideoitaan ja työnsä laatua. Tämä, kuten muukin tunteiden käsittely, edellyttää kykyä olla avoin kaikille tunteilleen, niin myönteisille kuin kielteisille. Lisäksi tunteiden käsittely edellyttää kykyä ottaa tarvittaessa käyttöön tietty tunnetila, ylläpitää sitä tai muuntaa se toiseksi.<sup>518</sup>

Tunteiden säätely tai ohjaaminen on tunneälyn kritisoiduin alue, koska erityisesti toisten ihmisten tunteiden ohjaaminen mielletään helposti manipuloinniksi. Tunteiden ohjaaminen on myös vaikeaa. Pystyäkseen siihen ihmisen on uskottava voivansa vaikuttaa emootioihinsa ja tarkkailtava mielialojaan ja emootioitaan tarkasti. Lisäksi hänen on tunnistettava ja erotettava ne tunteet, jotka tarvitsevat säätelyä, ja käytettävä strategioita, jotka muuttavat mielialoja ja emootioita. Prosessiin kuuluu myös strategioiden tehokkuuden arvioiminen.<sup>519</sup>

Opetuksen näkökulmasta tämä tunneälyn vaativin alue muistuttaa oppimaan oppimisen taitoa. Kummankin kohdalla joudun omalta osaltani toteamaan, että se, minkä teoriassa näistä taidoista tiedän, ei käytännössä satunnaisesti älyn pilkahduksen hetkeä lukuun ottamatta ilmene. Kuitenkin juuri tunneälyn rinnastus oppimaan oppimisen taitoihin on lohdullinen - osaanhan auttaa teoreettisen osaamiseni varassa opiskelijoitani paremmaksi opiskelijoiksi tällä alueella, vaikka en itse aina käytännössä hallitse kaikkia alueen taitoja.

<sup>514</sup> Siteeraus on peräisin tätä tutkimusta varten kokoamastani luovuutta käsittelevästä aineistosta. Esittelen aineiston tarkemmin luvussa kuusi. - Huomionarvoista on, että jollekulle toiselle meluisa paikka, vaikkapa kahvila, voi toimia yhtä hyvin sopivana työtilana. Tärkeää on löytää itselleen sopiva tila.

<sup>515</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 324–325.

<sup>516</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 324.

<sup>517</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 325.

<sup>518</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 324.

<sup>519</sup> Salovey, Kokkonen, Lopes & Mayer 2004, 325.

## 4.6 Kirjallisuus- ja kirjoittamisterapia

Kaikki hyvä taide – usein huonokin – voi vaikuttaa terapeuttisesti. Jos jo kirjan tai kirjallisuuden lukeminen auttaa ihmistä hyvin monella tapaa, niin se, että kirjoittaa itse, vaikuttaa vielä syvemmälle.<sup>520</sup>

Mitä näistä valitsisit rakkaillesi: rahaa, kuuluisuutta vai onnellisuuden? Useimmat ihmiset valitsevat tunteen materian ohi.<sup>521</sup> Kirjoittaminen ei ehkä ole kovin hyvä keino hankkia rahaa tai kuuluisuutta, mutta onnellisuutta se voi lisätä. Kirjoittamisella ja kirjallisuudella on terapeuttinen vaikutus. Pepi Reinikaisen kokemuksen mukaan hoitava vaikutus perustuu muun muassa uudelleentulkintaan:

– – koska se [elämänkaarikirjoittaminen] prosessina nostaa muistista, jopa unohduksesta, asioita ja ikään kuin vaatii niiden käsittelemistä. Menneisyys kirjoitetaan tavallaan ”uusiksi”, koska se eletyn elämän ja siinä saatujen kokemusten valossa sekä ryhmässä tapahtuvan käsittelyn ja jakamisen kautta muuttuu.<sup>522</sup>

Kuten Reinikainen toisaalla huomauttaa, on menneisyys koko ajan elävä kokonaisuus. Kirjoittamalla elämäänsä tutkiva ”palaa menneeseen, mutta tulee takaisin muuttuneena, koska käsitys menneestä on muuttunut”.<sup>523</sup>

Vaikka vielä muutama vuosi sitten ajattelin, että kirjallisuusterapia on alue, jota tulee kirjoittajakoulutuksen opetuksessa välttää, on ajatteluni viime vuosien kehityksen myötä muuttunut<sup>524</sup>. Myös Jyväskylän yliopiston kirjoittamisen maisteriopintojen professori Tuomo Lahdelma katsoo terapeuttisen kirjoittamisen kuuluvan kirjoittamisen tutkimuksen ajankohtaisiin aiheisiin ja ehdottaa uudenlaisten yhteistyöverkostojen luomista<sup>525</sup>. Virpi Kirves tekikin jo vuonna 2007 kirjoittamisen opintojen pro gradunsa lasten surutyön tiimoilta ja kuvasi, kuinka sanataide auttaa lapsia käsittelemään surua<sup>526</sup>.

Tarve mielen hoidolle on Suomessa suuri. Esimerkiksi Terveys 2000 -raportin mukaan kaltaisistani keski-ikäisistä naisista 22.1 % koki lievää työpumusta, vakavasta uupumuksesta kärsi 2.1 %. Uupumuksen yleisyys vielä hieman kasvoi iän lisääntyessä. Kaiken kaikkiaan tutkituista suomalaisista noin neljäsosa ilmaisi vointiaan heikentäviä psyykkisiä oireita.<sup>527</sup> Myös nuorten kohdalla on 2000-luvulla arvioitu yleensä, että noin 15–25 % kärsii sellaisista mielenterveysongelmista, että he hyötyisivät hoidosta<sup>528</sup>. Valtiovaltakin on kiinnostunut ehkäisemään mielenterveysongelmia, sillä vaikka ongelmien ei katsota 2000-luvun aikana merkittävästi kasvaneen, on niihin liittyvä työkyvyttömyys

<sup>520</sup> Reinikainen 2007, 30.

<sup>521</sup> Averill & More 2004, 663.

<sup>522</sup> Reinikainen 2002, 108.

<sup>523</sup> Reinikainen 2007, 20.

<sup>524</sup> Vrt. esim. Allenius & Väyrynen 1993, 22–23.

<sup>525</sup> Lahdelma 2008, 193–194.

<sup>526</sup> Kirves 2007.

<sup>527</sup> Kansanterveyslaitos 2002.

<sup>528</sup> Haarasilta & Marttunen 2000.

lisääntynyt voimakkaasti. Mielenterveyden hoitopaikkoja on kuitenkin tarkoit-  
tus edelleen siirtää pois sairaaloista ja kasvattaa avohoitoa, mikä voi hyvinkin  
ennakoida kirjoittamisterapiian kaltaisten hoitomuotojen tarpeen kasvua.<sup>529</sup>

Ensimmäinen suomalainen väitöstyö kirjallisuusterapiasta on Pirjo Suvilehdon vuonna 2008 Oulun yliopistoon tekemä ”Lasten luova kirjoittaminen  
psykykkisen tulpan avaajana”. Tässä tapaustutkimuksessa tutkija selvittelee sa-  
nataiteen ja kirjallisuusterapiian yhteyksiä ja perehtyy tarkemmin siihen, millai-  
sia aiheita lapset nostavat esiin sanataidetunneilla. Suvilehto huomaa sen ennal-  
ta arvattavan, mutta silti niin tärkeän tosiasian, että lapset kirjoittavat ja tuovat  
esille itseään, vaikka tehtävänanto ei siihen kehottaisikaan. Suvilehto toteaa  
myös, että esimerkiksi sairaalakoulun lapsista muodostettu pieni koeryhmä  
salli tunteiden ja pettymysten purkamisen ja että osa lapsista onnistui käsitte-  
lemään tunteitaan etäännyttämällä niitä itsestään. Kirjoittaminen ja terapia so-  
pivat hyvin yhteen: ”Sanataidetuntien puitteissa saadaan tietoa lapsen mielen-  
kiinnon kohteista.”<sup>530</sup>

Vaikka Suvilehdon väitöstyö on rakenteeltaan melko monimutkainen, on  
hänen työnsä tärkeä avaus alueelle. Työn pohjalta nousee myös välittömiä jat-  
kotutkimuskysymyksiä. Koulutustaustansa pohjalta Suvilehto osallistui sana-  
taideryhmän toimintaan kirjoittamisen ohjaajana, taidealan edustajana eikä te-  
rapeuttina. Hän ei pyrkinyt kirjoitusten käsittelyssä lasten kanssa terapeutiseen  
tulokseen. Hän ei myöskään kysynyt eettisistä syistä lasten tulkintaa teksteille –  
hän ei halunnut keskustelussa nostaa esiin kipeitä aiheita ja astua alueelle, jolla  
tarvittaisiin psykiatrista osaamista ja koulutusta<sup>531</sup>.

Samasta syystä olen itsekkin aikuisten kohdalla ajatellut, ettei kirjoittaja-  
koulutus ole oikea paikka terapialle. Olen halunnut pidättää itselläni vapauden  
ohjata kirjoittajia ja heidän tekstejään kirjallisen tradition näkökulmasta – pyr-  
kien kohti taitavammin kirjoitettuja esteettisiä päämääriä tavoittelevia tekstejä.  
Olen kuitenkin suhteellisen harvoin kohdannut opiskelijoita, joiden olen ha-  
vainnut purkavan kirjoittamalla ennen muuta raskaita kokemuksiaan ja joille  
ohjaajan ja ryhmän paras palaute on myötätunto (jota seuraa tarvittaessa kah-  
den kesken käytävä keskustelu ammattimaisen yksilöterapien tarpeesta).

Kirjoittamisterapien tekee näkökulmastani pelottavaksi juuri tämä tietois-  
ten kokemusteni vähäisyys. Päädyn tilastoihin vertaamalla väistämättä ajatuk-  
seen siitä, että osaamiseni pohjalta en yksinkertaisesti tunnista mielenterveyden  
järkkymistä. Pahimmillaan pelko kasvaa uhkakuvaksi: kerron esimerkiksi jon-  
kin tekstin päähenkilöstä mielihiteeni ja esitän loppuratkaisun kärjistämistä  
opiskelijalle, joka onkin tietämättäni kirjoittanut tekstin avunpyynnöksi ja seu-  
raa ohjeitani – ei tekstin – vaan elämänsä suhteen.

Ratkaisuna ongelmaan on yhteistyö mielenterveystyön ammattilaisten ja  
kirjoittamisen ohjaajien kesken. Esimerkiksi Keski-Suomen sanataideyhdistys  
Rapina on mukana toteuttamassa tällaista toimintaa. Valtakunnalliseen Myrs-  
ky-hankeeseen kuuluvan projektin pilottivaihe toteutettiin jo keväällä 2009 ja

<sup>529</sup> Sosiaali- ja terveysministeriö 2009, 13 & 33.

<sup>530</sup> Suvilehto 2008, 75 & 83.

<sup>531</sup> Suvilehto 2008, 61–62.



mahdollisesti se tuottaa niin lisäprojekteja kuin materiaalia alueesta kiinnostuneille tutkijoille, joilla olisi mahdollisuudet saada hankkeen kautta monipuolisempaa tietoa lasten kirjoittamisen terapeuttisesta vaikutuksesta kuin Suvilehdon tutkimuksessa.<sup>532</sup> Kiinnostavaa olisi myös saada tietoa ohjaajaparien sekä lasten kokemuksista siitä, miten yhteistyö käytännössä sujuu.

Tällainen kahden ohjaajan varaan rakentuva ryhmä tavoittaa hyvin ainakin ne kirjoittajat, joiden ongelmat ovat luonteeltaan lieviä, elämänvaiheisiin kuuluvia, kuten nuorten murrosiässä kohtaamat tai nuoren aikuisen alkavaan työuupumukseen liittyvät. Myös surun, avioeron tai muun suuren elämänmuutoksen yhteydessä ihminen voi tarvita terapeuttista tukea. Ennen muuta kirjoittamisen opetuksen ja terapian integroivan ratkaisun etuna on se, että ongelmista kärsiviä voidaan hoitaa tutussa ympäristössä, jopa omassa koululuokassaan.

Opetuksen taustalle olisi tällöin luontevaa hakea tueksi esimerkiksi sosiodynaamisen ohjauksen teoriaa, jota R. Vance Peavy kehittää konstruktivismiin pohjalta<sup>533</sup>. Ohjauksen ja terapian keskeinen ero liittyy Peavyllä siihen, että ohjauksessa päähuomio on normaalissa elämässä, kun terapia usein keskittyy ongelmiin, häiriökäyttäytymiseen. Konstruktivistinen ajattelu sopii Peavyn pohjalta hyvin erityiskirjoittaryhmän tarpeisiin, sillä kyse ei ole pelkästään psykologiaan nojaavasta perinteestä, vaan konstruktivistinen ajattelu ottaa aineksia myös filosofiasta, sosiologiasta ja kirjallisuudesta ja kiinnittää huomion metaforan voimaan. Konstruktivistinen ohjaaja pitää kieltä tärkeimpänä merkityksen rakentamisen välineenä.<sup>534</sup>

Elämäkerrallisen kirjoittamisen lisääntyminen on yksi osoitus ihmisten tarpeesta kirjoittaa muistakin kuin kaunokirjallisista syistä. Moni iäkkäämpi ihminen kirjoittaa jättääkseen jälkeensä jääville tietoa paitsi itsestään myös omista vanhemmista ja isovanhemmista – suvun vaiheista. Mutta omaa elämää voi kirjata ylös myös nuorempana selvittääkseen, miten elää elämäänsä: ”neljäkymmentä täyttäneet ja sitä nuoremmat kirjoittajat ovat viehättyneet mahdollisuudesta käydä läpi elämän möykkyjä, ehkä selvittääkseen sitä, miten suunnata tulevaisuuteen.”<sup>535</sup>

Kirjoittajakoulutuksessa juuri omaelämäkerralliseen kirjoittamiseen liittyvät kurssit voisivat hyötyä terapeutin läsnäolosta. Esimerkiksi etäännyttäminen voi olla kirjoittajalle ongelma, jonka ratkaisemisessa saattaa hyvinkin olla hyötyä keskustelusta terapeutin kanssa. Jos todelliseen elämään kuulunut, edelleen ongelmalliseksi koettu asia saadaan ratkottua, on ehkä mahdollista tarkastella sitä kirjallisena aiheena ja ratkaista se niin kuin kirjallisuuden tradition näkökulmasta on mielekkäintä.

Joskus myös terapiakirjoittajana aloittanut ihminen toipuu, mutta terapiaa alkanut kirjoittaminen jää ja alkaa suorastaan muuttua opiskelun myötä

<sup>532</sup> Hanke toteutetaan yhteistyössä Keski-Suomen Sanataideyhdistys Rapina ry:n, Suomen Kirjallisuusterapiayhdistyksen Keski-Suomen alajaoston sekä Toimintakeidas Oy:n kanssa. Rapina 2009.

<sup>533</sup> Peavy 1999 & 2006.

<sup>534</sup> Peavy 1999 29–30, 43 & 93; Peavy 2006, 22.

<sup>535</sup> Reinikainen 2007, 27.

ammattimaiseksi. Eräs opiskelijani kuvaa sairastumisesta käynnistynyttä kirjoittamistaan muun muassa näin:

Ensimmäinen kosketukseni luovuuteen on tapahtunut psyykkisen sairastumisen aikaan. Olen silloin maalannut sairaalan keltaisessa pihamökissä. Olen maalannut, koska olen siten voinut ilmaista sisäistä kokemusmaailmaani. Maalaamisesta on silloin tullut tunteiden kieli. Olen sitä kautta kyennyt ilmaisemaan kokemukseni, jolle ei ole löytynyt sanoja. Myöhemmin on kuvaan mukaan tullut havainto ja tietoisuus varjon värillisyydestä. Maalaamisen kieleni on kehittynyt ja rinnalle kokemuksieni kuvaajana on tullut kirjoittaminen. Kuva ja sana ovat löytäneet minussa vuorovaikutussuhteen ja tekstien sisältämä ajatus on löytänyt kuvallisen muodon. Kirjoittaminen on ensi alkuun ollut etsivää ja hapuilevaa. Rohkeuden käydä kohti sanoja sain ensimmäiseltä kirjoittamisen opettajaltani.<sup>536</sup>

Selkeästi akuutisti masentuneen kirjoittajan kohdalla oikea paikka on kuitenkin yksilöterapia. Akuuttia masennusta ei voida hoitaa ryhmässä.

Opettajan on kaikkein tärkeintä muistaa, että hän on olemassa ryhmää varten, ei ryhmä häntä varten. Opettajan ei tule käyttää valtaansa väärin ja kohottaa itsetuntoaan opiskelijoidensa avulla. On kunnioitettava ryhmän perustarkoitusta ja tiedostettava, että on pohjimmiltaan palvelutehtävissä. Kuten Elbowkin toteaa, opiskelijat voivat oppia ilman opettajaa, mutta opettaja tarvitsee opiskelijat opettaakseen<sup>537</sup>.

Opettajan ei kuitenkaan tarvitse jäädä persoonana täysin taustalle. Jakamalla omia kokemuksiaan hän voi synnyttää luottamuksellisen ilmapiirin. Joskus ohjaajan kokemuksista voi oppiakin.

Ryhmä ei missään tapauksessa ole ohjaajan hoitamista varten, vaikka sen esiin tuomat asiat voivat koskettaa myös häntä hyvinkin läheisesti. Ihmisten väliset keskustelut, todelliset kohtaamiset, eivät koskaan jätä kylmäksi vaan ovat jatkuva ihmetyksen, innostuksen ja ilon aihe. Yksi suurimpia ihmetyksiä on myös se, että oman elämän epäonnistumisia, harhapolkuja ja kohtaloniskuja voi hyödyntää myönteisesti ryhmässä ohjatessa.<sup>538</sup>

Minulla on esimerkiksi ollut tapana kertoa aikanaan julkisesti saamastani ikävästä palautteesta ja sen herättämistä tunteista. Tarinani ydin on kannustava – palautteen sulattelemiseen ajan kanssa ohjaava. Olin nimittäin opiskeluaikoina mukana poikkitaiteellisessa produktiossa, erään teatterikorkeakoulussa opiskelevan ystäväni lopputyössä. Työstin esitykseen monologin ja muutamia pienempiä tekstinkappaleita. Sain nähdä kirjoittamaani ammattilaisten esittämänä, mutta iloni tästä kalpeni pian, kun luin seuraavan päivän *Helsingin Sanomien* kritiikin.

Nyt täytyy todeta, että Veijalaisen esityksessä seitsemän Shakespearen näytelmistä karannutta henkilöä etsii tekijää, joka puhaltaisi heihin uutta eloa. Puutteet johtuvat

<sup>536</sup> Siteeraus on peräisin tätä tutkimusta varten kokoamastani luovuutta käsittelevästä aineistosta. Esittelen aineiston tarkemmin luvussa kuusi. Kiitän erityisesti tämän siteerauksen kirjoittajaa rohkeudesta kirjoittaa luovuudestaan avoimesti ja rohkeudesta antaa ajatukset aineistokseni. Kahden vuoden kuluttua väitöskirjan julkaisemisesta tuhoan asianmukaisesti aineiston ja turvaan näin kaikkien osallistuneiden yksityisyyden.

<sup>537</sup> Elbow 2000, 9.

<sup>538</sup> Reinikainen 2007, 89.

osaksi esiintyjien melko epätarkasta fyysisestä ilmaisusta, osin käsikirjoituksen heikkouksista. Shakespearelta on valittu huonoa tekstiä, ja sitäkin on vesitetty Raamatun Vuorisaarnalla.<sup>539</sup>

En voinut välttyä kyyneliltä, kun kriitikon sanat ”huonoa tekstiä” iskeytyivät tajuntaani. Olin kirjoittanut tekstini matkien Shakespearen ajan ilmaisua ja epäonnistunut. – Vai olinko sittenkään? Muutaman tunnin päästä syntyi nimittäin oivallus. Kriitikko ei ollut tunnistanut tekstinkappaleita uusiksi, vaan luuli niitä alkuperäisiksi ja aidoiksi. Häpeäni muuttui ylpeydeksi. Olihan minut juuri todettu yhtä taitavaksi kirjoittajaksi kuin Shakespeare huonoina päivinään. Ajattelin, että ei hassumpaa.

---

<sup>539</sup> Räsänen 1997. Kyseessä oli Anna Veijalaisen käsikirjoittama ja ohjaama teos ”Punainen akvaario”.

## 5 KIRJOITTAMISEN TAITO

### 5.1 Ansioitunut noviisi ei lakkaa harjoittelemasta

Lupasin jo ala-asteella itselleni, etten koskaan aloittaisi puheitani tai tekstejäni sanoilla ”jo muinaiset kreikkalaiset”. Päätökseen vaikuttivat erilaiset vitsit ja varsinkin sarjakuvalehti *Aku Ankka*, joissa näillä sanoilla aloittava puhuja leimattiin turhan tärkeäksi tietoviisaaksi, jolla ei ollut mitään nykyhetken kannalta merkittävää sanottavaa. Nämä sanat sisälsivät vihjeen, että kuulijan on syytä ottaa tuolissaan lokoisampi asento ja nukahtaa pahimman akateemisuuden ajaksi.

Pettymykseni olikin suuri, kun liseniaatintyötä tehdessäni jouduin turvautumaan kirjoittamisen taidon kohdalla kuuluisiin kreikkalaisiin filosofeihin, Platoniin ja Aristoteleeseen<sup>540</sup>. Ensimmäiset tunnetut määritelmät taidosta ovat nimittäin peräisin heidän teksteistään<sup>541</sup>. Muutoin länsimainen filosofia on kiinnittänyt vain niukasti huomiota aiheeseen. Syynä on todennäköisesti taidon käsitteen piiriin kuuluvien alueiden suuri erilaisuus.<sup>542</sup>

Leenä Kirstinä kirjoitti kirjoittamisen taidosta Valtion taidetoimikunnan puheenjohtajan roolissa vuonna 1998 näin: ”Kirjallinen luovuus ei ole niin eri-

---

<sup>540</sup> Värre 2001. Jouduin myös nöyrytymään ja huomaamaan, kuinka merkittäviä ja pitkään länsimaiseen ajatteluun vaikuttaneita näkemyksiä taidosta Platonin ja Aristoteleen tuotannosta löytyy.

<sup>541</sup> 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* viittaa sellaiseen taitoon, joka edellyttää harjoittelua ja oppimista. Tällainen kyky erottaa haltijansa positiivisessa mielessä muista ihmisistä. Taidon saavuttamiseen kuuluneet ajatukset harjoittelusta ja oppimisesta ovat jo varhain sitoneet taidon ihmisen älyllisiin kykyihin. Tieto ja taito ovat liittyneet läheisesti toisiinsa. Varhaisissa teksteissä taidolle eli *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. Sihvola 1992, 11–17.

<sup>542</sup> Niiniluoto 1992a, 5–8.

lainen asia kuin muu taiteellinen luovuuskaan, ettei se voisi hyötyä opetettavissa olevista teknisistä ja kulttuurisista tiedoista ja taidoista.”<sup>543</sup> Mutta mitä taitoja kirjoittamiseen liittyy, mitä taitavaksi kutsuttu kirjoittaja hallitsee? Voiko kirjoittamisen harrastajia kutsua taitaviksi vai kuuluuko taito vain kirjailijoille? Tai ehkä kirjailijat ovat taidon yläpuolella, taiteen piirissä?

Osin kysymykset ja taitoon liittyvä hämmennys johtuvat siitä, että kirjoittamisen taito on toisaalta varsin yleinen. Käsikirjoittaja Tove Idströmin sanoin:

Koska käsikirjoittaja kirjoittaa sanoja paperille, kuvitellaan, että se mitä hän tekee ei ole elokuvantekoa, vaan sitä kirjoittamista, jonka kaikki osaavat. Sen sijaan esimerkiksi kuvaajan työhön ei juuri puututa, siinä on paljon tekniikkaa, ja se tunnustetaan hyvin pitkälle erikoistuneeksi työksi. Kukaan ei mene omin päin siirtelemään valoja tai vaihtamaan objektiivieja. Välillä olisi mukavaa olla esimerkiksi kuvaaja.<sup>544</sup>

Aristoteles esitti kirjoittamisen pohjautuvan joko taitoon tai harjaantumiseen. Hän kirjoittaa muun muassa epiikasta, tragediarunoudesta ja komediasta näin: ”Jotkut jäljittelevät kuvaamalla värein ja muodoin monia asioita (osa taidon, osa harjaantumisen avulla), toiset taas äänellään. Sama koskee myös yllä mainittuja taitoja; ne kaikki jäljittelevät rytmin, kielen ja melodian avulla, joko erikseen tai toistensa kanssa yhdessä.”<sup>545</sup>

Toisaalta Antiikin kreikassa tunnettiin kahdenlaisia kirjoittajia. Pentti Saarikoski, yksi *Runousopin* suomentajista, tulkitsee Aristoteleenkin jakaneen runoilijat euplastisiin ja ekstaattisiin. Viimeksi mainitun Saarikoski kuvaisi nykyaikana henkilöksi, joka kirjoittaa spontaanisti, inspiraation vaikutuksesta. Ensimmäinen mainittu puolestaan tarkoittaa henkilöä, joka kirjoittaa ” – järkeillen, ajatellen, sanojaan punniten – ”.<sup>546</sup>

Platon ei kuitenkaan uskonut taidon avulla kirjoittavan 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.<sup>547</sup>

<sup>543</sup> Kirstinä 1998, 8.

<sup>544</sup> Idström 2003, 51. Sama ilmiö heijastuu myös kirjallisuudentutkimukseen, jota on arvosteltu elitismistä, siitä, ettei sitä ymmärrä ilman alan koulutusta. Mutta kuka keksisi vaatia, että esimerkiksi fysiikan teorian tulisi avautua kenelle tahansa? Eagleton 1997, 8.

<sup>545</sup> Aristoteles 1997, 1. 1447a19–1447a24. 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. Esi-sokraattisena aikana taitoihin liitettiin myös sellaisia kielteisiä konnotaatioita kuin juoni tai temppu. Sihvola 1992, 11–13.

<sup>546</sup> Ks. Saarikosken suomennokseensa liittymät selitykset teoksessa Aristoteles 1977, 77. *Runousopin* uudempi kääntäjä Paavo Hohti ei kuitenkaan tue Saarikosken käännöstä tältä osin.

<sup>547</sup> Platon 1961, 173–174. Ks. myös Thesleff 1977, 43–45 ja Haavikko 1985, 230–231.

Platonin aikaan ei vielä tunnettu luovuuden käsitettä, ja Robert Weinerin mukaan Platon olisikin luultavasti lähinnä loukkaantunut, jos hänen teoksiaan olisi kuvattu jotakin *uutta* synnyttäväksi, luoviksi. Olihan filosofian tarkoitus järjen varassa tarkastella ikuisia totuuksia. Usein Platon asettikin sanansa Sokrateen suuhun peräämättä ajatuksistaan tekijänoikeuksia itselleen.<sup>548</sup> Platonin teosten pohjalta kirjoittaminen on siis varsin mystinen tapahtuma, eikä kirjoittamisen opetus vaikuta näin ollen mahdolliselta tai mielekkäältä toiminnalta.

Platonin ajatukset nousivat voimakkaasti esiin 1800-luvulla romantiikan ajalla, jolloin kirjallisuus nähtiin luovana, aitona työnä, vastakohtana teollistuvalla, hyötyajattelua korostavalle yhteiskunnalle<sup>549</sup>. Romantiikan ajan käsitys erosi kuitenkin selvästi Platonin ajattelusta siinä, että romantikot asettivat mielikuvituksen ja runoilijan persoonan pääosaan muusien sijaan<sup>550</sup>. Myös 2000-luvun suomalaisesta kirjallisuuskulttuurista on löydettävissä samaan tapaan väljästi Platoniin nojaavia romanttisia ajatuksia kirjoittamisesta, kuten aiemmissa luvuissa on tullut esille<sup>551</sup>.

Kuitenkin myös ajatus taidon varassa kirjoittamisesta on säilynyt ja saanut historian eri vaiheissa yhtä lailla huomiota osakseen. Esimerkiksi roomalaiset runoilijat Cicero ja Horatius pitivät taitoa ilmeisen tärkeänä, sillä he kuvasivat runoilijan työhön kuuluvan kaksi päätehtävää: tiedon hankkiminen ja levittäminen sekä runon laatimisen ja muotoilun taiteen levittäminen<sup>552</sup>.

Aristoteleen määritelmiä taidosta täydentää kirjoittamisen suhteen hänen teoksensa *Runousoppi*. Se on myös ensimmäinen säilynyt kirjoittajaopas, ensimmäinen teos, joka auttaa kirjoittajaa hänen työssään<sup>553</sup>. Kreikan kielellä kirjan nimi viittaa juuri runontekotaitoon, joskaan alkuperäistä nimeä ei varmuudella tunneta.<sup>554</sup>

*Runousoppi* on suomennettu useaan kertaan. Pentti Saarikosken 1950-luvun käännöstä on arvosteltu virheistään mutta myös kehuttu napakkuudestaan.<sup>555</sup> Sen rinnalla on hyvä lukea Paavo Hohdin täsmällisempää suomennosta vuodelta 1997, johon pääasiallisesti tukeudun. Jotain Saarikosken tiiviydestä jää Hohdin tulkinnasta kuitenkin puuttumaan. Aristoteleen opit eivät ole täydelli-

<sup>548</sup> Weiner 2000, 35.

<sup>549</sup> 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." Eagleton 1997, 32.

<sup>550</sup> Ks. Esim. Weiner 2000, 76.

<sup>551</sup> Vrt. Esim. Waltari 1994, 9 & 13.

<sup>552</sup> Bassnett-McGuire 1980, 43.

<sup>553</sup> Myös henkilöhahmojen problematiikkaa kirjoittajan näkökulmasta tutkinut Pirkko Heikkinen nostaa *Runousopin* esiin nimenomaan kirjoittajaoppaana. Vrt. Heikkinen 1999, 7-8.

<sup>554</sup> Kaimio 1977, 66-67 & 74.

<sup>555</sup> Luen vuoden 1977 painosta.

siä, sillä hän käsittelee ainoastaan kahta kirjallisuuden lajia – tragediata ja eeposta. Kirja on todennäköisesti tehty opetuskäyttöön ja sitä on ollut tarkoitus täydentää suullisella esityksellä.<sup>556</sup> Teoksen on usein myös oletettu sisältäneen alun perin kaksi kirjaa, joista toinen, mahdollisesti komediaa käsitellyt, on hävinnyt. Tosin esimerkiksi Juha Sihvolan mukaan tiedot *Runousopin* mahdollisesta hävinneestä osasta ovat peräisin epäluotettavista lähteistä.<sup>557</sup> Teoksen sisällöstä on kuitenkin tehty valistuneita arvauksia vielä 1900-luvun lopulla, kuten esimerkiksi Umberto Eco romaanissaan *Ruusun nimi*<sup>558</sup>.

*Runousoppi* mainitsee aiheikseen myös tiedon antamisen runouden lajeista ja sen, millaisia mahdollisuuksia niihin sisältyy<sup>559</sup>. Tämä heijastaa Aristoteleen käsitystä taidosta ja siihen oleellisesti kuuluvasta päämääriä koskevasta tiedosta. Lääkärisuvusta tulevan Aristoteleen mukaan esimerkiksi lääkärin taito perustui siihen, että tämä tunsu, tiesi terveyden olemuksen<sup>560</sup>. Tässä suhteessa Aristoteles on hyvin ajankohtainen ajattelija – onhan niin psykologian kuin vaikkapa luovuudenkin tutkimus alkanut taas viime vuosina painottaa, että pelkkien sairauksien, häiriöiden ja oireiden hoitamisen sijaan tulisi keskittyä hyvinvoinnin ja terveyden tutkimukseen.

Aristoteles ei pitänyt taitoihin liittyvää tuottamista uutta luovana, vaikka myöhemmin sana taito (tekhne) käännettiinkin latinaan sanalla art, taide, vaan pikemminkin luonnon imitaationa. Kuitenkin esimerkiksi poliittisia päätöksiä tehdessään ihminen saattoi olla luova kutakuinkin samassa merkityksessä kuin nykyaikana.<sup>561</sup> Taidon varassa tuottamiseen Aristoteles suhtautui painottaen huomattavasti nykyaikaa vähemmän originaalisuuden ja inspiraation käsitteitä.<sup>562</sup>

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 innokkaampia jäljittelemään ja he oppivat ensimmäiset asiat jäljittelemällä. Toiseksi kaikki ihmiset nauttivat jäljittelyistä. Tästä on osoituksena se, mitä tapahtuu elävässä elämässä.<sup>563</sup>

Aristoteleen listaa tragedian oleellista piirteistä voisi soveltaa kuka tahansa nykypäivän näytelmäkirjailija tarkastaakseen oman tragediansa toimivuutta. Aris-

<sup>556</sup> Kaimio 1977, 75–76.

<sup>557</sup> Kaimio 1977, 75; Sihvola 1994, 33.

<sup>558</sup> Eco 1983.

<sup>559</sup> ”Yllämainituilla” Aristoteles viittaa epiikkaan, tragediarunouteen, komediaan, dityrambirunouteen sekä huilu- ja lyyramusiikkiin. Aristoteles 1997, 1. 1447a–1447a24. Saarikoski on suomentanut mahdollisuudet vaikutuksiksi. Ks. Aristoteles 1977, 11.

<sup>560</sup> Hintikka 1965, 61; Wilenius 1967, 81.

<sup>561</sup> Weiner 2000, 36–37.

<sup>562</sup> Weiner 2000, 36.

<sup>563</sup> Aristoteles 1997, 4. 1448b4–1448b9.

toteles luettelee tärkeysjärjestykseksi juonen, luonteet, ajattelun, tyylin, lyyrisen runouden ja nähtävän esityksen eli näyttämöllepanon.<sup>564</sup>

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 on teatterissa tärkeää, vaikka ei olennaisinta näytelmäkirjailijalle. Hyvän käsikirjoituksen on oltava onnistunut itsessään: näyttämöllepano ei 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.”<sup>565</sup> Nykypäivän toimintaelokuvien suosion tuntevaa ei varmasti epäilytä, ettei Aristoteleen painotus olisi oikea. Elokuvatuottajat arvostavatkin edelleen Aristoteleen ajatuksia. Ne toimivat ” – – yhtä hyvin modernin elokuvan kuin antiikin draaman perustana. Ja niin kuin muussakin taiteessa, säännöt on tunnettava ennen kuin niitä voi rikkoa”<sup>566</sup>.

Aristoteles on kirjoittajaoppaiden tekijöille merkittävä esikuva. Häntä siteerataan ja hänen käyttämiään termejä ja esittämiään sääntöjä opetetaan ja jopa kuulustellaan oppaissa<sup>567</sup>. Asko Martinheimo soveltaa *Hyvässä lauseessa* Aristoteleen näkemyksiä myös proosan kirjoittamiseen. Hän hakee Aristoteleelta tukea halutessaan painottaa jonkin kirjoittamiseen liittyvän periaatteen merkitystä.<sup>568</sup> Uudempi kotimainen kirjoittajaopas *Elokuvan runousoppi* ei tyydy käsittelemään Aristotelesta vain *Runousopin* osalta vaan lähdeluettelossa mainitaan myös muita hänen teoksiaan<sup>569</sup>.

*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 näkemystään vastaavaksi. *Ars poetica* muuntaa Aristoteleen teorian toiminnallisiksi työohjeiksi.<sup>570</sup> Käytännönläheisyydessään Horatiuksen teos on lähempänä nykyaikaista kirjoittajaopasta kuin *Runousoppi*.

Kun Platon katsoi runoilijan olevan työtä tehdessään tilassa, jota voisi lähinnä kutsua mielenhäiriöksi, esittää Horatius runoilijan työskentelevän sekä lahjakkuuden että ammattitaidon pohjalta.

<sup>564</sup> Aristoteles 1997, 6. 1450a8–1450b22.

<sup>565</sup> Aristoteles 1977, 24. Hohdin käännös ei ole ristiriidassa lauseen ajatussisällön kanssa. Ks. Aristoteles 1997, 6. 1450a15–1450a39.

<sup>566</sup> Rauhala, Hirvosen 2003, 93 mukaan.

<sup>567</sup> Packard 1987, 1, 18 & 183.

<sup>568</sup> Martinheimo 1990, 23.

<sup>569</sup> Vacklin, Rosenvall & Nikkinen 2007.

<sup>570</sup> Horatius käytti työssään Neoptolemos Parionilaisen kolmannelle vuosisadalle eKr. ajoittuvaa *Runousoppia*, joka kehittelee lähinnä Aristoteleen koulukunnan oppeja. Neoptolemoksen *Runousoppi* ei ole säilynyt. Oksala 1977, 99–100.



On kysytty, syntyykö ansiokas runo lahjakkuuden vai koulutuksen tuloksena. Minä en ymmärrä, mitä hyödyttää harrastus ilman runosuonta, enkä liioin, mitä auttaa neurous, jos ei sitä kehitetä; molemmat tarvitsevat toistensa tukea ja ovat sovussa keskenään.<sup>571</sup>

Aristoteles pitää työntekijää asiantuntijaa vähempiarvoisena, vaikka hän osaisikin toimia oikein tottumuksensa perusteella. Asiantuntijan erikoisasema johtuu siitä, että hänellä on toimintakyvyn lisäksi tietoa ja hän tuntee ”syyt”.<sup>572</sup>

Muut kuin ihmiset elävät aistivaikutelmiensa ja myös muistiensa varassa, mutta niillä on vain vähän kokemusta; ihmissuku 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 tosiasiaassa ihmisen tiedot ja taidot syntyvät kokemuksesta, sillä ”kokemus synnytti taidon, kokemattomuus sattuman”, kuten Polos oikein sanoo. Taito syntyy, kun useista kokemukseen kuuluvista huomioista muodostuu yksi samanlaisia asioita koskeva yleiskäsitys.<sup>573</sup>

Aristoteles ei uskonut, että ihmiset voivat loputtomiin keksiä uusia taitoja. Parannuksia tapahtuu kuitenkin paitsi löytämällä uusia taitoja ja tulemalla tietoisiksi niiden yleisistä periaatteista myös oppimalla ajan mittaan soveltamaan niitä yhä täsmällisemmin.<sup>574</sup> Samantyyppistä näkemystä asiantuntemuksesta on kuvattu myöhemmin opetuksen tutkimuksessa nimityksellä ”ansioitunut noviisi”. Jos asiantuntijan käsitteessä painotetaan sitä, mitä hän jo tietää ja osaa, jähmettyy tuntijan taito staattiseksi tilaksi. Ansioitunut noviisi sen sijaan jatkaa alaansa perehtymistä ja syventää taitoaan koko ajan.<sup>575</sup>

## 5.2 Tottumus on toinen luonto

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.<sup>576</sup> Oivalluksen myötä psykologia alkoi kiinnittää huomiota taidon mentaaliseen puoleen.

Tietokoneiden kehitys vaikutti merkittävästi kognitiivisen psykologian uuteen tulemiseen. Niiden toiminnan katsottiin muistuttavan ihmismielen kog-

<sup>571</sup> Horatius 1992, 51.

<sup>572</sup> Aristoteles 1990, I. 1. 981a13–981a30. Aristoteleen määritelmä taidosta on luonteeltaan vaativa. Nykyajattelijat eivät näin ehdotot. Juha Sihvola on verrannut Aristoteleen määritelmää 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. Sihvola 1992, 25.

<sup>573</sup> Aristoteles 1990, I. 1.980b27–981a6.

<sup>574</sup> Sihvola 1992, 27.

<sup>575</sup> Cognition and Technology Group at Vanderbilt 1997; Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 61.

<sup>576</sup> Kolehmainen 1991, 8.

nitiivisiä toimintoja.<sup>577</sup> Todellisista samankaltaisuuksista voidaan toki olla mon-  
 taa mieltä<sup>578</sup>. Kiistaton tosiasia kuitenkin on, että psykologialle tietokoneiden  
 tulolla oli suuri merkitys. Tietokoneiden myötä syntyi uutta sanastoa ja käsit-  
 teistö, jonka avulla voi pureutua myös kognitioon. Tietokoneet vastaanottavat  
 ja käsittelevät tietoa, siirtävät sitä muistiin ja hakevat sen käskystä takaisin uu-  
 delleen muokattavaksi. Tietokoneet luokittelevat tietoa ja käsittelevät symbole-  
 ja.<sup>579</sup> Ulric Neisserin, kognitiivisen psykologian uranuurtajan, mukaan oleellista  
 ei ollut se, käsittelevätkö tietokoneet tietoa samalla tavalla kuin ihminen; tärke-  
 ää oli, että ne tekivät sitä. Näin tietokoneet tukivat ihmismielestä kiinnostuneita  
 tutkijoita ja vahvistivat oletuksen, että kognitiiviset toiminnot ovat todellisia.  
 Tietokoneet rohkaisivat uskomaan, että kognitiota voi tutkia ja oppia ymmär-  
 tämään.<sup>580</sup>

Nykyään taidon käsite ei enää liity vain ulkoiseen suoritukseen, vaan kat-  
 taa myös suoritukseen kuuluvan tietojenkäsittelyn ennen suoritusta ja sen aika-  
 na. Oleellista on myös ymmärtää suorituksen arvioinnin tärkeys.<sup>581</sup> Suoritukses-  
 ta saatava palaute on kirjoittamisessa erityisen tärkeää, onhan kirjoittaminen  
 viestintää, ja useimmat kirjoittajat toivovat viestilleen myös lukijaa.

Moni tutkija on nähnyt tarpeelliseksi jakaa taidon oppimisen prosessin eri  
 vaiheisiin. Lisensiaatintyössäni nostin esille yhden ensimmäisistä, Paul M. Fitts-  
 in ryhmittelyn 1960-luvulta<sup>582</sup>. Fittsin mallissa monitahoisten (complex) taito-  
 jen oppiminen hahmottuu kolmen vaiheen kautta. Ensimmäisessä, *kognitiivisen*  
*oppimisen vaiheessa* analysoidaan tehtävää ja puetaan sanoiksi jo opittua. Opetta-  
 ja tähdentää oppilaalle, mitä odottaa ja tehdä, kuvaa menettelytapoja ja tiedot-  
 taa virheistä, joita opetteluvaiheessa tyypillisesti esiintyy. Seuravana tuleva  
*kiinnittämisaaihe* on huomattavasti kognitiivista vaihetta pidempi, ensin mainit-  
 tu saattaa viedä viikkoja tai jopa kuukausia, kun kognitiivinen vaihe yleensä  
 kestää vain tunteja tai päiviä. Kiinnittämisaivaiheessa oikeat käytösmallit vakiin-  
 nutetaan jatkuvalla harjoittelulla. Tässä vaiheessa myös virheiden ja sopimat-  
 tomien reaktiomallien määrä vähennetään lähes nollaan. Viimeistä vaihetta  
 Fitts nimittää *autonomiseksi vaiheeksi*, vaikei 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.<sup>583</sup>

Fitts katsoo taidon kokonaisuuden muodostuvan alarutiineista. Termi on  
 lainattu tietokoneohjelmoinnin kielestä. Sillä tarkoitetaan toimintojen sarjaa,  
 joka kutsutaan esiin pienen vihjeen perusteella. Ensin alarutiini on kuitenkin

<sup>577</sup> Anderson 1995, 10–11; Revonsuo & Lang 1996 12; Neisser 1982, 13.

<sup>578</sup> Esimerkiksi Hubert L. Dreyfus ja Stuart E. Dreyfus ovat sitä mieltä, etteivät inhimil-  
 linen äly ja koneäly juurikaan muistuta toisiaan: kone ei koskaan saavuta ihmisen  
 päätöksentekokykyä. Ks. Dreyfus & Dreyfus, 1989.

<sup>579</sup> Revonsuo & Lang 1996, 12; Neisser 1982, 13.

<sup>580</sup> 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. Ander-  
 son 1995, 11.

<sup>581</sup> Kolehmainen 1991, 29.

<sup>582</sup> Värre 2001, 21–26.

<sup>583</sup> Fitts 1962, 186–188.

perustettava. Esimerkiksi uiminen havainnollistaa alarutiinien oppimisen merkitystä: opettaja opettaa uimataidottomalle aluksi potkimista, vetoja ja hengittämistä erillisinä suorituksina. On myös tapana aloittaa harjoittelu yhdistämällä kaksi alarutiinia.<sup>584</sup>

Taitoa opetettaessa 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.<sup>585</sup> Toisin sanoen ihmisen omat sisäiset ajatteluprosessit ovat keskeisessä asemassa.<sup>586</sup>

Fittsin jälkiä ovat seuranneet monet tutkijat. Esimerkiksi Anderson on jakanut taidon oppimiseen kuuluvan tiedon kolmeen eri ryhmään: faktoja koskevaan tietoon (declarative knowledge), kokoavaan tietoon (knowledge compilation), menetelmälliseen tietoon (procedural knowledge)<sup>587</sup>. Vaiheista tai osista puhumisesta huolimatta useimmiten kuitenkin ajatellaan taidon oppimisen olevan jatkuva prosessi, jossa eri vaiheet limittyvät toisiinsa joustavasti, eikä eteneminen ole yksiselitteisen suoraviivaista.<sup>588</sup>

Lisensiaatintyössäni kiinnitin huomiota myös A. J. Romiszowskin teoriaan, jossa taidot jaetaan neljään pääryhmään<sup>589</sup>. Jokaisen ryhmän sisältä voi löytää jatkumon, jonka ääripäinä ovat täysin automaattinen refleksiivinen toiminta ja kompleksinen taitojen korkeampi taso, joka perustuu suunnitelmiin ja päätöksentekoon. Ensin mainittua ääripäätä Romiszowski kutsuu jäljentämistaidoiksi (reproductive skills) ja jälkimmäistä tuottamistaidoiksi (productive skills).<sup>590</sup> Seuraavan sivun kaavio havainnollistaa Romiszowskin mallia.

---

584 Fitts 1962, 189-191.

585 Fitts 1962, 185.

586 Ks. esim. Keskinen 1995, 70.

587 Anderson 1982; Anderson 1995, 199.

588 Kanfer & Ackerman 1989, 87.

589 Värre 2001, 22-24.

590 Romiszowski 1984, 45.

TAULUKKO 1 A. J. Romiszowskin jaottelu taitojen neljästä pääryhmästä.

	Jäljentämistäidot	Tuottamistaidot
KOGNITIIVISET TAIDOT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- pitkä jakolasku</li> <li>- kielipiillisesti oikean lauseen kirjoitus</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- geometrisen teoreeman todistaminen</li> <li>- luova kirjoittaminen</li> </ul>
PSYKOMOTORISET TAIDOT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- konekirjoitus</li> <li>- vaihteen vaihtaminen</li> <li>- juokseminen nopeasti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- sivun taiton suunnittelu</li> <li>- auton ajaminen olosuhteet huomioiden</li> <li>- jalkapallon pelaaminen</li> </ul>
REAKTIIVISET TAIDOT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- osallistuminen</li> <li>- arvostaminen (Krathwohl, Bloom)</li> <li>- lähestymis- / välttelyreaktiot (Mager)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- arvojärjestelmän kehittäminen (Krathwohl, Bloom)</li> <li>- itsensä toteuttaminen (Rogers)</li> </ul>
INTERAKTIO- TAIDOT	<ul style="list-style-type: none"> <li>- hyvät tavat</li> <li>- kaunis ääni</li> <li>- puhutavat</li> <li>- etiketti</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- johtajuus</li> <li>- suostuttelukyky</li> <li>- keskustelu</li> <li>- myyntitaito</li> </ul>

Romiszowskin mallia on arvosteltu sen neljännen ryhmän, interaktiotaitojen vuoksi<sup>591</sup>. Oman työni ja nykyisen tunneälykeskustelun valossa Romiszowskin ajatukset vaikuttavat kuitenkin pikemminkin osuvilta ja aikaansa edellä olevilta. Myös luovan kirjoittamisen mainitseminen on taitoteorioissa harvinaista. Tämän vuoksi onkin valitettavaa, että Romiszowski sivuuttaa aiheen esimerkinomaisesti. Malli kiinnittää kuitenkin huomion siihen, että luovaan kirjoittamiseenkin liittyy jäljentämistäitoja.

Jos Romiszowskin kognitiivisten taitojen ryhmän sisäistä jaottelua tarkastelee alarutiinin käsitteen kautta, on esimerkiksi kieliopin hallinta luovan kirjoittamisen alarutiini. Romiszowski toteaa, ettei jakoa jäljentäviin ja tuottaviin taitoihin pidä tulkita liian kirjaimellisesti; taidot vaativat usein molempien lajien yhdistämistä<sup>592</sup>. Alarutiinien tai jäljentämistäitojen asema on kuitenkin vähemmän tärkeä. Kieliopin hallinta ei takaa onnistumista luovassa kirjoittamisessa. Toisaalta taitavalta luovalta kirjoittajalta emme odota toistuvia kielipiillisesti vääriä lauseita, ellei kyse ole tarkoituksellisesta tyylikeinosta.

<sup>591</sup> Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1989, 41.

<sup>592</sup> Romiszowski 1984, 47.

Alataitojen tai -rutiinien selvittäminen oli lisensiaatintyössäni yksi kirjoittamisen taitoa koskevia tutkimuskysymyksiäni. Kirjoittajaoppaiden analyysi paljasti, että alataitojen määrä on suuri. Tiivistin erilaisten oppaista löytyvien harjoitusten pohjalta kuusi laajempaa ryhmää asioista ja aiheista, joita kirjoittaja voi harjoitella. Ensimmäisenä lisäsin oman sarakkeensa tehtäville, joissa keskityttiin kirjoittamisen teorian tarkasteluun. Näitä tehtäviä voisi nimittää myös kirjoittamisen filosofiaksi, koska tehtäväryhmä ei keskity suoraan tekstin tuottamiseen tai muokkaamiseen. Tarkastelemalla kirjoittamista teoreettisesti pyritään lisäämään kirjoittajan ymmärrystä kirjoitustyöstä ja sen merkityksestä. Teoriaan keskittyvä tehtävä saattaa esimerkiksi kehottaa tutkimaan itse kirjoitusprosessia.<sup>593</sup>

Tekniikan hiomista harjoittaviksi tehtäviksi on jaottelussani laskettu kaikki ne harjoitukset, joiden päätarkoituksena on pureutua johonkin kirjoittamisen osa-alueeseen. Tällaisessa tehtävänannossa voidaan esimerkiksi käskää kirjoittamaan lyhyt teksti, jossa erityisesti keskitytään henkilökuvaukseen. Jotta laajemmat kirjoitusharjoitukset erottuisivat, nimesin yhden harjoitusryhmän kokonaisuuksien luomiseen tähtääväksi. Tässä ryhmässä kirjoitetaan vähintään novelli, runo, tarina tai draaman alueella kohtalaisen laaja kohtaus (vähintään viisi liuskaa), ja tehtävän tarkoituksena on harjoitella melko tasapuolisesti lajin kaikkia ulottuvuuksia, kokonaisuuden tuottamista.<sup>594</sup>

Lukutehtävällä tarkoitan harjoitusta, jossa ohjatusti perehdytään tekstinäytteeseen. Osan lukutehtävistä voisi periaatteessa luokitella myös tekniikan hiomisharjoituksiksi, sillä ne keskittyvät usein tarkastelemaan erityisesti joitakin tekstin teknisiä yksityiskohtia. Toisaalta lukutehtävät kehittävät myös lukemisen taitoa, joka on kirjoittajalle tärkeä.<sup>595</sup>

Viidennen tehtäväryhmän nimesin Nick Rogersin mallin mukaisesti kirjallisen materiaalin tuottamiseen pyrkiväksi. Näiden tehtävien päätarkoitus on nimensä mukaisesti tavalla tai toisella helpottaa materiaalin aikaansaamista, luonnostelua.<sup>596</sup> Koska monet kirjoittajaoppaat painottavat uudelleenkirjoittamisen merkitystä kirjoittajan kehittämisessä, erottelin myös ne tehtävät, joissa näin tehdään. Uudelleenkirjoitustehtävässä usein hiotaan tekniikkaa ja korjataan tekstiä, mutta kuvaavin piirre on kuitenkin se, että tällaisten tehtävien opiskelijan täytyy palata tekstiin ja muokata sitä kokonaisuutena. Usein opas antaa neuvoja, mihin asioihin tekstissä tulee kiinnittää huomiota ja harkita muutoksia.<sup>597</sup>

Hieman vastaavia kirjoittajan taitoja kartoitettiin myös tuoreessa Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa. Tämän tutkimuksen laatija, Kaisa Kärki, nimesi keskeisiksi kirjoittamisen opintojen kehittämiseksi alataidoiksi seuraavat: ajankäytön hallinta, vuorovaikutustaidot, tottumus kirjoittamiseen, pienryhmätyöskentely, palautteen antaminen, palautteen vastaanottaminen, prosessikirjoittaminen, itsenäisen pitkän kirjallisen työn

<sup>593</sup> Värre 2001, 188.

<sup>594</sup> Värre 2001, 188–189.

<sup>595</sup> Värre 2001, 189.

<sup>596</sup> Rogers 1992, 101; Värre 2001,

<sup>597</sup> Värre 2001, 189.

kirjoittaminen, omien kirjoitusmaneerien tunnistaminen, oman erityisosaamisen löytyminen, kirjoittamisen lajien hallinta, kirjoittamisen tekniikoiden hallinta, kirjallisuuden historian hahmottaminen, oikeakielisyyden tarkistustaito, kielopin ja lauseopin hallinta, kirjallisten tyylikeinojen hallinta, luetun ymmärtäminen ja tekstin sanoman hahmottaminen, tekstin rakenteen jäsentäminen, motivaatio ja motivoituminen, verkostoituminen ja ammatti-identiteetin vahvistuminen.<sup>598</sup>

Nämä Kärjen kirjoittamisen taidoksi nimeämät alueet ovat osin päällekkäisiä sen kanssa, mitä lisensiaatintyössäni toin esiin kirjoittajaoppaiden tiedosta. Esimerkiksi kirjoittamisen teoriassa tai sen filosofiassa perehdytään kirjoittajaidentiteettiin ja tutkittaessa kirjoittamisen prosessia harjoitellaan samantyyppistä toimintaa kuin prosessikirjoittamisessa. Kärjen listan etuna on kuitenkin tarkkuus. Oma jaotteluni ei myöskään sisällä lainkaan palautteen antamisen ja vastaanottamisen taitoja, jotka käytännön opetustyössä olen huomannut hyvin keskeisiksi. Nämä taidot eivät kirjoittajaoppaita analysoimalla pääseet esiin, edustavathan oppaat kontaktiopetukseen verrattuna varsin yksisuuntaista viestintää. Kärjen tutkimuksessa ilmeni myös, että juuri esimerkiksi prosessikirjoittamisen ja omien kirjoittamismaneerien tunnistamisen taito kehittyivät opintojen myötä huomattavasti. Vastanneista jopa 50 % koki kirjoittamisen tekniikan kehittyneen paljon tai erittäin paljon.<sup>599</sup>

Vaikka taitoa on helpompi tarkastella ja ymmärtää jaotteleamalla se alarutiineihin, taitoa ei kannata Fittsin uimiseen liittyvän esimerkin mukaisesti opettaa alarutiini kerrallaan. Uudempi kognitiivinen tutkimus korostaa, että taitava suoritus opitaan yrittämällä alusta alkaen kokonaisuoritusta<sup>600</sup>. Kirjoittamisessa tämä merkitsee sitä, ettei taitoa voi kaavamaisesti jakaa osiin, vaikka käytännössä opetus usein hyödyntää tehokkaasti vain tiettyihin tekniikoihin pureutuvia harjoituksia. Opettajan vastuulla on kuitenkin huolehtia, että oppijalla on alusta alkaen käsitys kokonaisuudesta ja opetuksen osana harjoitellaan myös kokonaisuuksien tekemistä – ei esimerkiksi vain metaforien, vaan myös runojen kirjoittamista.

Alarutiineista puhumisesta huolimatta rutinoitumista täytyy taidon korkeammilla asteilla myös välttää. Taitojen automatisoituminen on nimittäin ihmiselle tyypillistä, ja tiedostamaton toistaminen on aika ajoin epäedullista. William James kirjoitti aiheesta jo 1899:

Hermostomme elävän aineksen muodostuvaisuus, sanalla sanoen, vaikuttaa, että asia, jonka suorittaminen ensi kerralla on vaikeaa, käy toistettaessa yhtä helpommaksi, kunnes me vihdoin, riittävän harjoituksen jälkeen, teemme sen puoleksi konemaisesti eli melkein tajuamattamme. Hermostomme on (tohtori Carpenterin sanoja käyttäkseni) *kasvanut* siihen suuntaan, mihin sitä on harjoitettu, aivan samoin kuin paperiliuska tai vaatteenlieve, joka kerran on rutistettu tai laskostettu, pyrkii jälleen samoihin poimuihin. Tottumus on siis toinen luonto – –.<sup>601</sup>

<sup>598</sup> Kärki 2009, 31–47.

<sup>599</sup> Kärki 2009, 37, 38 & 40.

<sup>600</sup> Ks. esim. Resnick 1989, 3.

<sup>601</sup> James 1913, 52–53.

James arveli, että myös hyveemme ovat tottumuksia samalla tavalla kuin paheet. Hänen mukaansa yhdeksänkymmentäyhdeksän sadasosaa toimistamme on automaattisia. Esimerkkinä James käyttää omaa tekstiään:

Minun nyt lausumani sanatkin kelpaavat väitteeni esimerkiksi. Olen näet jo ennen pitänyt luentoja tottumuksista, kirjoittanut luvun samasta asiasta erääseen kirjaani ja lukenut sen sitten painettuna, joten kieleni nyt, kuten huomaan, ehdottomasti kertaa entisiä lauseita, vieläpä melkein sanasta sanaan.<sup>602</sup>

Tavat tai hyvin opitut toiminnan ”käsikirjoitukset” ovat parhaimmillaan tilanteissa, joissa käytöksen odotetaan olevan aina samanlaista, sillä kuten Fordkin huomauttaa, tavoilta puuttuu yleistä joustavuutta. Tapoja ja käsikirjoituksia tarvitsee puhetta pitävä poliitikko tai opettaja, kuten James<sup>603</sup>. Luovan työn tekijän on kuitenkin varottava liiallisia tapoja, sillä toisto ei ole hänelle tarkoituksenmukainen päämäärä. Taito ei olekaan sama asia kuin tapa, vaikka monen taidon saavuttaminen vaatii tavaksi muodostumista ja vaikka jotkut tavat ovat sidottuja taitoihin. Tavan käsitteeseen liittyy automaattinen tai tiedostamaton tekeminen, taito puolestaan vaatii harjoiteltaessa huomion suuntaamista ja keskittymistä.<sup>604</sup>

Taitojen oppiminen vie aikaa. Fitts mainitsee esimerkkeinä musiikin ja urheilun monimutkaiset taidot, joiden korkeimpiin asteisiin ei voi yltää ilman viidestä vuodesta kymmeneen vuoteen kestävää harjoittelua. Joidenkin taitojen kehittymiseen kuluu vieläkin enemmän aikaa. Vaatimattomamminkin taidot on Fittsin mukaan hyvä opetella ajan kanssa, jopa ylioppia ne. Tämä nostaa stressin- ja häiriöiden sietokykyä.<sup>605</sup>

Kirjoittajan ja hänen opettajansa tehtäväksi jää arvioida, koska taito on riittävän hyvin opittu ja koska se muuttuu pelkäksi tavaksi. Tästä syystä kirjoittaja tarvitsee vakituista lukijaa, opettajaa tai ateljeekriitikkoa, joka huomaa, mikäli esimerkiksi kirjoittajan käyttämät esitystavat alkavat toistaa itseään.

### 5.3 Viisi askelta asiantuntijaksi

Kirjoittamisen taidon kannalta selitysvoimaisimpana olen pitänyt Stuart ja Hubert Dreyfusin teoriaa taidon kehittymisestä. Heidän mallinsa tarkoitus on selittää, kuinka asiantuntijan intuitiivinen kyky syntyy. Dreyfusin ja Dreyfusin asiantuntijan käsitteeseen ei sisälly mitään mystisiä ulottuvuuksia, sillä he osoittavat, kuinka asiantuntijan intuitio perustuu pitkäaikaisen kokemuksen pohjalta syntyneeseen erottelukykyyn. Ilkka Niiniluodon mukaan:

Kyseessä on korkea-asteinen jalostettu kulttuuritaito, jonka synty osaltaan pohjautuu propositionaalisten tietojen mahdollistamaan osaamiseen ja toiminnalliseen harjaan-

---

<sup>602</sup> James 1913, 53.

<sup>603</sup> Ford 1992, 30.

<sup>604</sup> Osborne 1970, 5.

<sup>605</sup> Fitts 1962, 195–196. Vrt. Vauras 1996, 43.

tumiseen. Tällaisella asiantuntemuksella on tärkeä merkitys tekniikan, tieteen ja taiteen harjoituksessa ja elämän taidon alueena.<sup>606</sup>

Ennen asiantuntijaksi pääsyä on kuitenkin kuljettava pitkä tie. *Aloittelijan* (novice) tasolla opitaan tunnistamaan taitoon liittyvät oleelliset piirteet ja objektiiviset tosiasiat ja harjoitellaan toimimaan niiden muodostamien sääntöjen pohjalta. Kuvaavaa on, että aloittelijalle määritellään tilanteen oleelliset elementit niin selvästi ja objektiivisesti, että hän voi tunnistaa ne 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.<sup>607</sup>

Dreyfusien aloittelija toimii pitkälle kuten Fittsin kolmiosaisen mallin ensimmäisessä vaiheessa oletetaan: hän tukeutuu älyllisiin kykyihinsä<sup>608</sup>. 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.<sup>609</sup> Fittsin termein edistyneen aloittelijan voisi sanoa olevan vaiheessa, jossa oikeat käytösmallit vakiinnutetaan harjoittelemalla.<sup>610</sup> Toisen tason suoritukset ovat marginaalisesti hyväksyttäviä. Esimerkkinä tämääntasoisesta taidosta he mainitsevat koiranomistajan kyvyn tunnistaa oman lemmikkinsä äänen. Omistaja ei kuitenkaan osaa selittää, millä perusteella, mihin sääntöihin nojaten hän tekee tunnistamisen. Tieteen keinoin olisi mahdollista määrittellä koiran äänen taajuus ja korkeus ja luoda sääntö, jonka mukaan äänen voisi selittää ja tunnistaa, mutta ihminen ei tarvitse tätä sääntöä.<sup>611</sup> Kirjoittamisen taidosta kiinnostuneelle esimerkin voi muuntaa kirjailijan tyyliä koskevaksi: lukija oppii tunnistamaan mieluisan kirjailijansa tyylin. Tieteellisesti olisi mahdollista määrittää esimerkeiksi ne teoksen rakenteelliset seikat ja kielen ominaisuudet, joista tämä tyyli muodostuu, mutta lukija ei tarvitse niitä. Hän tunnistaa ne lukemastaan tekstistä yhtä varmasti kuin hän tunnistaisi oman puolisonsa äänen.

Dreyfusien mallin kolmannen tason voisi katsoa kuuluvan edelleenkin Fittsin mallin kiinnittämävaiheeseen, joka vie Fittsin mukaan huomattavasti aikaa.<sup>612</sup> Dreyfusien termein parhaimmillaan kolmannen tason saavuttanut *pysyvä* (competent) henkilö osaa valita kaikesta tilanteeseen liittyvästä informaatiosta oleellisen ja toimia sen pohjalta. Toisaalta lisääntyvän kokemuksen myötä tunnistettujen, kontekstista vapaiden elementtien ja tilanteeseen sidottujen ele-

<sup>606</sup> Niimiluoto 1992b, 56.

<sup>607</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 21.

<sup>608</sup> Fitts 1962, 187.

<sup>609</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 22–23.

<sup>610</sup> Fitts 1962, 188.

<sup>611</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 22–23.

<sup>612</sup> Fitts 1962, 188.



menttien määrä todellisessa tilanteessa saattaa tuntua usein 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.<sup>613</sup>

Fittsin mukaan kiinnittämisvaiheessa virheiden ja sopimattomien reaktiomallien määrä vähennetään lähes nolnaan.<sup>614</sup> 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.<sup>615</sup>

Kahdella ylimmällä osaamisen tasolla ei enää ole paljoa yhtäläisyyttä alempien tasojen hitaaseen, puolueettomaan järjestykseen. Ylemmillä tasoilla toiminta on sujuvaa, nopeaa ja ratkaisujen tekijä on henkilökohtaisesti osallinen toiminnassa. *Taitava* (proficient) ymmärtää ja organisoii tilanteen intuitiivisesti<sup>616</sup>. Toisaalta hän kuitenkin edelleen ajattelee analyttisesti ratkaistakseen sen. Sen sijaan *asiantuntijan* (expert) taito on kantajalleen niin itsestään selvä, ettei hän ole enempää tietoinen siitä kuin vaikkapa kyvystään kävellä. Hän ratkaisee ongelmat ilman rationaalista, tietoista ajattelua. Jos asiantuntija joutuu palaamaan taaksepäin ja selittämään toimiaan sääntöjen perusteella, hän kokee tilanteen epämukavaksi.<sup>617</sup> Malli on omiaan valaisemaan eri alojen asiantuntijoiden vaikeuksia perustella päätöksiään. On kuin aikuinen joutuisi palaamaan lukiesaan takaisin lukutaidon opetteluun tavausvaiheeseen.

Dreyfusien malli 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 näistä säännöistä. Sanomme, että tämänasteinen 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 taiteen asiantuntijoihin perehtyneen Harold Osbor-

<sup>613</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 23–24.

<sup>614</sup> Fitts 1962, 188.

<sup>615</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 26.

<sup>616</sup> 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.

<sup>617</sup> Dreyfus & Dreyfus 1989, 27–30 & 34. Vrt. Keskinen 1995, 79–80.

nen mukaan ” – what is called a good sense of position, ingenuity, invention and intuition of partially envisaged possibilities.”<sup>618</sup> Näistä kyvyistä, joista hänen taitonsa muodostuu, hän voi esittää oppilaalleen demonstraation ja yleisiä sääntöjä, mutta ei tarkkoja ohjeita.<sup>619</sup> Mitä joskus saavutettiin hitaalla tietoisella ajattelulla, löytyy nyt nopealla, alitajuisella havainnolla.<sup>620</sup> Tällaiseksi shakkimestariksi kehittyminen näyttää vaativan noin 50 000–100 000 harjoitustuntia<sup>621</sup>. Suuri osa oppimisajasta kuuluu hahmontunnistustaitojen kehittämiseen<sup>622</sup>. Tämän vuoksi taitojen opetus on erilaista kuin tieteiden. Dreyfusin termein taitava pelaaja joutuisi laskeutumaan hierarkiassa alaspäin voidakseen selittää ratkaisunsa sääntöihin vedoten. Taitoon ja asiantuntemukseen liittyvän harjoittelun tärkeydestä ollaan nykyään laajalti samaa mieltä<sup>623</sup>. Kun asiantuntijan käsite sidotaan harjoitteluun, kiinnittyy huomio siihen, että asiantuntemus on suhteellinen käsite ja sen eri asteet liittyvät harjoittelun määrään.<sup>624</sup>

Kirjoittamisen taidon kohdalla edellä esitettyä voisi verrata esimerkiksi pakinan kirjoittamiseen, vaikka kirjallisen lajin tunnuspiirteet ovatkin vaikeammat määrittellä kuin shakkipelin säännöt. Juuri uraansa aloittava, vasta pakinaan kirjoittamisen lajina perehtyvä henkilö tekisi työtään säännöt tarkasti mielessään. Hän todennäköisesti keskittyisi asettelemaan aiheitaan pakinalle tyyppilliseen muotoon ja mittaan. Hänestä voisi sanoa, että hän osaa kirjoittaa *pakinan*. Kokenut pakinoitsija puolestaan keskittyisi miettimään aiheitaan, ja hioisi tekstinsä sisältöä. Pakinan muotoa hän olisi jo aiemmin harjoitellut niin moneen otteeseen, että se olisi hänelle itsestään selvä osa työtä, eikä hänen tarvitsisi miettiä sitä työskennellessään kovin tietoisesti. Sekä muodoltaan että sisällöltään onnistuneen pakinan vuoksi häntä sanottaisiin *taitavaksi pakinoitsijaksi*. Todellinen asiantuntija, huippupakinoitsija osaisi puolestaan painavan sisällön lisäksi vielä hieman elävöittää, muuntaa pakinan genreä.

Ilkka Niiniluoto on arvostellut Dreyfusin ja Dreyfusin mallia, koska sen pohjalta on vaikea arvioida ja verrata asiantuntijalausuntoja. Asiantuntijan kokonaisvaltainen 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.<sup>625</sup> Niiniluoto on ehkä oikeassa, mutta tästä huolimatta Dreyfusin ja Dreyfusin malli paljastaa, miksi asiantuntijat eivät välttämättä mielellään selitä työprosessiaan. Heidän on erityisesti ponnisteltava ja pohdittava perusteluja asialle, jonka ovat jo menestyksekkäästi tehneet. Opettaminen on aikaa vievää ja usein asiantuntijana käytännön työssä toimimisen ja opettamisen yhdistämi-

618 Osborne 1970, 6–7.

619 Osborne 1970, 6–7.

620 Chase & Simon 1973, 56.

621 Chase & Simon 1973.

622 Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 71; Chase & Simon 1973, 76–81.

623 Frensch & Sternberg 1989, 158.

624 Frensch & Sternberg 1989, 158–159.

625 Niiniluoto 1992b, 56–57.

nen onkin vaikeaa. Kahdenlaisen ajattelutavan yhdistäminen ja vuorottelu on raskasta.

Taiteisiin liittyvään taitoon Dreyfusin ja Dreyfusin malli näyttää itse asiassa sopivan juuri samoista syistä, joista Niiniluoto sitä arvostelee: kirjoittajien työt ovat esimerkkejä vaikeasti vertailtavista kohteista. Kirjallisia teoksia arvosellaan, jopa kilpailutetaan, mutta tosiasia on, ettei niitä voi laittaa arvojärjestykseen. Usein kilpailutilanteissakin korostetaan tätä. Kirjailijan tekniikka ja tyyli alistuvat jossain määrin arvioinnille, mutta varsinkaan teoksen sisältöä ei saa asetettua mielipidettä objektiivisemmalle arvoasteikolle. Tämä tosin koskee vain onnistuneita teoksia. Vähemmän onnistuneen sisällön osoittaminen esimerkiksi banaaliksi, liian samankaltaiseksi olemassa olevan kirjallisuuden aihepiirien kanssa, on helpompi tehtävä.

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. Dreyfusin ja Dreyfusin mallin valossa voi kuitenkin olettaa, että myös kirjoittamisen taidon pohjalla on säännöt, jotka ajan myötä muuttuvat kirjailijalle luonnolliseksi osaksi työtä ja elämää. Kirjoittamisen opettajan tehtävä on välittää tietoa taidon pohjalla olevista monimutkaisista säännöistä. Sen, miten pitkälle aloittelija askelmilla etenee, näyttää aika. Alkuvaiheessa tämä kysymys on tässä luvussa esitetyn mallin pohjalta merkityksetön.

Asiantuntijan tietämyksen keskeisinä periaatteina pidetään nykyään seuraavia:

Asiantuntijat huomaavat sellaisia ominaisuuksia ja mielekkäitä tietorakenteita, joita aloittelijat eivät huomaa.

Asiantuntijat ovat hankkineet runsaasti sisällöllistä tietoa, joka on järjestetty aiheen syvällistä ymmärtämistä heijastavilla tavoilla.

Asiantuntijoiden tietoa ei voida pelkistää erillisten faktojen tai väittämien joukoiksi, vaan tiedossa on myös mukana sen soveltamisyhteys; toisin sanoen tieto on "ehdolistunut" virittymään tiettyissä olosuhteissa.

Asiantuntijat pystyvät palauttamaan joustavasti mieleensä tärkeitä osia tiedostaan, ilman, että heidän tarvitsisi kiinnittää paljoakaan huomiota asiaan.

Vaikka asiantuntijat tuntevat erikoisalansa perin juurin, he eivät välttämättä osaa opettaa toisia.

Asiantuntijoiden joustavuus vaihtelee heidän kohdatessaan uusia tilanteita.<sup>626</sup>

Asiantuntijan osaaminen ei siis koostu pelkistä tiedoista tai kaavoista. Kyse on myös tavasta, jolla tieto on representoitu mieleen tiettyjen ajattelua ohjaavien ydinkäsitteiden ja peruslakien ympärille.<sup>627</sup>

<sup>626</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 44-45.

<sup>627</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 51; Frensch & Sternberg 1989, 161.

Asiantuntijoiden mielessä oleva tieto vaikuttaa siihen, mitä he havaitsevat tilanteissa ja miten he havaintojensa pohjalta kuvaavat ongelmia.<sup>628</sup> Usein asiantuntija valmistautuukin tehtävään kokemattomia pidempään. Hänellä on käytössään enemmän mahdollisia ratkaisustrategioita, ja hän käyttää runsaasti aikaa ongelma-alueen tai tilanteen määrittelyyn. Esivalmistelut tehtyään hän on todennäköisesti valinnut osuvan ja tehokkaan strategian, joka johtaa toivottuun tulokseen, ja turhilta aikaa vieviltä virhepoluilta välttyään.<sup>629</sup>

Asiantuntijat eivät ole yleisiä ongelmanratkaisijoita, jotka olisivat oppineet alalla kuin alalla toimivia strategioita, vaan heidän osaamisensa liittyy tiettyyn alaan.<sup>630</sup> Asiantuntijatutkimus paljastaa, että kognitiivinen suoriutuminen hidastuu ikääntymisen myötä, mutta tämä ei välttämättä johdukaan ikääntymisestä, kuten yleensä oletetaan. Kognitiivinen hitaus ei tarkoita, että taito vähenisi<sup>631</sup>. Frenschin ja Sternbergin tutkimuksen mukaan hitaus voi jopa johtua hankituista taidoista.

Our data suggest that this decline might be due, at least in part, to the proceduralization of responses to highly recognizable and familiar situations and to the organization of existing knowledge bases. In other words, by being more "expert" at performing a range of familiar tasks, older individuals might experience an impairment in performance when a novel task competes with what is already known.<sup>632</sup>

Frensch ja Sternberg olettavat asiantuntijoiden joskus suoriutuvan tehtävistä noviiseja huonommin, koska heidän tiedonkäsittelysysteminsä on erikoistunut tietylle alueelle, mistä seuraa myös tietynlaista jäykkyyttä.

We claim that flexibility and expertise are inextricably linked. A problem solver's flexibility to adopt his or her reasoning when situational requirements change is affected by the size of his or her knowledge organization and by the extent to which the solution strategies have become proceduralized. A highly structured and complex knowledge system that contains many procedures will be relatively inflexible. Thus, the very same cognitive mechanisms that are thought to be underlying experts' sometimes amazingly superior performances on familiar tasks will also hinder their performance when situational or task demands change.<sup>633</sup>

Tiedonkäsittelyn automatisoituminen on keskeinen joustamattoman ajattelun piirre. Automatisoituminen johtaa jäykkyyteen sekä tiedon valinnassa että uuden tiedon luomisessa.<sup>634</sup> Käytännössä asiantuntijat kuitenkin epäonnistuvat harvoin.

In summary, the paradox of interferences seems to have been resolved. Expertise will lead to poor retrieval only when one has to go all the way to retrieve facts at the lowest level of the memory structure. Whenever a consistency judgment is sufficient to cope with a situation, and this seems to us to be true for the majority of real-life situa-

<sup>628</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 62.

<sup>629</sup> Ford 1992, 47–48.

<sup>630</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 62.

<sup>631</sup> Salthouse & Somers 1982: Frensch & Sternberg 1989, 159.

<sup>632</sup> Frensch & Sternberg 1989, 176.

<sup>633</sup> Frensch & Sternberg 1989, 164.

<sup>634</sup> Frensch & Sternberg 1989, 172.

tion, experts will hold an advantage over nonexperts because nonexperts will have to retrieve the specific facts whereas experts won't. Thus, a well-organized knowledge base will, overall, help more than it will hurt.<sup>635</sup>

Asiantuntijoiden ongelmat tulevat tutkimuksissa yleensä esille laboratoriokokeissa, keinotekoisissa testeissä, esimerkiksi tilanteissa, joissa pelin sääntöjä muutetaan keinotekoisesti. Todellisissa tilanteissa asiantuntijat pärjäävät paremmin. Mitä enemmän yksilöllä on proseduraaleja ja strategioita, sitä paremmin ja joustavammin hän voi sopeutua ympäristön muutoksiin. Ja toisaalta – mitä joustavammin tilannetta analysoi, sitä paremmin voi rakentaa tarvittavia strategioita. Asiantuntija kohtaa ongelmia vain silloin, kun olemassa oleva tietorakenne ei sovellu lainkaan uuteen tilanteeseen.<sup>636</sup>

## 5.4 Sisäinen malli ohjaa

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

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.<sup>637</sup>

Kognitiivisen psykologian valossa taitosuoritusten oppimisen tärkein tavoite on skeemojen kehittäminen<sup>638</sup>. Yleensä skeemalla tarkoitetaan ihmisen kokemusten pohjalta muodostuvia malleja. Niiden pohjalta ihminen ymmärtää ja oppii uusia asioita<sup>639</sup>. Ulric Neisser korostaa skeeman muuttuvuutta, sen avulla ihminen ottaa vastaan tietoa, joka puolestaan muuttaa skeemaa.<sup>640</sup> Taitava suoritus on syklinen prosessi; se on suhteessa 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

<sup>635</sup> Frensch & Sternberg 1989, 169.

<sup>636</sup> Frensch & Sternberg 1989, 180–181.

<sup>637</sup> Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1989, 39.

<sup>638</sup> Ks. Väinö Kolehmainen kokoavaa tutkimusta. Kolehmainen 1991, 29.

<sup>639</sup> Kolehmainen 1992, 30. Vrt. Vartiainen, Teikari & Pulkkis 1989, 39.

<sup>640</sup> Neisser 1976, 54; Neisser 1982, 50.

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.<sup>641</sup>

Skeemaa muuttavaa tietoa ihminen saa havaintojensa kautta. Havaitseminen on kirjoittajien ja kaikkien muidenkin ihmisten toiminnan perusta.<sup>642</sup> Kuten Neisser sanoo: "It seems obvious we have to obtain knowledge before we can use it."<sup>643</sup>

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 taustaa äänen, joka ei häiritse yksittäisen keskustelun osanottajia. He pystyvät poimi-  
maan oman ryhmänsä äänet, eivätkä ole tietoisia muiden ryhmien keskustelujen sisällöstä. Mutta jos ihminen kuulee taustahälyn seassa mainittavan oman nimensä, hänen huomionsa kiinnittyy siihen välittömästi.<sup>644</sup> Ihminen valikoi ajatustensa ravintoa, havaintoja, samaan tapaan kuin ruokaa eli kehonsa ravinnetta. Ihminen havaitsee sellaista, johon kiinnittää huomiota, ja huomiota ohjaavat ihmisen tavoitteet.<sup>645</sup> Fordin mukaan huomaaminen ja havaitseminen liittyvät toisiinsa kuitenkin toisellakin tavalla:

**-- a person cannot attend to something or be conscious of it unless it is in a perceptible form** – that is, something they can see, hear, smell, taste, touch, or feel. This highlights an important and often confused distinction between *perceptions* and *conceptions*, or thoughts. People are always conscious of what they perceive, but very often are not conscious of everything involved in their current thought processes. In fact, most cognitive processing occurs outside of awareness.<sup>646</sup>

Käytännössä edellä kuvattu sääntö tarkoittaa sitä, että informaation tuominen ihmismieleen, tajuntaamme, vaatii aina sen muuntamista havaittavaan muotoon, kuten mielikuviin. Kieli on kuitenkin Fordista joustavampi muuntamisen apuväline:

Because words (and other symbols) can be seen or heard or touched, and yet do not have any intrinsic meaning, they can be attached to any idea that the user desires. Moreover, if a group of people can agree about what words to attach to particular ideas, they can communicate about abstracts concepts that they would otherwise be unable to bring into consciousness. That is why language is so such an important factor in facilitating learning and cooperative learning --.<sup>647</sup>

Kun mieli voi (skeemojen avulla) ennakoida, millaista informaatiota tiettyihin tapahtumiin todennäköisesti liittyy, se voi toimia nopeammin, kun sen ei tarvitse havainnoida tai tietoisesti ajatella asiaa.<sup>648</sup>

---

<sup>641</sup> Neisser 1976, 51.

<sup>642</sup> Haapaniemi 1989a, 15.

<sup>643</sup> Neisser 1976, 13.

<sup>644</sup> Hellström & Revonsuo 1996, 30.

<sup>645</sup> Ford 1992, 36.

<sup>646</sup> Ford 1992, 37.

<sup>647</sup> Ford 1992, 37.

<sup>648</sup> Ford 1992, 37–38.

Fordin edellä esitetty lainaus muistuttaa mieleen myös klassisen kognitiontutkimuksen ongelmallisen alueen, representaation, ja oletuksen sen kielellisestä ja systemaattisesta luonteesta. Kielen kiistattomasta joustavuudesta huolimatta – hieman paradoksaalisesti kirjoittamisen tutkijana – sitoudun uudempiin malleihin, jotka korostavat, että kognitiiviset järjestelmät eivät operoi vain kielen tapaisilla symboleilla vaan että kognitio voi perustua myös esimerkiksi äänille tai väreille<sup>649</sup>. Tämä vastaa kirjailijoiden kuvauksia kirjoittamisesta. Esimerkiksi suomalaisten kirjailijoiden työtä 1980-luvun lopussa tutkineen Eeva Haapaniemen mukaan monet kirjailijat käyttävät kuvallista ajattelua kirjoittaessaan; he näkevät tilanteita mielessään kuvina, ikään kuin elokuvana.<sup>650</sup>

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

Kaikilla viidellä aistilla tehdyt havainnot, todellisuudesta mieleen siivilöityneet välähdykset, voidaan nähdä kirjoitustyön raaka-aineena. Havainnot ovat materiaalia, joka tapahtuu. Kirjoitusprosessissa niistä muodostuu kaunokirjallisen tekstin elementtejä. Aistien välittämä kuva maailmasta – oli se sitten näköinen tai vääristynyt – on kirjallisen työn peruslähtökohtia.<sup>651</sup>

Kuten kaikkien ihmisten, myös kirjailijoiden havainnot suuntautuvat heidän kiinnostuksensa pohjalta. Kirjailijoiden havainnoinnin erityispiirteitä on tiettyjen ympäristöjen herkistävä vaikutus ja havainnoinnin kytkeytyminen kirjoitusprosessiin. Vastaanottavaisuus on herkimmillään juuri prosessin aikana.<sup>652</sup> Esimerkiksi Pepi Reinikaisen kokemuksen mukaan myös elämäkertaa kirjoittavan havainnointi muuttuu kirjoittamisen prosessin käynnistyttyä:

Elämänkaarikirjoituksella on se voimakkaille sisäisille prosesseille tyypillinen ominaisuus, että kaikki asiat alkavat yhtäkkiä kiertyä sen ympärille, palvella sitä. Mystiset tapahtumat lisääntyvät! Tulee yllättäviä yhteydenottoja vanhoilta koulukavereilta, sukulaisilta, entisiltä seurustelukumppaneilta, nuoruudenrakkaudelta. Kirjastossa käydessä hyllyiltä suorastaan tipahtaa käsiin teos, jonka kokee avaavaksi ja vähintäänkin hyödylliseksi niin materiaalin keräämisessä kuin monen muun asian ymmärtämisessä. Ja kuinka ollakaan, joku puolittutu tulee maininneeksi ikään kuin sivulauseessa tapahtuman, jota on joutunut miettimään isovanhemmista kirjoittaessaan. – Ja entäs sitten kun avaa television! Sieltä, mistä omasta mielestä ei ole pitkään aikaan tullut mitään katsomisen arvoista, tulee dokumentteja peräjälkeen sellaisesta aiheesta, josta olisi isänkin suonut kertovan enemmän mutta josta ei vain syystä tai toisesta puhuttu juuri lainkaan.<sup>653</sup>

Ulric Neisserin mielestä myös havainnoiminen on taito. Se on siinä mielessä poikkeuksellinen taito, ettei se muuta ympäristöä, havaittavaa kohdetta. Neisserin mukaan havainnointi muutoin täyttää taidon määritelmän: se on luonteeltaan jatkuvaa, syklistä ja muuttuvista skeemoista riippuvaa.<sup>654</sup> Kirjoittamisen taidon kannalta Neisserin ajatus on merkittävä: ihminen ei ole havaintojensa

<sup>649</sup> Cummins 1996, 605; Rusanen 2010, 224–225.

<sup>650</sup> Haapaniemi 1989b, 50.

<sup>651</sup> Haapaniemi 1989b, 36.

<sup>652</sup> Haapaniemi 1989b, 40.

<sup>653</sup> Reinikainen 2007, 75.

<sup>654</sup> Neisser 1976, 52.

vanki vaan voi kehittää havainnointitaitoaan. On mahdollista kehittää havainnointiaan suuntaan, jolla taitavat kirjoittajat havainnoivat.

Kirjoittajan työn kannalta havainnoinnin lisäksi on tärkeää kuvittelu. Suurin osa Haapaniemen tutkimukseen osallistuneista kirjailijoista piti mielikuvi- tusta merkittävänä työvälineenä. Kirjailijat käyttävät tätä välinettä kurinalaises- ti.<sup>655</sup> Esimerkiksi kirjailija ja *Hyvä lause* -kirjoittajaoppaan tekijä Asko Martin- heimo kuvaa kirjailijan suhdetta todellisuuteen ja kuvitteluun näin:

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 ku- va- ja äänitallennelaitteita.

Voidakseen puhua totta fiktion kirjoittajan on osattava valehdella. Ja hyvin. Tämä tarkoittaa sitä, että kirjoittaja luo oman todellisuutensa, illuusion vallitsevasta todelli- suudesta, josta hän hylkää epäolennaisen ja nostaa olennaisen esiin, kuin kuorisi kuonan pois sulan tinan ympäriltä voidakseen valaa virheettömän kynttilänjalan tai tuopin.<sup>656</sup>

Vaikka Martinheimon usko elektronisten laitteiden kykyyn tallentaa todelli- suutta onkin kyseenalainen, hän osaa hyvin kuvata kirjailijantyössä todellisuus- den havainnoinnin ja paperille syntyvän tekstin välistä suhdetta.

Ulric Neisser on kytkenyt havainnoinnin ja kuvittelun yhteen tavalla, joka selventää taiteilijan havainnoinnin ominaislaatua. Kuvittelu ei ole havainnointia vaan sen johdannainen. Neisserin mukaan oleellisin ero kuvittelun ja havain- noinnin välillä on havaitsemisen luonteeseen kuuluva jatkuvuus, jatkuva uu- den informaation tarve. Kun tiedon saanti keskeytyy, ihminen turvautuu kuvit- teluun, ennakkointiin. Kaikki ihmiset tekevät näin, mutta eri ihmiset antavat eri- laisia merkityksiä kuvittelulle. Neisserin mukaan erot selittyvät sillä, että mielikuvan kokemus on vain valmiutta havaita kuviteltu, ja erot ihmisten mie- likuvien laadussa heijastavat eroja siinä, millaista tietoa he ovat valmiita ha- vainnoimaan.<sup>657</sup> Kirjailijoiden poikkeuksellinen mielikuviutus selittyy näin hei- dän poikkeuksellisella havainnointitaidolla.

Kirjailijat käyttävät aistejaan tietoisina monista mahdollisuuksista. Eeva Haapaniemen tutkimukseen osallistuneista kirjailijoista kaksi kolmasosaa käytti havaintojensa kuvaamisessa useita eri aistivaikutelmia. Vajaa kolmasosa tur- vautui pääasiallisesti näköön ja kuuloon. Haapaniemen arvion mukaan kirjaili- jat erittelevät havaintovaikutelmiaan tottuneesti. "Havainnot ovat kuin mo- saiikki: ne koostuvat pienistä sirpaleista, jotka ovat täynnä aistien välittämää tietoa. Näkö, kuulo, tunto, haju ja maku lomittuvat keskenään ja muodostavat mielikuvia."<sup>658</sup>

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

<sup>655</sup> Haapaniemi 1989b, 50–51.

<sup>656</sup> Martinheimo 1990, 95.

<sup>657</sup> Neisser 1976, 130–131.

<sup>658</sup> Haapaniemi 1989b, 39.



pääasiassa näkönsä avulla. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, ettei myös muilla aisteilla olisi tärkeää roolia. Havaitsemme esimerkiksi esineen painon ja tekstuurin käsiemme tuntoaistilla. Myös nämä ominaisuudet voidaan esittää uudelleen mielikuvien avulla huolimatta niiden aistimellisesta lähtökohdasta.<sup>659</sup>

Horatius esitti teoksessaan *Runotaide* kuuluisan tiivistelmänsä: ”Ut pictura poesis”, joka on suomennettu sanoilla ”Runo on kuin maalaus”.<sup>660</sup> Ehkä juuri tästä lauseesta sai alkunsa oletus, että runo on kirjallisuuden lajina 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* esittää asian väittämällä, että huonokuuloisen henkilön on ymmärrettävä esityksen sisältö pelkän näköaistinsa varassa<sup>661</sup>.

Jos kirjailijoiden poikkeuksellinen havainnointikyky selittyy taitavuudella ja kuvittelu on kykyä havaita sisäisesti, on myös mielikuvituksen kehittäminen mahdollista. Neisserin teorian valossa sisäisten elokuvien valtakunta on muutenkin kuin kirjailijoiden ulottuvilla.

## 5.5 Lukeminen osana kirjoittamisen taidon opetusta

Pitkään on ajateltu, että lukeminen on osuva tapa oppia myös kirjoittajaksi. Kuitenkin, jos tarkoituksena on opettaa opiskelijoita nimenomaan kirjoittamaan, tulisi opetuksen käynnistyä kirjoittamisella, tekemisellä, sen sijaan, että luettaiisiin ja asettauduttaiisiin vastaanottajan asemaan. Yhtä luontevaa kuin on aloittaa kirjallisuuden opinnot lukemalla, pitäisi olla aloittaa kirjoittamisen opinnot kirjoittamalla. Tällä tapaa rohkaistaan ”kirjoittajaa kirjoittajassa”.

Kirjoittaminen voi kuitenkin toimia hyvänä siltana lukemisen maailmaan. Perinteisen järjestyksen muuttaminen ei pura lukemisen ja kirjoittamisen liittoa. Peter Elbow’n mukaan kirjoittamalla voi oppia tehokkaasti lukemisessa tärkeitä taitoja:

Writing involves physical actions that are much more outward and visible than reading does. As result, it’s easier to see how meaning is slowly constructed, negotiated, and changed in writing than it is in reading. The erasing, crossing out, and changing of words as we write is much more visible than the erasing, crossing out, and changing of words that do in fact go on as we read – but more quickly and subliminally.<sup>662</sup>

Sillä, alkaako opetus kirjoittamalla vai lukemalla, on merkitystä – kirjoittaja saattaa lukemisen myötä tulla liiankin tietoiseksi vastaanottajista ja menettää kykynsä kirjoittaa vain itselleen, mitä ainakin ideointivaiheessa voi pitää hyvin

<sup>659</sup> Neisser 1976, 143.

<sup>660</sup> Horatius 1992, 46–47.

<sup>661</sup> Packard 1987, 22.

<sup>662</sup> Elbow 2000, 290. Vrt. Lahdelma 2004, 259.

tärkeänä osana kirjoittamisen prosessia. Ennen muuta lukija ja kirjoittaja eroavat toisistaan sen suhteen, miten he luottavat kieleen. Vuosisatamme keskeinen akateeminen pyrkimys on ollut ajatella kieltä merkityksillä ladattuna, pyrkiä skeptisesti ”näkemään sen taakse”. Kirjoittajan sen sijaan on ainakin kirjoittaessaan luotettava kieleen ja mahdollisuuksiinsa ilmaista haluamaansa. Liiallinen epäluottamus helposti estää kirjoittamasta. Tämä on oppimisasenteenakin toimiva strategia – oppiminen ei ole vain muiden tietojen ja ideoiden hallitsemista, vaan myös omien ideoiden tuottamista.<sup>663</sup>

Kirjoittajan lukutapa on erityinen. Hän lukee kärjistetyksi sanoen kuin hyeena etsien käyttökelpoisia ilmauksia ja tekniikoita. Kuten kirjallisuustieteilijä, kirjoittajakin tekee lukiessaan työtä. Tavallisen lukijan kokemus eläytyminen ja viihtyminen saavat jäädä vähemmälle. Lukijana kirjoittaja muistuttaa myös tutkijaa siinä mielessä, että hän voi etsiä kirjallisuudesta myös aukkoja, alueita, joita ei ole vielä käsitelty, kuten tutkija tekee pohtiessaan seuraavaa tutkimusaihetta. Eräs opiskelijani kirjoittaa lukemisesta näin:

Jos en essee-genreä pystyisikään muuttamaan, voin ainakin rakentaa omaäänisyyttäni rohkeasti aitoihin kokemuksiin porautuvalla käsittelyllä. Samalla minun on lisättävä esseekirjallisuuden tuntemustani; on vaikea erottautua, ellei tiedä, mihin muut ovat pystyneet.<sup>664</sup>

Kirjoittajalle tyypillinen lukutapa ei sinänsä ole erikoinen ilmiö – meillä kaikilla on oma erityinen lukutapamme. Kaikkien lukijoiden lukemisessa tärkeä osa on lukutottumuksilla. Tärkeä on myös lukutavoite, se mitä tekstistä haetaan. Keitokirjaa 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. Sama tarinassa esiintyvä musta kissa tuo yhdelle mieleen hiljattain kuolleen rakkaan lemmikin, toiselle hotellihuoneeseen etelänmatkalla tunkeutuneen likaisen kujakissan. Näin sama tarinan osa muistetaan kaihoisan surumielisenä tai epämiellyttävänä.

Lukemalla kirjoittaja oppii eri tekstityyppien skeemoja. Tässä yhteydessä skeema tarkoittaa yleiskuvaa tekstityypin rakenteesta ja sisällöstä. Mitä jäsenytyneempi lajiskeema lukijalla on hallussaan, sitä helpompaa on lukeminen. Skeeman pohjalta lukija osaa erottaa juonen kannalta epäolennaisen olennaisesta ja ennakoida tarinan jatkoa. Toisaalta vaarana on kasvava virhetulkintojen mahdollisuus niissä tapauksissa, joissa teksti poikkeaa tavanomaisesta. Usein kuitenkin niin kirjoittajat kuin lukijatkin osaavat leikkiä skeemalla – noudattamalla aluksi tuttua tapaa luodaan lukijalle illuusio, että hän osaa ennakoida tulevan ratkaisun. Lukija voidaan sitten yllättää rikkomalla tämä illuusio.

Lukemalla oppii siis tunnistamaan kirjallisuuden lajityyppejä, mikä ei ole tekijän näkökulmasta merkityksetön taito. ”Tavallinen” lukija ei juuri joudu

<sup>663</sup> Elbow 2000, 281–288; ks. myös Myers 2006, 4.

<sup>664</sup> Siteeraus on peräisin tätä tutkimusta varten kokoamastani luovuutta käsittelevästä aineistosta. Esittelen aineiston tarkemmin luvussa kuusi.

pohtimaan lajityypin piirteitä, jos ei halua, mutta kirjoittajan on kyettävä hahmottamaan esimerkiksi romaanin piirteet ja sisällyttämään ne tekstiinsä, jos hän haluaa, että muutkin tunnistavat hänen teoksensa tiettyyn lajityyppiin kuuluvaksi. Käytännön opetuksessa olenkin kokenut hankalaksi juuri tilanteet, joissa opiskelijan teksti ei vastaa minun käsitystäni hänen tavoittelemansa lajityypin piirteistä.

Kirjallisuuden – ja sen lajityyppien kaltaisten laajojen käsitteiden tarkka kuvaaminen ja määrittelyminen on vaikeaa. Kirjallisuuden käsitteen alle kuuluvia asioita ei aina yhdistä jokin yhteinen ydin tai olemus, jonka perusteella ne voisi tunnistaa. Ludwig Wittgensteinin ajatusten pohjalta onkin mielekästä, olemuksen ”samuuden” tarkastelun sijaan puhua ”perheyhtäläisyyksistä”. Wittgensteinin tunnettu 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.<sup>665</sup>

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 tosiasioiden perustuvaa analyysiä, vaan päätämme, muistuttaako uusi teos joiltakin oleellisilta osin tuntemaamme kirjallisuutta. Keskeistä on yhtäläisyyksien osoittaminen. Jos uusi teos päätetään laskea kirjallisuudeksi, sen ominaispiirteet ovat puolestaan vaikuttamassa sitä myöhemmin julkaistavien teoksien hyväksyntään. Näin käsityksemme kirjallisuudesta muuttuu.<sup>666</sup>

Olenkin huomannut, että teoreettisen määrittelyn sijaan, lajityyppiongelmien kohdalla on viisainta pyytää opiskelijaa esittämään, mitä julkaistuja teoksia hänen tekstinsä *hänen mielestään* muistuttaa. Näin paljastuu paitsi mahdollinen opettajan tietojen (lukeneisuuden) puute myös opiskelijan intentio. Mikäli hän ei ole tavoittanut toivomiaan kirjallisia piirteitä, opettajan on vertailukohteen pohjalta helpompi havainnollistaa ongelmia ja esittää ratkaisuehdotuksia niiden korjaamiseksi.

<sup>665</sup> Wittgenstein 1981, 64–65; Lyytikäinen 1990, 13–14. Wittgensteinin ja häntä seuranneen Morris Weitzin vertausta perheyhtäläisyyksistä on arvosteltu siitä, että he unohtavat kokonaan perheenjäseniä yhdistävän yhteisten piirteiden lisäksi myös yhteisen syntyperän. Weitz 1987, 75; Mandelbaum 1987, 87; Eaton 1995, 16–17. 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, ettei taidetta voisi ainakin yrittää määritellä ja ettei tällaisesta määritelmästä olisi hyötyä. Taiteen avoimuuden rinnalle onkin esitetty myös ajatusta, jonka mukaan vasta teoria tekee taiteesta taidetta. Arthur Danton mukaan taide on jotakin sellaista, josta on mielekästä puhua vain taiteen muodostamaa taustaa vasten. Mielikuva taiteesta syntyy siitä tiedosta, jota ihmisellä on taidehistoriasta. Danto 1981, 135; Danto 1987, 116–117. Itse katson, että kirjallisuuskäsitys muodostuu sekä havaittujen perheyhtäläisyyksien että opittujen tietojen ja näkemysten pohjalta. Molemmat oppimistavat elävät kirjoittajan mielessä rinnakkain ja molemmat on opetuksen käytännössä huomioitava. Perheyhtäläisyyksien vaikutus ajatteluun on kuitenkin huomaamattomampaa kuin opetuksessa esiteltyyn kirjallisuuden kaanonin.

<sup>666</sup> Ks. esim. Weitz 1987, 77–78; Lyytikäinen 1990, 14.

Kun kirjallisuus-käsitys on sidottu muihin tunnettuihin teoksiin, kirjallisuus näyttäytyy 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 laajempänä ilmiönä korostaa yksittäisten teosten suhdetta muihin teoksiin ja koko kirjoittamisen laajaan kenttään. Vastaavasti voidaan kirjoittajan uralle lohdullisesti olettaa teoksia, jotka ovat välivaiheita kohti jotakin tiettyä teosta. Ne eivät ehkä saavuta kaikkia tavoitteita tai ylitä julkaisukynnystä, mutta niillä on oma tärkeä tehtävänsä kokonaisuran kannalta. Ajatus auttaa motivoitumaan kirjoittamisessa silloinkin, kun jokin yksittäinen teos ei täyty odotuksia.

Lisensiaatintyössäni hahmottelin kirjallisuuden muuntuvien genrejen opimista alun perin T. S. Kuhnin tiedemaailmaa kuvaavan paradigman käsitteen avulla<sup>667</sup>. Paradigma viittaa toisaalta laajaan uskomusten, arvojen ja tekniikoiden joukkoon ja toisaalta suppeammin – ja yksinkertaisemmin – malliesimerkkien joukkoon<sup>668</sup>. Olen itse tieteen ja taiteen rajamaastossa työskentelevänä mieltynyt tähän ajatteluun.

T. S. Kuhnin mukaan 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 esimerkiksi sitä, mitä tieteellisessä työssä pidetään kulloinkin tutkimuksen arvoisena ongelmana.<sup>669</sup> Vastaavasti taiteessa voidaan ajatella normaalisti vallitsevan – tosin tiedettä löyhemmän – yksimielisyyden siitä, mitä voi tarjota taiteena ja mitä taiteeksi hyväksytään. Myös taiteessa on tietty malliesimerkkien joukko, yleisesti taiteeksi hyväksytyjen teosten kaanon.<sup>670</sup> Kaanon ohjaa käsitystä siitä, mikä esimerkiksi romaaniksi hyväksytään. Malliesimerkkien joukko toimii kuin Yhdysvaltojen oikeusjärjestelmän ennakkotapaukset, joita sovelletaan yhä uudelleen eri tilanteissa. Kuhnin teoriaa tutkinut Simo Säätelä väittää, että jo malliesimerkkien vaihtaminen johtaa paradigmojen yhteismitattomuuteen.<sup>671</sup>

Paradigma-teoriassa painotetaan usein sen tarjoamaa selitystä tieteellisille ja taiteellisille vallankumouksille, mutta kirjoittamisen taidon yhteydessä on tärkeintä huomata, miten voimakkaasti malliesimerkkeinä pidetyt teokset muokkaavat ajattelua. Ei ole yhdentekevää, miten kysymykseen, mitä kirjalli-

<sup>667</sup> Ekström 2001, 47–50.

<sup>668</sup> Kuhn 1970, 175; Kuhn 1994, 185. Paradigma tulee kreikan kielen sanasta *parádeigma*, ja tarkoittaa esikuvaa. 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.

<sup>669</sup> Kuhn 1970, 182 & Kuhn 1994, 122 & 192.

<sup>670</sup> Säätelä 1987, 23–24.

<sup>671</sup> Säätelä 1987, 10 & 56.

suus on, vastataan. Vastaus ei ole vain sanallinen määritelmä vaan myös esimerkkien kautta näyttäytyvä. Työni toisessa luvussa esittelemäni varhainen kirjoittajakoulutus, Järnefeltin piiri, esimerkiksi nosti keskeiseksi malliesimerkikseen Aleksis Kiven Seitsemän veljestä. Mallia melko suoraviivaisesti vastaten piirin kirjallisiin ihanteisiin kuuluivatkin luonnollisuus ja objektiivisuus. Luonnollisuudella tarkoitettiin muun muassa kuvattavien aidon puheen jäljitteilyä.<sup>672</sup>

Kirjoittamisen ja kirjallisuuden läheisen suhteen vuoksi kirjoittamisen opettajan on tärkeää tiedostaa tarjoamiensa malliesimerkkien vaikutus opiskelijoiden kirjallisuuskäsitykseen. Opetuksessa käytettävät teokset on hyvä valita usean opettajan ryhmätyönä ja pyrkiä näin moniääniseen käsitykseen kirjallisuudesta. Luontevinta on hyödyntää opiskelijoiden kirjallisuuskäsityksiä ja antaa heidän itse valita ja nostaa opetuksessa esille kirjallisuusesimerkkejä, jotka muokkaavat ja monipuolistavat niin ryhmän kuin opettajankin kirjallisuuskäsitystä.

## 5.6 Motivaatio – taidon psykologinen ulottuvuus

Jarkko Savolaisen ja Timo Airaksisen mukaan käsitteiden lahjakkuus – kyky – taito välille voidaan rakentaa eräänlainen kehityshierarkia. Lahjakas henkilö on potentiaalinen siinä mielessä, että hän voi harjoittelemalla 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.<sup>673</sup> Käsitteet eivät ole identtisiä, vaikka kietoutuvatkin toisiinsa niin, että niistä on vaikea puhua erillään.

Taidon sijaan olisi mahdollista puhua myös osaamisesta. Gilbert Ryle on erottanut toisistaan kaksi tiedon lajia, propositionaalisen tiedon (knowing that) ja osaamiseen tai taitoon liittyvän tiedon (knowing how). Filosofia on keskittynyt ensin mainittuun tiedon lajiin, ja näin on muotoutunut niin sanottu perinteinen tieto-oppi. Vähemmälle jäänyt tiedon laji, osaaminen, tarkoittaa esimerkiksi sen tietämistä, kuinka leipä valmistetaan. Vaikka Ryle korostaa, että suoritukseen ei välttämättä kuulu tietoinen ajattelu, hän ei kuitenkaan tarkoita, etteivät säännöt olisi keskeisessä osassa osaamista. Ne ovat taidon ydin, joka sanelee, mikä on oikeaa toimintaa tietyssä tilanteessa. Tämä ydin ei kuitenkaan välttämättä ole tietoinen, eikä sitä usein osata pukea sanoiksi.<sup>674</sup> Rylen ajattelun pohjalta onkin johdettu käsite hiljainen tieto. Se liittyy olennaisesti taitojen opettamiseen. Moni myös käyttää sanoja taitava ja asiantuntija synonyymeinä<sup>675</sup>.

Vasta halu taidollisuuteen johtaa kyvyn käyttöönottoon. Taito on yksilöllinen aktiviteetti, jossa luodaan jotain intentionaalisesti ja suunnitelmallisesti.

<sup>672</sup> Kopponen 1985, 85.

<sup>673</sup> Savolainen & Airaksinen 1992, 203–204.

<sup>674</sup> Ryle 1961, 26–27 & 41.

<sup>675</sup> Ks. Esim. Frensch & Sternberg 1989, 158.

Tämä psykologinen ulottuvuus, jonka Savolainen ja Airaksinen tuovat taidon filosofiseen käsitteeseen on osuva: taito ei ole vain sääntökokoelman hallintaa, osaamista, vaan myös halua tehdä.<sup>676</sup> Vastaavasti kasvatustieteessä on esitetty, että korkealaatuiseen oppimiseen kuuluu paitsi kyky luoda uutta tietoa ja soveltaa tietoa ongelmien ratkaisuun myös ajatus oppilaassa syntyvästä *halusta* oppia uutta<sup>677</sup>. Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijoita koskevassa tutkimuksessa käykin ilmi, että motivaatio ja kyky motivoida itseä ja muita kehittyi koulutuksessa selkeästi. Aineopinnot suorittaneista 71 % kertoi kehittyneensä näissä taidoissa paljon tai erittäin paljon. Tutkimuksen tekijä, Kaisa Kärki, arvioi opettajien esimerkin ja henkilökohtaisen palautteen olevan keskeisiä motivaatiota parantavia tekijöitä.<sup>678</sup>

Kognitiivinen tutkimusote ei sulje pois tavoitteiden, halun tai motivaation merkitystä taitavassa työssä. Motivaatio on kuitenkin saanut kognitiivisessa suuntauksessa suhteellisen vähän huomiota, koska osa tutkijoista katsoo sen pohjimmiltaan "vain" tehostavan kognitiivista työskentelyä<sup>679</sup>. Toisaalta, kuten John R. Hayes kiteyttää, luovien ihmisten ero muihin näyttää olevan pelkästään motivaatiossa – kognition tasolla eroa ei ole<sup>680</sup>. Tutkittaessa älykkyyttä on kuitenkin tehty kokonaisesityksiä, jotka nivovat yhteen kognition, motivaation ja tunteet. Kaikkein tärkeimmäksi tämän tutkimushaaran tuloksista nousee mielestäni se, että yleisen älykkyyden merkitys taidon oppimisessa vähenee merkittävästi taidon oppimisen alkuvaiheiden jälkeen.

Taidon opettelu alkuvaiheessa merkittävää on faktoja koskeva tieto, ja tällöin korostuu muistin ja järkeilyn osuus, tehtävän vaatimusten ymmärtäminen. Kognitiivista kapasiteettia ei riitä esimerkiksi jaettavaksi toiseen tehtävään.<sup>681</sup> Oppiminen kuitenkin muuttaa aivojen fyysistä rakennetta, ja nämä muutokset puolestaan muuttavat aivojen toiminnallista organisaatiota. Oppiminen tekee aivojen hermosolut tehokkaammiksi<sup>682</sup>.

Tiedon kokoamisen vaiheessa oppija integroi kognitiivisten ja motoristen taitojen jaksoja. Oppijan kognitiivinen kuorma vähenee, kun tehtävät siirtyvät lyhytkestoisesta työmuistista pitkäkestoiseen muistiin<sup>683</sup>. Proseduraalinen tieto tarkoittaa tietoa siitä, kuinka suorittaa erilaisia kognitiivisia toimintoja<sup>684</sup>. Tätä tietoa hallitsee taidon jo osaava, joka on automatisoinut taitoon kuuluvat toiminnot ja voi toimia taitavasti kohtuullisen vähällä tarkkaavaisuudella ja kognitiivisella kuormituksella. Näin ollen myös yleisen kognitiivisen kapasiteetin ja älykkyyden merkitys ovat vähäisempiä, mikäli ajattelee Kanferin ja Ackermanin tapaan yleisen älykkyyden liittyvän huomiokykyyn.<sup>685</sup>

<sup>676</sup> Savolainen & Airaksinen 1992, 204.

<sup>677</sup> Ks. Åhlberg 1997, 177–178.

<sup>678</sup> Kärki 2009, 46

<sup>679</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 191. Vrt. Ford 1992, 40.

<sup>680</sup> Vrt. Hayes 1989, 143.

<sup>681</sup> Kanfer & Ackerman 1989, 91.

<sup>682</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 135 & 139.

<sup>683</sup> Fisk & Schneider 1983; Kanfer & Ackerman 1989, 88.

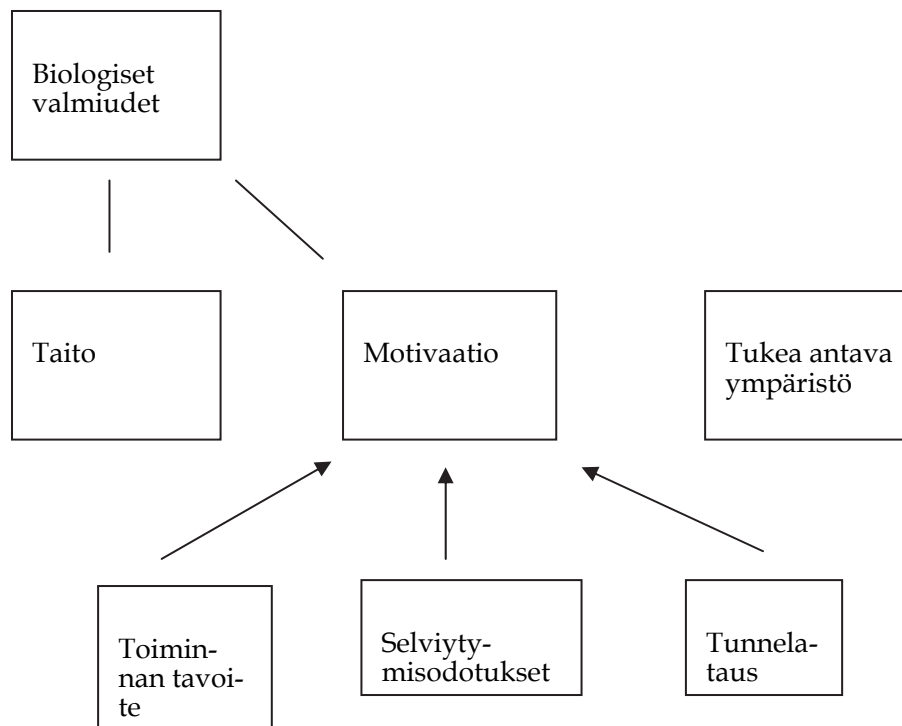
<sup>684</sup> Anderson 1995, 199.

<sup>685</sup> Kanfer & Ackerman 1989, 88–91.

The importance of intelligence on learning is thus found when new production systems are established, such as the selection of appropriate task strategies. Similarly, intelligence is also important for two other declarative knowledge aspects of skill acquisition; the modification or enabling of previously learned information-processing structures.<sup>686</sup>

Taidon oppimisen alkuvaiheiden jälkeen merkittävimmiiksi muuttuvat sellaiset ominaisuudet kuin havaitsemisen nopeus<sup>687</sup>.

Motivaatiolla tarkoitetaan nykyään yleisesti ottaen sitä, millaisia merkityksiä ihminen antaa ympäristölleen, kuinka houkuttavaksi hän kokee ulkomaailman ja millä tavoin pyrkii toteuttamaan halujaan<sup>688</sup>. Kognitiivisista motivaatioteorioista kokonaisvaltaisimmin on Martin E. Fordin. Hän esittää, että onnistuakseen tavoitteellinen toiminta edellyttää aina neljää tekijää: biologista valmiutta, taitoa, motivaatiota ja toimintaa tukevaa ympäristöä. Seuraava kaavio havainnollistaa näiden elementtien suhdetta ja sitä, kuinka motivaatio rakentuu osana kokonaisuutta.<sup>689</sup>



KUVIO 1 Tavoitteellisen toiminnan osatekijät.

Taito ja motivaatio vaativat tietyt biologiset perusvalmiudet, joilla tarkoitetaan ihmisen fysiologista toimintaa ja sen psykologiselle toiminnalle luomaa perus-

<sup>686</sup> Kanfer & Ackerman 1989, 91.

<sup>687</sup> Ackerman 1988, 292–294; Kanfer & Ackerman 1989, 91.

<sup>688</sup> Metsäpelto & Feldt 2009, 16.

<sup>689</sup> Ford 1992, 69–79

taa<sup>690</sup>. Suomessa valmiudet kirjoittaa ovat nykyään varsin korkeat, ja ne opitaan jo peruskoulussa. Oppimisen tutkimus on edistynyt niin, että erilaisiin lukihäiriöihin on yhä tehokkaammin saatavilla apua. Kirjoittamisen yhteydessä on kuitenkin huomattava, että verbaalinen älykkyys vaikuttaa joidenkin tutkimusten mukaan vahvemmin perinnölliseltä kuin useimmat muut kognitiiviset kyvyt<sup>691</sup>. Missään ei kuitenkaan ole esitetty, että verbaalinen älykkyys olisi erityisen harvinaista.

Akateemiseen kirjoittajakoulutukseen tulijan selviytymisodotukset kohdistuvat ainakin kahteen seikkaan: selviytymiseen korkeakouluopinnoista ja selviytymiseen kirjoittajana muiden kirjoittajien keskuudessa. Selviytymisodotukset muodostuvat omia kykyjä koskevista uskomuksista ja toisaalta ympäristöä koskevista uskomuksista. Aloittava kirjoittamisen opiskelija pohtii siis sekä kykyjään opiskelijana että kirjoittajana ja vertaa herkästi itseään ryhmän muihin jäseniin. Selviytymisodotusten osalta on käytännössä osoittautunut paradoksaalisesti hyväksi se, että koulutuksen osallistujien ikäjakauma on niin laaja. Tähän melko neutraaliin, silminnähävään asiaan on luontevaa tarttua ja johdattelulla keskustelua opiskelijoiden erilaisiin valmiuksiin elämäkokemuksessa, opiskelutaidoissa, sisällönhallinnassa ja niin edelleen. Keskustelussa voi pohtia esimerkiksi sitä, missä määrin kirjallisuuden, suomen kielen, journalistiikan tai vaikkapa kuvataiteen opinnoista on hyötyä tai mahdollisesti haittaa kirjoittamisen opiskelussa. Erityisesti työurani alussa halusin myös avoimesti käsitellä ikäkysymyksiä sen vuoksi, että olin usein silmin nähden nuorempi kuin ryhmän vanhimmat opiskelijat. Osaamiseni rajojen piirtäminen teki mahdolliseksi tunnistaa ja tunnustaa ne alueet, joilla opiskelijat saattoivat erityisesti tuoda omaa tietämystään mukaan opetustilanteeseen. Aluksi ongelmalta näyttävä asia muuttui näin rohkaisuksi, voimavaraksi, joka lisäsi keskustelua.

Pepi Reinikaisen kokemuksen mukaan ryhmän ikäerot johtavat mahdollisuuteen jakaa elämäkokemusta.

- - ryhmässä on usein oman äidin ja tyttären ikäisiä, joilta on usein helpompaa ottaa vastaan kokemuksellista tietoa kuin omalta äidiltä tai tyttäreltä. Molemminpuolinen omakohtaisuus poistuu, jolloin asiaa voidaan käsitellä asiana. Ihminen siirtää kuitenkin saamansa tiedon omaan hyötykäyttöön eli esimerkiksi omaan äiti- tai tytär-suhteeseensa.<sup>692</sup>

Reinikainen kuvaa nimenomaan elämänkaarikirjoittamisen kurssia, jolla kuvattavilla aiheilla ja henkilöillä on luonnollisesti vahva todellisuuspohja. Ajatus pätee kuitenkin myös muuhun kirjoittamiseen, sillä ryhmä voi auttaa kirjoittajaa myös luomaan ja ymmärtämään paremmin eri-ikäisiä ja erilaisia taustoja edustavia fiktiivisiä henkilöitä. Näin ryhmä onnistuessaan edustaa myös Fordin teorian mukaista tukevaa ympäristöä.

Kirjoittajakoulutuksen tavoitteena on laajemminkin toimia tukevana ympäristönä. Yhtenä koulutuksen tehtävänä on valmistella kirjoittajaa astumaan koulutuksen ulkopuolelle sellaisiin valmiuksiin, joiden avulla hän saa tukea kir-

<sup>690</sup> Ford 1992, 33–35 & 69.

<sup>691</sup> McGue & Bouchard 1989, 9–10 & 40–41.

<sup>692</sup> Reinikainen 2007, 60–61.



joittamiselleen myös käytännön elämässä. Kirjoittaja tarvitsee kirjoittamista ja kirjoittajakulttuuria koskevan tiedon lisäksi myös valmiuksia tutkimukselliseen työhön aiheidensa vaatimusten mukaan, hän tarvitsee valmiuksia arvioida omaa työtään ja esimerkiksi tunnetaitoja, jotka helpottavat palautteen ja työtilaisuuksien hankkimista koulutuksen ulkopuolella.

Selviytymisodotukset ovat ratkaisevan tärkeitä. Ne voivat motivoida hankkimaan uusia kykyjä ja taitoja tai esimerkiksi tarjoamaan tilastollisesta epätodennäköisyydestä huolimatta teostaan kustantajille. Näin kirjoittaja voi omalla toiminnallaan lisätä mahdollisuuksia tavoitteensa toteutumiseen.<sup>693</sup>

Pauliina Vanhatalo kiteyttää Fordin teoksen kantavaksi viestiksi henkilökohtaisen sitoutumisen merkityksen. Yksilö arvioi itseään vain suhteissa asioihin, jotka ovat hänelle tärkeitä. Vanhatalon mukaan:

Luovan kirjoittamisen ohjaajien ensisijainen tehtävä on siis herättää opiskelijoiden kiinnostus ja arvostus kirjoittamista kohtaan. Vasta kun kirjoittamisesta on tullut opiskelijalle itselleen tärkeä tavoite, hänen itsearviointinsa alkavat vaikuttaa hänen onnistumiseensa.<sup>694</sup>

Aikuisopiskelijoiden kohdalla, erityisesti sellaisessa koulutuksessa, jossa mukaan pääseviä jollakin tapaa valikoidaan, ei kiinnostuksen puute ole kokemukseni mukaan kovin merkittävä tekijä. Liian pitkän tekstinäytteen tehnyt tai liian monia kursseja haaliva opiskelija on kirjoittajakoulutuksen arjessa tyypillisempi ”ongelma” kuin haluton opiskelija. Lasten kohdalla tilanne on kuitenkin toinen. Opettaessani lapsille sanataidetta kohtasin usein sellaisiakin, jotka olivat paikalla, koska äiti toivoi sitä. Tai koska ystävätkin olivat. Näissä syissä ei sinänsä välttämättä ole mitään vikaa – päinvastoinhan olen jo tämän työn aloitussanoiksi kiittänyt vanhempiani ohjaamisesta kirjoittamisen pariin. Opettajan kannalta tämä tarkoittaa kuitenkin myös sitä, että kirjoittamisen opettajan ensisijaiseksi tehtäväksi todella tulee innostuksen herättäminen.

Fordin teorian mukaan tavoite usein ohjaa toimintaa ja edustaa samalla tulosta, johon pyritään tai jota vältetään<sup>695</sup>. Selkein ja yleisin esimerkki tavoitteesta kirjoittajakoulutuksessa on kirja, joka tarjoaa tavoitteelle käsinkosketeltavan muodon. Toisaalta kirjan julkaiseminen on vaativa tavoite, joka aiheuttaa myös paljon ahdistusta, kun kustannusmaailman realiteetit ovat hyvin kirjoittajien tiedossa. Fordin neuvon mukaan liian suurelta tuntuvan tavoitteen luomaa ahdistusta voi tehokkaasti vähentää jakamalla tavoite pienempiin osiin ja keskittämällä huomion jonkin helpommin lähestyttävän alatavoitteen saavuttamiseen<sup>696</sup>. Esimerkiksi omaelämäkerrallisen kirjoittamisen kurssien suuren suosion yhtenä syynä voi hyvin olla elämäkerran tarjoama konkreettinen tavoite ja lopputulos, jolle ei kuitenkaan ole tarpeen välttämättä saada julkaisijaa. Lisäksi kirjoittaja voi keskittyä vain yhteen elämänvaiheeseen kerralla ja vähentää näin kokonaisuuden luomisen tuottamaa stressiä. Akateeminen kirjoittajakoulutus on ehkä vastaavista syistä suosittua myös niiden keskuudessa, jotka eivät toivo

<sup>693</sup> Vanhatalo 2002, 67.

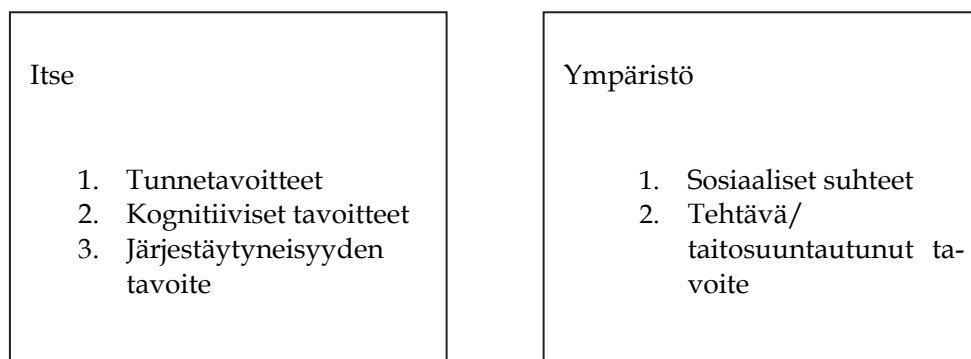
<sup>694</sup> Ford 1992, 124; Vanhatalo 2002, 68

<sup>695</sup> Ford 1992, 83.

<sup>696</sup> Ford 1992, 98.

kirjoittamisesta ammatillista hyötyä – todistus opintokokonaisuudesta edustaa selkeää tavoitetta, joka opetussuunnitelmassa on valmiiksi jaettu alatavoitteisiin.

Fordin mallissa tavoitteet jakautuvat edelleen kahtaalle sen mukaan, koskevatko ne itseä vai ympäristöä<sup>697</sup>. Seuraava kuvio havainnollistaa tätä:



KUVIO 2 Erilaiset tavoitteet.

Kuten Pauliina Vanhatalo on todennut, kirjoittamalla voidaan tavoitella kaikkia Fordin mallin mukaisia itseä koskevia tavoitteita. Kirjoittajalla on hyvä mahdollisuus herättää itsessään tunnekokemuksia, viihtyä ja rauhoittua kirjoittamisen parissa tai kokea onnea. Kirjoittamalla on luontevaa esimerkiksi opiskella, koska se on niin tehokas tapa luoda mieleen skeemoja tai säilyttää jo olemassa olevia. Järjestäytyneisyyden tavoitteisiin eli esimerkiksi ykseyden kokemukseen palaan vielä tarkemmin palautetta koskevassa kahdeksannessa luvussa.<sup>698</sup>

Edelleen kirjoittamalla voidaan saavuttaa myös sosiaaliin suhteisiin liittyviä tavoitteita: yksilöllisyyttä, vapautta, ylemmyyttä ja hyväksynnän tunnetta. Kirjoittaminen on myös keino lisätä yhteenkuuluvuuden tunnetta, kantaa sosiaalista vastuuta, kokea tasa-arvoisuutta ja antaa muille ihmisille hyväksyntää.<sup>699</sup> Vanhatalon mukaan näihin omaa hyvinvointia lisääviin tavoitteisiin voivat kuulua esimerkiksi kirjoittaminen kompensationsa ja identiteetin muodostamisena<sup>700</sup>.

Itse kirjoittamiseen sidottu, tehtäväsuuntautunut motivaatio on tunnetusti kantavaa laatua<sup>701</sup>. Luova toiminta jo sinällään on tavoiteltua ja länsimaisessa kulttuurissa arvostettua. Taloudellisesta hyötymisestä harvoin puhutaan kotimaisten kirjailijoiden kohdalla, koska vain harva elää pelkästään kirjoitustyön tuloksilla. Toisaalta esimerkiksi laman aikaan on todettu ihmisten osallistuvan ahkerammin erilaisiin kirjoituskilpailuihin, ja ainakin osin tätä voi selittää ta-

<sup>697</sup> Ford 1992, 83–97.

<sup>698</sup> Ford käsittelee myös ympäristöön liittyviä tavoitteita laajasti ja erittelee tämänkin kategorian sisältöä sosiaaliin suhteisiin sidottuihin tavoitteisiin ja oman hyvinvoinnin edistämiseen liittyviin tavoitteisiin. Ford 1992, 87; Vanhatalo 2002, 65.

<sup>699</sup> Ford 1992, 87.

<sup>700</sup> Vanhatalo 2002, 66.

<sup>701</sup> Choe 2006, 414; Csikszentmihalyi 1996.

loudellisen edun tavoittelulla (mahdollisesti myös työttömyyden myötä lisääntyneen kirjoittamisajalla)<sup>702</sup>.

Monet Fordin luovuutta edistävälle ympäristölle asettamista vaatimuksista muistuttavat linjauksia, joita jo aiemmin sivuttiin: on tuettava yksilön fyysistä ja psyykkistä hyvinvointia sekä oltava emotionaalisesti kannustava<sup>703</sup>. Ympäristöä koskevat uskomukset ovat oman työni kannalta erityisen tärkeitä, sillä kirjoittajakoulutus on keskeinen ympäristö monille kirjoittajille. Vanhatalo on tulkinnut Fordin mallia ja toteaa, että ympäristön tulee tarjota kirjoittajalle mahdollisuus valita erilaisista tavoitteista ja lisätä näin sitoutumista<sup>704</sup>. Yleensä kirjoittajakoulutuksissa onkin erilaisia polkuja, suuntautumisvaihtoehtoja, jotka tekevät kokonaisuuden organisoinnin mahdolliseksi, mutta jättävät tilaa henkilökohtaiselle sitoutumiselle. Joskus rajoituksista tiedottaminenkin tähtää henkilökohtaisen sitoutumisen lisäämiseen: ennen opintojen aloittamista on hyvä pyytää opiskelijaa pohtimaan oppiaineen opetussuunnitelmaan kirjattuja tavoitteita suhteessa omiin tavoitteisiin.

---

<sup>702</sup> Leskelä-Kärki 2006.

<sup>703</sup> Ford 1992, 69.

<sup>704</sup> Ford 1992 131; Vanhatalo 2002, 68–69.

## 6 MITÄ OPETAMME, KUN OPETAMME LUOVAA KIRJOITTAMISTA?

### 6.1 Luovuus on tuore käsite

Kaikessa opetuksessa pitäisi pyrkiä siihen, että oppilaat löytävät teosten suhteen riittävän vapauden tullakseen itse kirjailijoiksi tai taiteilijoiksi<sup>705</sup>.

Tämän luvun pääotsikko saattaa vaikuttaa hyvinkin epämääräiseltä, ellei peräti yhdentekevältä. Kuitenkin se vielä muutamia vuosikymmeniä sitten olisi tulkittu radikaaliksi ja rohkeaksi, sillä luovuutta on perinteisesti pidetty tutkimusta, määritelmiä ja varsinkin opetusta pakenevana ilmiönä. Varhaiset luovuustutkimukset pohjasivat itsehavainnoinnin menetelmään, introspektioon, ja tästä syystä koko aihe leimaantui subjektiiviseksi ja epätieteelliseksi toisin kuin esimerkiksi muistin tai ongelmanratkaisun tutkimus<sup>706</sup>.

Lisäksi luovuus yhdistettiin länsimaisen kulttuurin alkuvaiheissa jumalallisiin voimiin ja luomiseen, ja jotakin tästä mystisestä konnotaatiosta on jäänyt elämään tehden tieteellisempien näkemysten esittämisen vaikeaksi<sup>707</sup>. Kirjoitankin tämän luvun työhöni osin sen vuoksi, että saisin täsmällisemmin selvitettyä, millainen on käsitykseni luovuudesta ja miten se on kehittynyt nykyiseen muotoonsa. Kuinka aiempien ajattelijoiden ja historiallisten käsitysten vaikutukset näkyvät ajattelussani?

Samalla kun tutkin luovuuden historiaa, esittelen myös kirjoittamisen opiskelijoiden näkemyksiä luovuudesta. Pyysin lupaa kymmeneltä lukuvuonna 2008–09 kirjoittamisen opintojakson KIKA311 Luovan työn erityispiirteet etäopintoina suorittaneelta opiskelijalta tutkia heidän oppimistehtäviään, ja seitsemän opiskelijaa antoi luvan. Joukko ei ole suuri, mutta oppimistehtävän haas-

<sup>705</sup> Bayard 2008, 188.

<sup>706</sup> Finke, Ward & Smith 1992, 1.

<sup>707</sup> Sternberg & Lubart 1999, 5; Ryhammar & Brodin 1999, 260; Sawyer 2006, 11–12. Vrt. myös Boden 2004, 11–24.

teellisuuden vuoksi käytössäni on kuitenkin noin 90 liuskan aineisto. Kaikki tämän pääluvun nimettömät sitaatit ovat peräisin tästä aineistosta.<sup>708</sup> Ensimmäisenä esitän opiskelijani kuvauksen siitä, miten luovuus hänen mielestään usein ymmärretään.

Arkipuheessa luovuus rajataan usein lapsiin, hulluihin ja taiteilijoihin. Kaikki täysivaltaisen, työssä käyvän aikuisyhteisön ulkopuolisia: lapsi vasta kasvamassa villiudesta kohti rajoja ja aikuisuutta, kylähullu astuneena rajojen ulkopuolelle ja taiteilija elellen erilaisten apurahojen varassa tekemättä ”oikeaa” työtä, tuottamatta oikeaa tulosta, rahaa.

Sitaatti kuvastaa sitä, kuinka kulttuurissamme ainakin arkipuheessa edelleen elää romanttiseksi kutsuttu luovuuskäsitys<sup>709</sup>. Myös toinen opiskelija painottaa oman luovuusmääritelmänsä aluksi, ettei luovuutta voi opettaa:

Luova työ on itsensä ilmaisemista ja toteuttamista; jonkin uuden luomista. Se on osa ihmisen identiteettiä, persoonaa, jota ei voi opettaa tai pakottaa, koska pakotettuna se menettäisi vain merkityksensä. Luovuus on ihmisessä elämäntapana ja sen sisältönä ja ilmenee eri tavoin.

Luovuuden (kulttuuri)historiaa tutkimalla selviää kuitenkin, että luovuus voidaan määritellä toisinkin kuin meidän kulttuurimme tekee. Englannin kielen sanan ”create” etymologia paljastaa, että luovuuden käsite juontuu indoeurooppalaisten kielten ja latinasta juuria ja kasvamista tarkoittaneista sanoista<sup>710</sup>. Kristinuskon voimallisesti vaikutti sanan merkityksen muodostumiseen, ja esimerkiksi Suomen kielessä sana ”luoda” on esiintynyt 1500-luvulta alkaen (ja todennäköisesti tätä ennenkin) juuri uskonnollisissa merkityksissä<sup>711</sup>. Yksi keskeinen länsimaisen ja itämaisen luovuuskäsityksen ero liittyykin siihen, että kristillisissä kulttuureissa luovuuteen liitetään voimakas originaalisuuden, uutuuden ja ainutlaatuisuuden painotus. Luovuuden käsite on perinyt Raamatusta muun muassa ajatuksen ”tyhjistä” luomisesta, luomiseen liittyvän myönteisen mielikuvan luomuksen ”hyvyydestä”, luomisen ”vaivattomuudesta” ja ajatuksen ihmisistä luojina, oman luojansa kuvina. Juuri Raamatusta, maailman syntysanoista juontuu Robert Weinerin mukaan myös ajatus sanankin mahdollista luoda jotakin uutta.<sup>712</sup>

<sup>708</sup> Jakso KIK311 on aiemmissa opetussuunnitelmissa esiintynyt myös koodilla KIK310. Tehtävien luonteena on hahmotella omaa näkemystä luovuudesta, tutustua tutkimustietoon ja etsiä ratkaisua johonkin omaan luovaan työhön liittyvään käytännön ongelmaan. Yksi opiskelija kirjoitti tehtävien palvelleen hyvin: ”Itse oppimistehtävien tekstit olen yrittänyt pitää elävinä ja henkilökohtaisina, jotta opettajalle todella välittyisi se, mitä kirjoittajaminälleni ja motivaatiolleni tämän oppijakson aikana ja sen sisällön ansiosta tapahtui.”

<sup>709</sup> Kuvasin romantiikan aikaa ja sen pohjalta syntyneitä tekijäkäsityksiä jo luvussa 2.4.

<sup>710</sup> Weiner 2000, 8.

<sup>711</sup> Etymologiset sanakirjat eivät varsinaisesti kerro, kuinka sana luovuus on suomen kieleen tullut, mutta verbi luoda on esiintynyt kielessämme jo 1500-luvulla. Sanalla on vastineita sekä etä- että lähisukukielissämme. Sitä on käytetty ennen muuta merkityksessä ’heittää’, mistä on sitten johdettu abstraktimpi kuvakielinen aikaansaamiseen liittyvä tarkoitus. Häkkinen 2004, 638–639; Oxford English Dictionary 1989, 1134. Ks. myös Weiner 2000, 25.

<sup>712</sup> Weiner 2000, 18–26.

Luovuuden historian kirjoittaminen on vaikeaa sen vuoksi, että pitkään mahdollisuus tehdä luovaa työtä kuului vain miehille ja heistäkin vain pienelle hyväosaisten joukolle. Naisten luovaa työtä ei yleensä esitelty julkisesti, eikä naisilla tai valloitetujen maiden kansalaisilla ollut tekijänoikeuksia. Espanjalaiset esimerkiksi ihailivat aikoinaan julkisestikin maya-intiaanien kumipalloja, mutta kolmesataa vuotta myöhemmin eurooppalaiset kuitenkin ottivat kunnian kumin ”keksimisestä”. Ajatus siitä, että ”villit” voisivat synnyttää mitään arvokasta, oli niin mahdoton, ettei tällaisia ristiriitaisuuksia huomattu. Luovuus on edelleenkin länsimainen käsite, vaikka se onkin levinnyt muihin kulttuureihin. Kuten Weiner huomauttaa, tarkoitamme globalisaatiollakin usein tosiasiaa sitä, mitä länsimaat ovat onnistuneet välittämään muille omasta kulttuuristaan.<sup>713</sup>

Varhaisen kristinuskon mukaan Pietari sai Jeesukselta kirkon avaimet, jotka Pietari edelleen ojensi Rooman paavien haltuun. Latinankielinen sana tälle ojentamiselle on *tradition*, jota käytettiin myös kristinuskon oppien kääntämisestä. Keskiaikaisissa luovuuskäsityksissä heijastuukin *tradition* ja kirkon hallitseva asema. Varhainen kirkko oli kuitenkin hyvin luova kehittäessään omia oppejaan. Yksi kirkon myöhempään jakoon johtaneita syitäkin oli sen oppien erilainen tulkinta ja kääntäminen. Kirkko oli myös merkittävä taiteiden rahoittaja. Teosten tekijät kuitenkin usein jäivät nimettömiksi, sillä töiden tarkoitus ei ollut nostaa esiin tekijänsä lahjakkuutta vaan Jumalan tai pyhimyksen, jota se esitti. Monet teokset myös tehtiin kollaboratiivisesti, yhteistyönä, ja tekijöitä yleensä pidettiin käsityöläisinä, ei taiteilijoina. Osa tekijöistä toki sai yhteisön arvostusta osakseen, mutta koska taidot yleensä opittiin killan jäsenenä, kuului merkittävä osa kiitoksestakin killalle. Moni myös signeerasi vielä renessanssin jälkeenkin teokset mestarinsa nimellä. Näin tehtiin yleensä kunnioituksesta, ei pakosta. Jumalan luomistyön imitaatiota ja samalla esimerkiksi mestarin jäljitteilyä niin tyylin kuin aiheiden osalta pidettiin hyvänä. Näin esimerkiksi kirjailija Geoffrey Chaucer lainaili vapaasti kansantarinoista ja muilta kirjailijoilta, kuten Francis Petrarcalta.<sup>714</sup>

Keskiäika astui merkittäviä askelia kohti nykyistä luovuuskäsitettä, kun uusi kiinnostus antiikkiin heräsi. Huomio kiinnittyi yksilöön ja ajatuksiin yksilöllisestä luovuudesta. Ehkä vieläkin tärkeämpää oli kuitenkin muutamien naiskirjoittajien, kuten Hildegard von Bingeliläisen ja Avilan Teresan esiin astuminen. Myöhemmin Christine von Pizan kirjoitti vastoin aikakautensa imitoivaa taidekäsitystä, että hienompaa kuin oppia jo aiemmin tutkittua on löytää omin päin uusi, entuudestaan tuntematon asia. Christine ei joutunut tilille sanoistaan, sillä hän asetti ne kuvitteellisen hahmon suuhun.<sup>715</sup>

Teleskoopin keksiminen ja ristiretket olivat myös merkittäviä askelia kohti modernia luovuuskäsitettä, sillä ne toivat mukanaan ajatuksen, että tiedemiehet ja runoilijat voisivat nähdä pintaa syvemmälle, ja auttoivat kyseenalaistamaan kirkon ja Aristoteleen yksinvaltiuden ajattelussa. Luonto ei ollutkaan enää jota-

<sup>713</sup> Weiner 2000, 18–20. Ks. myös Nousiainen & Pylkkänen 2001, 19–22.

<sup>714</sup> Weiner 2000, 43–47.

<sup>715</sup> Weiner 2000, 48–50.

kin imitoitavaa vaan jotakin, joka piti paljastaa. Jo ennen 1500-luvun alkua Leon Battista Alberti ja Albrecht Dürer nostivat itsensä taiteilijoina esille töidensä aiheiksi – vaikka Leonardo da Vinci, iäkkäämpi aikalainen, edelleen jätti työnsä vaille signeeraustakin.<sup>716</sup>

Englannissa kirjailija Chaucer käytti sanaa ”luoda” jo ennen 1400-luvun alkua, mutta käsitteenä luovuus pysyi epäselvänä aina valistusaikaan asti. Renessanssin kaudella ihmiset alkoivat hahmottaa paremmin ajan historiallisuutta. Tietoisuus menneestä toi mahdolliseksi ajatella ja arvostaa myös uutta, ja luovuus tavallaan edusti koko kulttuurin muutosta. 1600-luvulla luonnontieteiden kehitys ja uskonnon aseman kyseenalaistaminen mahdollistivat uudenlaisen vapauden tutkia maailmaa ja ihmistä itseään. Raamatun asema arkipäiväistyi jumalallisen viisauden lähteestä lähemmäksi tavallista kirjaa, ja tieteellinen tutkimus institutionalisoitui Englannissa ensimmäisen tiedeakatemian, Royal Societyn, perustamisen myötä vuonna 1662. Tieteellisen tutkimuksen alkuvaiheissa kiinnostus ihmiseen kuitenkin sai vielä hetkeksi väistyä luonnon lainalaisuuksien selvittämisen tieltä. Valitus arvosti uutta, mutta katsoi sen tapahtuvan kehityksen, ei spontaanisuuden kautta. Ennen kuin luovuuden käsite saattoi syntyä, oli jo filosofi Thomas Hobbesin esittämä mielikuvituksen käsite nostettava uudelleen esiin. Ranskan vallankumouksen myötä uusi ja luova saivat myös konnotaation vallankumouksellinen, mitä marxilaiset ajatukset vielä myöhemmin vahvistivat. 1730-luvulla syntyi sanapari luova mielikuvitus (the creative imagination), ja termi luovuus (creativity) esiintyi englannin kielessä ensimmäistä kertaa 1800-luvun loppupuolella. Laajemmin sanaa on kuitenkin alettu käyttää vasta 1950-luvun alussa.<sup>717</sup> D. G. Myers esittää, että sanaparia luova kirjoittaminen käytti englannin kielellä ensimmäisenä R. W. Emerson esseessään ”The American Scholar” vuonna 1837<sup>718</sup>. Siinä Emerson kirjoittaa: ”One must be an inventor to read well. – – There is creative reading as well as creative writing.”<sup>719</sup>

Romantiikan aikoihin, samalla kun siirryttiin jäljittelemästä luontoa ja järjen sijasta painotettiin tunnetta, myös sanojen taide ja kulttuuri merkitys muuttuivat. Aiemmin ne olivat viitanneet taitoon ja luonnolliseen kasvuun. Nyt taide merkitsi erityistä luovuuden aluetta ja kulttuuri viittasi maatalouden sijaan ihmisten kehittyneimpään osaamiseen, jonka huippusaavutuksien joukkoon taide itse oikeutetusti kuului. Romantiikan ajattelijat saivat tukea Immanuel Kantin filosofiasta, johon nojaten saattoi esittää kaiken tiedon olevan peräisin kokemuksesta, jota ihminen oman minänsä varassa hankkii. Kant asetti minän myös tutkimuskohteeksi, luovan voiman lähteeksi.<sup>720</sup>

Taiteiden osalta romantiikan perinnöksi jäi runoilijoiden painottama näkemys, jossa korostuivat inspiraation, mielikuvituksen ja itseilmaisun roolit. Tieteellisen luovuuden kohdalla jatkui samaan aikaan valistuksen vaikutus, ja tämä suuntaus painotti nerokkuutta, keksimistä ja ongelmanratkaisua. Tästä

<sup>716</sup> Weiner 2000, 49–63. Ensimmäinen patenttilaki säädettiin nykyisessä Italiassa 1474. Englanti seurasi perässä 1623. Weiner 2000, 56 & 67–68.

<sup>717</sup> Albert & Runco 1999, 18–22; Weiner 2000, 1–5 & 71–81.

<sup>718</sup> Myers 2006, 31.

<sup>719</sup> Emerson 2001, 90.

<sup>720</sup> Weiner 2000, 77–78; Williams 1982, 48–64.

näkökulmasta yksi aikakauden merkittävimpiä töitä oli Benjamin Franklinin omaelämäkerta. Teos piirsi kuvan miehestä, joka nousi kuuluisuuteen tyhjästä ja hallitsi monia aloja. Franklinin sanoma on nykyaikaisen luovuuskäsityksemme kannalta tärkeä, sillä hänen mukaansa jokainen ihminen voi seurata hänen jalanjälkiään.<sup>721</sup>

Yhdysvalloissa ensimmäiset luovuuden koulutusohjelmat (”creativity training programs”) järjestettiin teollisuuden alalla jo 1937, ja yliopistot tulivat perässä. Varsinaisia luovuustutkimuksen opintoja tarjottiin kuitenkin vasta 1970-luvulla.<sup>722</sup> Suomessakin yliopistoista löytyy nykyään erilaisia luovuuden tutkimusprojekteja.<sup>723</sup>

Tuore käsite koettiin ymmärrettävästi aluksi vaikeaksi tutkimuskohteeksi tieteenkin piirissä. Howard Gardner sai opiskeluvuosinaan vielä 1900-luvun jälkimmäisellä puoliskolla professoriltaan neuvon jättää luovuuden tutkimusaiheena rauhaan, koska professori piti sitä liian laajana alueena<sup>724</sup>. Sosiokulttuurisen luovuustutkimuksen edustajan R. Keith Sawyerin opiskelijat ovat puolestaan vuosien varrella ilmaisseet huolensa luovuuteen liittyvän opetuksen ja pohdinnan vahingollisuudesta: entä jos innostus omaan taiteelliseen ilmaisuun kärsii<sup>725</sup>? Vaatimattomana, mutta kuitenkin kuvaavana esimerkkinä voi pitää sitäkin, että sain itse vielä 1990-luvun puolivälin paikkeilla taidekasvatuksen professoriltani saman neuvon kuin Gardner aikanaan. Luovuutta ei vielä silloinkaan voinut suositella Suomessa ainakaan opiskelijan tutkimusaiheeksi.

Suomalaisten akateemisten kirjoittajaopintojen opetussuunnitelmatkin näyttävät varovan luovuutta aiheena. Jyväskylän yliopiston kirjoittajakoulutuksen kokonaisuudesta löytyy vain yksi, aineopintotasoinen jakso, joka keskittyy luovuuteen. Vastaavasti Turun yliopiston tarjoamissa opinnoissa opetetaan opetussuunnitelman mukaan kirjoittamisen lajityyppien pohjalta, eikä erityisesti vain luovaan työhön liittyvää jaksoa ole lainkaan. Mahdollisesti tätä voisi perustella sillä, että opintokokonaisuuden nimenä on ”luova kirjoittaminen”, jolloin luovuus aiheena on lähtökohtaisesti läsnä kaikissa jaksoissa. Selitys kuitenkin ontuu pelkästään sen vuoksi, että sanaa ”kirjoittaminen” toistetaan lähes kaikkien opetussuunnitelman sisältämien jaksoiden nimissä.<sup>726</sup>

Kirjoittamisen opettajat puhuvat usein akateemista käytäntöä heijastellen mieluummin luovuuden tukemisesta tai vapauttamisesta kuin opettamisesta. Itsekin haen herkästi sanastooni opettamiselle vaihtoehtoisia ilmaisuja viitaten luovuuteen. Teen näin siitä huolimatta, että tutkijat ovat tuoneet esiin mahdollisuuden kehittää luovuutta jo 1960-luvulta alkaen<sup>727</sup>. Toisaalta nämä

<sup>721</sup> Weiner 2000, 78.

<sup>722</sup> Weiner 2000, 5–6.

<sup>723</sup> Ks. esim. Helsingin yliopisto 2009

<sup>724</sup> Gardner 1982, xi. Ks. myös Gardner 2010.

<sup>725</sup> Sawyer 2006, 4.

<sup>726</sup> Teatterikorkeakoulussa dramaturgien tutkintovaatimukset sisältävät vain seuraavan (kursivoimani) viittauksen luovuuteen psykologian kahden opintopisteen laajuisen jakson kohdalla. ”Psykologian opintojakson tarkoitus on antaa yleiskuva psykologian eri alueista ja ulottuvuuksista. Sisältö: Pehdytään kognitiiviseen psykologiaan (havaintoprosessit, tarkkaavaisuus, muisti, ajattelu, oppiminen), *luovuuteen* ja persoonallisuuspsykologiaan.” Teatterikorkeakoulu 2009.

<sup>727</sup> Sawyer 2006, 44–45; Taylor & Holland 1964, 18.



tutkimukset eivät ole koskeneet juuri kirjallista tai taiteellista luovuutta vaan esimerkiksi tieteellistä luovuutta. Onko syynä epäröintiini siis taustalla piilevä ajatus siitä, että taiteellinen luovuus on olennaisesti erilaista kuin tieteellinen?

Tieteellistä luovuutta voikin tutkijoiden käyttämien erikoistuneiden käsitteiden ja menetelmien vuoksi kuvailla rajoitetummaksi kuin taiteellista<sup>728</sup>. Tutkijat usein myös selittävät työtään ja menestystään siinä viitaten pikemminkin tietoon ja harkintaan kuin emootioon, joka esiintyy taiteilijoiden vastaavissa haastatteluissa<sup>729</sup>. Tässä ei kuitenkaan välttämättä ole kyse todellisista eroista luovuudessa vaan alan puhetavasta: se, mitä taiteilija kutsuu inspiraation tunteeksi, muuttuu tieteen kielessä motivaatioksi. Kuten tunteiden käsittelyn yhteydessä tuli esille, emootiot sisältävät paljon tietoa ja toimivat yhdessä kognition kanssa, eikä tiukkojen erottelujen tekeminen ole mielekäästä. Kognitiivisella tasolla luova prosessi onkin taiteessa ja tieteessä samanlainen<sup>730</sup>. Lisäksi tieteen ja taiteen käsitteetkin ovat sisällöltään laajoja. Uudella alueella työskentelevä tutkija, joka lähestyy aiheitaan poikkitieteellisesti tai luoden kokonaan uusia menetelmiä, voi olla varsin luova. Hänen voi väittää olevan luovempikin kuin vaikkapa jo vakiintuneella alalla työskentelevän taiteilijan, joka tukeutuu lajin perinteisiin ja tekniikoihin<sup>731</sup>.

Usein näkemys luovuudesta heijastaa aikakauttaan ja yhteisöään. Esimerkiksi esikristillisen ajan roomalaiset katsoivat luovuuden olevan yksinomaan miehinäinen ominaisuus, joka periytyi isältä pojalle. Naiset eivät olleet luovia, lukuun ottamatta heidän kykyään synnyttää.<sup>732</sup> Teollistuvan yhteiskunnan vastapainoksi luotu romantiikan aikakauden käsitys, jonka mukaan luovuus oli vapautta säännöistä ja konventioista, on usein esillä oleva esimerkki, mutta kuvaava on myös toisen maailmansodan jälkeinen Yhdysvaltojen liberaali ja demokraattinen luovuuskäsitys, jonka avulla haettiin selkeää eroa Neuvostoliiton aatteisiin<sup>733</sup>.

Monissa Euroopan maissa ja Yhdysvalloissa on edelleen vallalla tämä tasa-arvoinen, kaikkien ihmisten luovuutta korostava painotus, joka on räikeässä ristiriidassa taide- ja tiedemaailman arviointiperiaatteiden kanssa<sup>734</sup>. Sama, humanistista perinnettä heijasteleva näkemys on edelleen esillä myös Suomessa. Puhumme kulttuuridemokratiasta – ihmisten omaehtoisen luovuuden kannustamisesta<sup>735</sup>. Suuntausta heijastaen kirjoitin itse vielä vuonna 2001 liseniaatin-työssäni: ” – ajatus ihmisestä, joka ei omaa luovuutta, onkin varsin kyseenalainen. Pikemminkin voisi puhua ihmisestä, joka on menettänyt luovuutensa.”<sup>736</sup> Samassa yhteydessä viittasin vielä Jorma Heikkilään, joka humanistipsy-

<sup>728</sup> Simonton 1999, 77.

<sup>729</sup> Vernon 1989, 96.

<sup>730</sup> Boden 2004, 23.

<sup>731</sup> Simonton 1999, 78.

<sup>732</sup> Albert & Runco 1999, 18.

<sup>733</sup> Sawyer 2006, 32 & 43.

<sup>734</sup> Weiner 2000, 2–3 & 100–102; Sawyer 2006, 22; Wallach 1997.

<sup>735</sup> Rautiainen 2007, 50.

<sup>736</sup> Värre 2001, 70.

kologien tapaan 1980-luvulla selitti koulun keskeiseksi syyksi luovuuden ka-  
toamiseen<sup>737</sup>.

Humanistisen suuntauksen valossa on jollakin tavalla sopimatonta kieltää teoksen luovuus tai taiteellinen arvo, jos tekijä itse kokee sille tämän arvon katsoo kuuluvan. Edelleen toimivana opettajana pidän arvosanojen antamista teksteistä hyvin vaikeana silloin, kun arvioinnin kohteena on pääasiassa kirjallinen tuotos. ”Tyydyttävä” arvosana on paljon vaikeampi antaa novellivalikoimasta kuin pääasiassa tietoa mittaavasta oppimistehtävästä. Ja kuitenkin samaan aikaan kirjoittamisen ja kirjallisuuden alalla kriitikot, kustantajat, päätoimittajat, tutkijat, apurahalautakuntien jäsenet ja opettajat käytännössä koko ajan arvotavat tekstejä ja toimivat (Bordieun termein) ”portinvartijoina”.

Yhtenä tutkimushaasteenani onkin nyt se, kuinka saisin oman näkemykseni päivitettyä vastaamaan yhteiskunnan käytäntöjä ja nykyaikaisen luovuustutkimuksen tuloksia. Kyse ei ole pelkkien teorioiden tuntemisesta ja toistamisesta opetuksessa vaan ennen muuta oman asenteen ja käytännön toiminnan muuttamisesta. Erityisen ankara minun ei kuitenkaan tarvitse itselleni olla. Hämmennykseni on ymmärrettävää. Moni luovuutta koskeva sekaannus ja väärinkäsitys liittyy siihen, että luovuustutkimus viimeaikaisesta runsaudesta huolimatta on kohtuullisen nuorta. Tutkimustulosten siirtyminen tutkijan huoneen seinien ulkopuolelle on hidasta.

Yksi tapa testata ajatuksiaan luovuudesta on pohtia kognitiotieteen perus-symbolia, tietokonetta, ja miettiä, uskooko koneiden koskaan kehittyvän luoviksi? Tarkemmin asiaa eritellessä voi lisätä kysymysjoukkoa. Voivatko tietokoneet auttaa ymmärtämään inhimillistä luovuutta? Voivatko ne oppia tunnistamaan luovuutta? Voidaanko ne *ohjelmoida* toimimaan (näennäisen) luovasti? Voisiko tietokone joskus aidosti, itsenäisesti olla luova?<sup>738</sup> Minun on väistämättä vastattava kysymyksiin myöntävästi, sillä kuulun sukupolveen, joka on todistanut tietokoneiden kehitystä lähinnä yksinkertaisten pelien pelaamiseen soveltuvista laitteista melko välttämättömäksi osaksi jokapäiväistä elämää. Miksi ne eivät kehittyisi edelleen ja saavuttaisi asioita, joita en osaa nyt edes kuvitella?

Margaret Boden on osuvasti verrannut tietokoneiden ohjelmointia ja kartan tekemistä toisiinsa. Se, että keskiajalla tehdyt kartat ovat nykynäkökulmasta vanhentuneita, ei todista, että kartan tekeminen olisi turhaa. Vastaavasti ensimmäiset, kömpelötkin yritykset ohjelmoida tietokoneita luoviksi, ovat arvokkaita, vaikka tulokset vielä jäisivät vaillinaisiksi.<sup>739</sup>

<sup>737</sup> Heikkilä 1980, 69.

<sup>738</sup> Vrt. Boden 2004, 16–17. Ks. myös esim. Saunders & Gero 2002.

<sup>739</sup> Boden 2004, 88.

## 6.2 Luovuustutkimuksen vaiheet

1900-luvun alun jälkeen uskonnolliset ja filosofiset luovuuskuvaukset ovat saaneet seurakseen kasvavan joukon uusia luovuusmääritelmiä, samalla kun psykologia kehittyi ja kasvoi tieteenalana. Jo ennen vuosisadan puoliväliä moni psykologian koulukunta, muun muassa psykoanalyttinen ja jo edellä esille tullut humanistinen suuntaus, yrittivät selittää luovuuden osana kokonaisteoriaansa ihmismielestä.

Toden teolla luovuudentutkimus kuitenkin käynnistyi vasta 1950-luvulla. Yhdysvaltojen edelleenkin keskeinen rooli luovuustutkimuksessa selittyy osin sillä, että juuri yhdysvaltalainen J. P. Guilford nimetään usein nykyaikaisen luovuustutkimuksen käynnistäjäksi. Hän kiinnitti huomion siihen, että kaikkia ihmisen kognition puolia ei voida selittää älykkyydellä, ja nosti luovuuden alan keskeisten tutkimuskohteiden joukkoon.<sup>740</sup> Myöhemmin älykkyyden ja luovuuden yhteyttä kartoittaneet tutkijat ovat saavuttaneet kohtalaisen yksimielisyyden siitä, että luovilla yksilöillä on yleensä melko korkea älykkyydosamäärä (noin 115), mutta huippukorkea älykkyydosamäärä ei takaa luovuutta eikä ole sen edellytys.<sup>741</sup> Voidaan jopa olettaa, että erityisen korkea älykkyydosamäärä haittaa luovaa toimintaa, sillä älykkyyden myötä uuden tiedon oppiminen tulee niin helpoksi, ettei yksilö tunne enää uteliaisuutta uusia asioita kohtaan<sup>742</sup>. Kohtuullinen älykkyys on kuitenkin tarpeen, sillä voidakseen toimia luovalla alalla on usein saavutettava tietynlainen asema, työpaikka ja hankittava sen edellyttämä koulutus<sup>743</sup>. On esimerkiksi varsin hankalaa harjoittaa ammatikseen arkkitehtuuria, tieteellistä tutkimusta tai klassisen musiikin säveltämistä, ellei ole ensin opiskellut alaa. Kirjoittaminen ei ehkä edellytä maisterin tutkintoa, mutta se edellyttää tietämystä jostakin alasta sekä nykyaikaisia tiedonhankintataitoja.

Guilfordin omana luovuuden tutkimusalueena oli divergentti ajattelu. Divergentisti ajatteleva pyrkii etsimään ongelmiin monia vaihtoehtoisia ratkaisuja. Divergenttiin ajatteluun kuuluu ratkaisujen moninaisuus, ideoiden runsaus, joustavuus, mahdollisuus vaihtaa näkökulmaa ja epätavanomaisten assosiaatioiden ja ideoiden keksiminen.<sup>744</sup> Älykkyystestit eivät voi mitata tällaista ajattelua, sillä ne perustuvat oletukselle yhdestä oikeasta vastauksesta ja suosivat näin ollen konvergenttia ajattelua, joka tähtää yksittäisen, muita paremman ratkaisun löytymiseen. 1960-luvulla luovuutta opetettiin ja testattiin pitkälti yhteydessä divergenttiin ajatteluun, mutta nykytutkijoista useimmat ovat yhtä

<sup>740</sup> Ryhammar & Brodin 1999, 261–262; Sawyer 2006, 39–40; Uusikylä & Piirto 1999, 20. Guilford esitti suorastaan kohua herättävät ajatuksensa juhlapuheessaan, kun hänet oli valittu Amerikan psykologisen yhdistyksen presidentiksi. Puheen voi lukea *American Psychologist* -lehdessä. Ks. Guilford 1950. Guilfordin asema nykyaikaisen tutkimuksen käynnistäjänä on toki myös kyseenalaistettu. Ks. Plucker & Renzulli 1999, 36.

<sup>741</sup> Sawyer 2006, 44; Uusikylä & Piirto 1999, 23.

<sup>742</sup> Csikszentmihalyi 1996, 59–60.

<sup>743</sup> Hayes 1989, 136.

<sup>744</sup> Csikszentmihalyi 1996, 60; Sawyer 2006, 45.

mieltä siitä, että divergentti ajattelu ei ole sama asia kuin luovuus. Luova työ vaatii sekä divergenttiä että konvergenttiä ajattelua prosessin eri vaiheissa.<sup>745</sup>

Luovuuden jumalallisten konnotaatioiden sivuuttamisessa oli merkitystä behavioristisella näkemyksellä ja B. F. Skinnerillä, joka selitti luovuuden satunnaisiksi ympäristötekijöiksi ja biologiseksi kehitykseksi darwinilaisessa hengessä, samaan tapaan kuin esimerkiksi Dean Simonton myöhemmin<sup>746</sup>. Kirjoittaja on tästä näkökulmasta ikään kuin se kohta todellisuutta, jossa tietyt ympäristötekijät ja geneettiset ominaisuudet osuvat yhteen. Hänen taitoaan on koota palaset yhteen. Teksti syntyy kirjoittajan kokemuksista, joista osa on tietoisia ja osa unohdettuja, tiedostamattomia. Skinner selittikin osuvasti ihmisten tarvetta puhua luovuuden jumalallisesta tai muusisesta alkuperästä sillä, että kun ihminen ei muista kaikkien tekstiensä aineksien alkuperää, hän olettaa niiden olevan jollakin tapaa ”annettuja”, peräisin muusalta. Skinner ihmetteli, että ihmiset haluavat ylläpitää uskoa taiteilijan jumalalliseen luomiseen aikana, jona jumalan osuus koko maailman luomisessa on yleisesti kyseenalaistettu.<sup>747</sup>

1900-luvun jälkipuoliskolla luovuuden tutkimus eteni nopeasti. Tutkimuksella on ollut neljä pääsuuntaa: luovan persoonallisuuden ominaisuudet, luovuuden kognitiivinen puoli, luovuuden kehittäminen ja luovuutta tukevan ympäristön tutkimus.<sup>748</sup> Ennen vuosituhannen vaihdetta tutkijat alkoivat etsiä eri lähestymistavat yhdistävää tutkimusotetta, joka havainnoisi luovuutta kokonaisvaltaisesti.

Luovuudentutkimuksen on mielekästäkin yhdistää erilaisia näkökulmia ja menetelmiä, sillä onhan luovuus yksi monimutkaisimpia inhimillisen toiminnan muotoja. Luovuudesta puhutaan sen monimuotoisuuden vuoksi usein melkeinpä mahdottomana alueena määritellä, mutta eri tutkijoiden näkemyksissä on varsin paljon yhteistäkin. Kognitiivinen tutkimusotekin on osaltaan tukenut luovuustutkimuksen yhtenäistämistä. Kuten Colin Martindale on todennut, behavioraalinen, kognitiivinen ja jopa psykoanalyttinenkin teoria luovuudesta näyttävät varsin samankaltaisilta, kun ne ilmaistaan konnektionismin puitteissa ihmisen aivotoimintaa jäljittelevien neuroverkkojen muodossa<sup>749</sup>.

### 6.3 Luovuuden perusta on kaikilla sama

Kognitiivisessa psykologiassa ei juurikaan ole merkitystä sillä, kuka keksii jonkin asian ensin. Lapsi, joka oivaltaa aikuisten jo tunteman asian, on psykologin näkökulmasta yhtä luova ja kiinnostava kuin se, joka saa historian kirjoissa kunnian olla jonkin asian keksijä. Tieteen historiakin tuntee monia esimerkkejä

<sup>745</sup> Sawyer 2006, 44–45; Ryhammar & Brodin 1999, 265.

<sup>746</sup> Ks. Simonton 1999.

<sup>747</sup> Skinner 1976, 267–273.

<sup>748</sup> Ryhammar & Brodin 1999, 262.

<sup>749</sup> Martindale 1995, 249. Konnektionismi tarkoittaa informaation käsittelyn teoriaa, joka muun muassa mallintaa mielen ilmiöitä aivojen toimintaa muistuttavien neuroverkkojen avulla.

asioista, jotka ovat syntyneet eri puolilla maailmaa lähes samaan aikaan<sup>750</sup>. Yksi tunnetuimpia tapauksia on puhelin. Alexander Bell patentoi sen ensimmäisenä, mutta nykyään kunnian keksinnöstä katsotaan kuuluvan italialais-syntyiselle Antonio Meuccille. Muitakin ehdokkaita keksinnön tekijäksi kuitenkin on. Länsimaisista ehkä mielenkiintoisin on professori Elisha Gray, joka asioi patenttitoimistossa samana päivänä kuin Bell. Gray kävi toimistossa ilmoittaakseen keksinnöstä, joka oli valmistumaisillaan. Hän oli päivän 39. asiakas ja kävi toimistossa kaksi tuntia myöhemmin kuin Bell, joka 14.2.1876 oli päivän viides asiakas.<sup>751</sup> Luovuudentutkimuksen kannalta prosessi, joka johti Grayn käyntiin toimistossa, on yhtä kiinnostava ja valaiseva kuin muidenkin puhelimen keksijöiden. Kenties Gray voisi olla muita kiinnostavampikin, sillä hän olisi ehkä osannut kuvata prosessin vaihetta, jossa tekijällä on tieto tai tuntemus luovasta oivalluksesta, mutta hän ei ole vielä todentanut keksintöään.

Kirjallisuudessa vastaava ilmiö liittyy aiheenvalintaan. Esimerkiksi esikoiskirjailija Mikko Karppi yllättyi vuonna 2007 huomattessaan, että saman kustantamon kautta julkaiseva Timo Parvela oli tarttunut samaan perusideaan kuin hänkin. Molempien kirjoissa, Karpin *Väinämöisen vyössä* ja Parvelan *Tuliterässä* perusajatuksena on jatkaa *Kalevalan* maailmaa nykypäivään asti<sup>752</sup>. Molemmissa osiin hajonnut Sampo kootaan yhteen. Mikko Karppi kertoo saaneensa vaikutteita teokseensa laajalti, mutta vain silmäilleensä muutamia *Kalevalaan* nojaavia kaunokirjallisia teoksia ennen kuin kirjoitti omansa. Hänen lähtökohtansa liittyi ennen muuta *Kalevalan* metafysiikkaan<sup>753</sup>. Parvela puolestaan kuvaa aiheensa syntyneen kiropraktikkonsa tv-sarjaa koskevasta ehdotuksesta, johon yhdistyivät oman teini-ikää lähestyvän pojan toiveet toiminnallisesta kirjasta. ”Eli ei liity muuten 2000-lukuun kuin sen osalta, että poikani varttui sopivaan ikään. Ja tietysti taustalla on ollut myös ihmetykseni siitä, miksei kotimainen fantasia ollut juurikaan ammentanut *Kalevalasta* aiemmin.”<sup>754</sup>

Kognitiivinen psykologia olettaa luovuuden olevan tulosta kaikille ihmisille yhteisten mielen rakenteiden ja prosessien toiminnasta<sup>755</sup>. Kiinnostavimpina, juuri luovuuteen liittyvinä mielen toimintoina voi pitää metaforien ja analogioiden tekemistä, mutta myös tutummat mielen toiminnot, kuten havaitseminen ja muistaminen, ovat luovan työn kannalta olennaisia<sup>756</sup>. Tutkimussuuntausta voi kuitenkin kritisoida siitä, että se johtaa luovuuden arkipäiväistämiseen<sup>757</sup>. Kognitiivinen suuntaus ei toisaalta varsinaisesti sivuuta poikkeuksellista luovuutta vaan ainoastaan esittää, että poikkeusyksilöiden mieli on pohjimmiltaan samanlainen kuin muidenkin eikä neroksikaan kutsuttu yksilö poikkea

<sup>750</sup> Ks. esimerkkejä: Boden 2004, 2 & 27; Sawyer 2006, 277.

<sup>751</sup> Oberlin College Archives 2010; The Library of Congress 2010.

<sup>752</sup> Karppi 2007; Parvela 2007. Molempia teoksia voin lämpimästi suositella johdatukseksi *Kalevalan* lukemiseen peruskoulussa.

<sup>753</sup> Karppi 2009.

<sup>754</sup> Parvela 2009.

<sup>755</sup> Tiivis tutkimusalueen esittely löytyy esimerkiksi artikkelista ”Creative Cognition”. Ks. Ward, Smith & Finke 1999. Kattavampi esitys löytyy Margaret Bodenin teoksesta *The Creative Mind. Myths and Mechanisms*. Ks. Boden 2004.

<sup>756</sup> Smith 1995; Finke, Ward & Smith 1992. Armbruster 1989, 177.

<sup>757</sup> Sternberg & Lubart 1999, 4.

alun alkaen muista ihmisistä. Sen sijaan hän muuntelee ja yhdistää sujuvasti mielen eri prosesseja, käyttää kognitiivisia rakenteita intensiivisemmin ja joustavammin ja hänellä on ehkä tavallista parempi työmuisti.<sup>758</sup>

Kun luovaa persoonaa koskevien tutkimusten tulokset yhdistää kognitiivisiin näkemyksiin, voi tuloksia summata näin:

- Luovuus ei ole erillinen persoonallisuuden piirre.
- Luova työ syntyy tyypillisesti pidemmällä aikavälillä, useiden pienempien oivalustusten ja niiden tietoisien organisoimisen tuloksena.
- Luovuus on melkein aina sidonnaista tiettyyn alaan. Luovuus edellyttää alan symbolien, tapojen ja kielen hallintaa.
- Luovuus ei ole erillinen mielen toiminto vaan muodostuu useasta jokapäiväisestä kognitiivisesta prosessista.<sup>759</sup>

Luovuutta varten ei siis ole olemassa erillistä, yhtenäistä kognitiivista prosessia. Sama pätee moniin muihinkin mielen alueisiin, kuten muistiin, ymmärtämiseen ja uuden oppimisessa keskeiseen metakognitioon<sup>760</sup>. Myöskään neurobiologisen tutkimuksen tulosten perusteella luovuutta ei voi kytkeä mihinkään tiettyyn aivojen alueeseen. Koska luovuus syntyy monien kognitiivisten prosessien tuloksena, se myös "sijaitsee" eri puolilla aivoja. Lisäksi asiantuntemuksen kasvaminen näyttää vaikuttavan siihen, mitä aivojen aluetta käytetään luovaa työtä tehdessä, joten samankin yksilön kohdalla tilanne voi muuttua oppimisen myötä.<sup>761</sup>

Luovaa prosessia voidaan kognitiivisen tutkimuksen pohjalta kuvata kahden päävaiheen kautta: ensimmäisellä vaiheella tarkoitetaan ideoiden tuottamiseen liittyviä toimintoja ja toisella niiden tutkimista. Ideoilla on tässä yhteydessä syytä ymmärtää pikemminkin hahmotelmia kuin valmiita toteutuskelpoisia suunnitelmia. Osuva suomennos voisi olla idean esiaste tai idea-aihio (preintentional idea). Ideoiden tuottamiseen liittyvät sellaiset kognitiiviset toiminnot kuin muistissa jo olevien rakenteiden tutkiminen ja assosiaatioiden ja yhdistelmien luominen näiden rakenteiden välille. Tuottamisen vaiheeseen kuuluu myös uusien rakenteiden luominen (mentaalisisinä) synteeseinä ja tiedon siirtäminen analogisesti alalta toiselle tai sen kategorinen supistaminen olennaisempaan perusmuotoonsa. Ideoiden tutkimiseen kuuluu uusien tai haluttujen ominaisuuksien etsiminen idea-aihioista, rakenteiden ehdottamien metaforisten yhteyksien tarkasteleminen, idea-aihioiden arviointi eri näkökulmista ja käsitteellisten tai rakenteellisten heikkouksien etsiminen.<sup>762</sup>

<sup>758</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 190–191.

<sup>759</sup> Sawyer 2006, 74.

<sup>760</sup> Smith 1995, 135. Vrt. kuitenkin Smith, Ward & Finke 1995, 325–329

<sup>761</sup> Sawyer 2006, 81.

<sup>762</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 191–193; Sternberg & Lubart 1999, 7–8. Ks. myös Finke, Ward & Smith 1992.

Skeemateorian mukaan informaatiota varastoidaan mieleen abstraktien skeemoiksi kutsuttujen rakenteiden avulla. Teoriassa on ehdotettu, että luovaan työhön valmistautumisessa esiintyy kolmenlaista oppimista:

- uuden tiedon lisäämistä mieleen olemassa olevan skeeman avulla
- "tuunaamista" eli skeeman muuntamista uusissa tilanteissa
- uudistamista eli uuden skeeman rakentamista edellisten mallien mukaan tai kokemuksesta päättämisen kautta.<sup>763</sup>

Viimeisenä mainittu skeemojen uudelleenrakentaminen on luovuuden kannalta merkittävä, sillä juuri uudistaminen on luovuudessa keskeistä. On esitetty, että itsenäinen ja joustava ajattelu olisi oikeastaan peräisin joustavasta tavasta, jolla aiempi informaatio representoidaan mielessä. Joustavat skeemat vailla jyrkkiä kategorisointeja johtavat joustaviin representaatioihin.<sup>764</sup> Tällaisia skeemoja voi käyttää valmistautumisvaiheessa aktiivisella muistista paljon tietoa, asettamalla saman informaation eri asiayhteyksiin ja käyttämällä erilaisia ajattelutapoja.<sup>765</sup> Tämä edellyttää kuitenkin metakognitiivisia taitoja. Kuten Bonnie B. Armbruster on ehdottanut, on mahdollista, että luovat ihmiset osaavat paremmin arvioida kognitiivisten representaatioidensa laatua eli sitä, kuinka riittävää, rikasta ja joustavaa tietoa heillä on luovan prosessin pohjaksi. Toisaalta on myös mahdollista, että luovat ihmiset osaavat koodata mieleensä uutta ainesta joustavasti käyttämällä edellä mainittuja keinoja.<sup>766</sup> Myös luovan työn loppuvaiheessa tarvitaan metakognitiivisia taitoja, kun tekijä arvioi työtä omien sisäisten standardiensa mukaan (vastasiko teos aikomusta, ideaa) ja toisaalta ulkoisten standardien mukaan (mitä mahdollinen yleisö siitä ajattelee). Armbrusterin mukaan myös tietoinen metakognitio arvioinnin vaiheessa on taito, jota voidaan hioa.<sup>767</sup>

Edellä kuvattu karkean abstraktinen malli havainnollistuu kirjoitusharjoituksia, esimerkiksi seuraavaa Asko Martinheimon suunnittelemaa tehtävää tarkastelemalla.

## VERRYTTELYÄ

Kirjoitetaan kymmenen ensimmäiseksi mieleen tullutta sanaa perusmuodossaan niin nopeasti kuin mahdollista. Tutkitaan sanoja ja poistetaan 3-5 sellaista sanaa, jotka miellyttävät vähiten tai jostain muusta syystä eivät tunnu kuuluvan ryhmään. Jäljelle jääneet sanat pannaan alkuperäisessä järjestyksessä "lauseeksi", jonka ei tarvitse olla mitenkään ns. järkevä. Seuraavaksi rakennetaan mielekkäämmiin uusi lause vaihtamalla sanajärjestystä. Edelleen voidaan vaihtaa järjestystä ja taivuttaa sanoja tarpeen mukaan.

<sup>763</sup> Rumelhart & Norman 1978, 38-40; Armbruster 1989, 178.

<sup>764</sup> Spiro, Vispoel, Schmitz, Samarapungavan & Boerger 1987.

<sup>765</sup> Spiro & Myers 1984.

<sup>766</sup> Armbruster 1989, 179.

<sup>767</sup> Armbruster 1989, 180.

(Nyt rakennetaan lause, jossa on vähintään kolmeen sanaluokkaan kuuluvia sanoja. Voidaan siis muuttaa sanojen sanaluokkia.) Vielä voidaan vaihtaa järjestystä ja lisätä säästeliäästi sidesanoja. Lopputulos voi olla lause, luettelo, aforismi tai runo.

Päämäärä ja huomioita: Hyvä aloitusverryttely, etenkin sellaiselle, jolla on itsekritiikki korkealla. Tehtävä karsii liian pyhää suhtautumista kieleen, koska lopputulos on yleensä järjetön.

Sopii kirjoittamisen yleisharjoitukseksi.<sup>768</sup>

Harjoitus voisi alkaa esimerkiksi seuraavilla alle minuutin aikana kirjatulla sanoilla, jotka oma kokeiluni tuotti:

Pihlaja, kyynel, haitari, morsian, Tero, lintu, jalusta, kirja, kirjoittaminen, laskea.

Mielen sisältö täyttyy tyypillisesti aineksista, jotka ovat välittömässä työmuisissa. Minun tapauksessani lista alkoi ikkunastani avautuvan maiseman keskellä elementillä, jota olin juuri työpäiväni aluksi katsellut. Pihlajapuu assosioi mieleeni tutun laulun sanoja: kyynel ja morsian. Niiden väliin putkahti sana haitari, luultavasti sen vuoksi, että kyseinen laulu, Uralin pihlaja, usein esitetään haitarilla. Henkilön nimi, Tero, tuli mieleeni, koska olin juonut harjoitusaamuna hänen kanssaan aamukahvini (tai ehkä assosioin kosinnan toivossa rakastettuni nimen sanasta morsian?). Tässä vaiheessa kohotin katseeni ja katsoin muistelemisen sijaan ikkunasta avautuvaa näkymää ja kirjoitin havaintoani vastaten lintu. Jalusta, kirja ja kirjoittaminen johtuivat mieleeni, koska tietokoneeni näytön alla, suoraan katseeni kentässä on kotitekoisena jalustana kirja korottamassa näyttöä. Viimeinen sana syntyi yksinkertaisesti siksi, että aloin laskea, olenko jo suorittanut tehtävän ensimmäisen osion ja luonut kymmenen sanaa.

On selvää, että tein tämän kokeen tavanomaista tietoisempaan kirjoittamistani ja esimerkiksi assosiaatiot lauluun huomasin heti niiden syntyessä. Huomioin nämä asiat, mutta pyrin kuitenkin tekemään harjoituksen ilman reflektioita taukoja.

Toisessa vaiheessa poistin, yliviivasin, sanoja:

~~Pihlaja, kyynel, haitari, morsian, Tero, lintu, jalusta, kirja, kirjoittaminen, laskea.~~

Aloitin karsimisen erisnimestä, viittauksesta tiettyyn ihmiseen. Se ei olemukseltaan kuulu muiden sanojen joukkoon. Sana kirjoittaminen tuntui tässä yhteydessä itsestään selvältä, ja siksi se jouti tulla poistetuksi.

Tämän jälkeen valinta oli vaikeampaa. Huomasin pohtivani jo tulossa olevaa jatkotehtävää ja arvioivani, kuinka jäljellä olevia sanoja kannattaisi valita sitä silmällä pitäen. Päätin poistaa mieluisimman sanan, pihlajan, jotta tehtävään tulisi haastetta. Kyyneleestäkin luovuin, sillä se muistutti liiaksi nuoruudessaani kirjoittamistani banaaleista rakkausrunoista.

Jo valintoja tehdessäni sanojen luontokuvasto toi mieleeni haikun, runomitan, jossa tavujen määrällä on merkitystä. Haiku ikään kuin pieneskeli tai suo-

<sup>768</sup> Hakalahti & Tuominen 1997, 20.



rastaan "väijyi" (valmiina) sanavalinnoissani<sup>769</sup>. Kirjoitin siis ohjeen mukaan uuden lauseen ja muuntelin sanajärjestystä, mutta mielessäni olivat jo haikun piirteet – aloittaminen luontokuvasta ja päätyminen ihmiselämän kannalta tärkeään hetkeen.

Lintu, laskea, kirja, jalusta, haitari, morsian.

Lopuksi loin sanoja taivuttamalla ja sidesanan lisäämällä runon. Yhtä sanaa (laskea) muutin enemmän kuin ohjeet oikeastaan sallivat.

Lintu laskeutuu

kuin kirja jalustalle.

Haitarit – morsian.

Haikuni ei ole teknisesti virheetön mutta miellyttää minua yllättävän paljon. Näen mielessäni vahvan kuvan, jossa Raamattu asetellaan kirkossa lukutelineelle eli jalustalle, lintu ehkä todella laskeutuu pihaan tai sitten morsian (symbolisesti) laskeutuu autosta – tai kenties molemmat asiat tapahtuvat samanaikaisesti. Vertauskuvallisella tasolla vapaa laskeutuu korkeuksistaan ja asettuu maan pinnalle, arkeen.

Pohdittuani asiaa vuorokauden verran halusin vielä palata runoon. Mietin väliaikana tekstiä, haikua runomittana ja kerroin siitä ystävälle, joka koki lopetuksen vaikeaselkoiseksi. Seuraavana aamuna kirjoitin haikun laajennetun muodon, tankan:

Lintu laskeutuu

kuin kirja jalustalle.

Soiton keskellä

hiljaa astuu askeleen

morsian valkoisissa.

Toistin harjoituksen vielä myöhemmin alusta alkaen ja päädyin kerronnallisiin ajatuksiin, kenties sadun alkukuvaan: "Hikoilimme, mutta nostimme kissan kanssa vauvan lentoon." Huomionarvoista on, että heti ohjeen saatuaan mieleni molemmilla kerroilla ennakoi ja tiedosti tulevia työvaiheita.

Käytännön tilanteessa on toki mahdollista myös paljastaa harjoituksen kulkua vain vaihe kerrallaan tai sanat voidaan esimerkiksi poimia tietosanakir-

---

<sup>769</sup> Peter Elbow on esittänyt, että vapaassakin kirjoittamisessa, tajunnanvirrassa, on usein jo "väijymässä" genre – niin hyvin sisäistettyjä ne usein ovat. Genre täytyy vain löytää tekstimassasta ja karsia muotoonsa kuin japanilainen bonzai-puu. Elbow 2000, 143. – Se, että minulle tuli mieleen juuri haiku, selittyy helposti myös sillä, että olen kokenut lajin erityisen läheiseksi itselleni aina sen jälkeen, kun teini-ikäisenä vierailin Japanissa.

jasta ja estää näin mielen suunnitelmallista puolta toimimasta. Toisaalta harjoitus avaa minunkin valitsemallani tavalla tehtynä hyvän mahdollisuuden keskustella luovasta prosessista ja kirjoittamisesta. Nopeasti harjoituksen tekemisen jälkeen tai sitä toistamalla on mahdollista tarkastella, miten valitut sanat poimitaan, kuinka assosiaatiot syntyvät, miten kieli ja kulttuuri ja valittu genre ohjaavat prosessia. Lopuksi voi myös pohtia, miten eri työvaiheissa tehtävänannon kokonaisuus vaikutti työskentelyyn, mikäli se oli tiedossa. Toisin sanoen tehtävä auttaa hahmottamaan, kuinka oma mieli toimii.

Kokemus luovuudelle keskeisten mielen prosessien toiminnasta omassa ajattelussa on nähdäkseni paitsi tiedollinen myös motivoiva. Tällainen rohkaisu voi hyvinkin olla tarpeen suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa, jossa erityisesti aikuisopiskelijat usein murehtivat sopivuuttaan kirjoittajiksi; esimerkiksi luovaan työhön liittyvä vahva mielikuva voimakkaasta, jo lapsena ilmenneestä kutsumuksesta vaivaa opiskelijoita. Moni epäilee olevansa liian vanha aloittamaan tavoitteellista kirjoittamista tai pohtii, ettei ole lapsena elänyt ”oikein” tullakseen myöhemmin kirjoittajaksi. Kuten kirjoittamisen opettaja Pauliina Vanhatalo kuvaa, ” – – opiskelijat kertoivat kuin anteeksi pyydellen, jos olivat löytäneet kirjoittamisen harrastukseksi tai työkseen vasta myöhemmällä iällä – – ”<sup>770</sup>.

Kovin runsaasti näin tarkasti reflektoitua harjoittelua ei kuitenkaan voi suositella kirjoittajille kognitiivisen tutkimuksen pohjalta. Asioiden (tietoinen) sanallistaminen häiritsee selkeästi alitajunnan työskentelyä oivallusta vaativissa tehtävissä. Toisaalta analyttiset ongelmanratkaisutehtävät ratkeavat varsin vaivatta myös silloin, kun ajattelijat selostaa ääneen ajatuksenkulkuaan.<sup>771</sup> Onnistuinkin edellä varsin helposti kuvaamaan työvaiheitani, koska kirjasin niitä välittömästi ja tein harjoituksen pitkälti analyttisin keinoin eli ”pelasin kielipelejä”. Yksi syy tällaisten harjoitusten tekemiseen kirjoittajakoulutuksessa onkin se, että niiden avulla voi myös tutkia kirjoittajanlaatuaan ja arvioida, löytyykö siitä aineksia analyttiseen suuntaan.

Kirjoittamisen tutkimus tarjoaa luovuudelle mielenkiintoisen heijastuspinnan, sillä laajalti hyväksytty esimerkki luovuuden yleisyydestä on tapa, jolla ihmiset käyttävät kieltä: he luovat varsin rajallisten sääntöjen pohjalta yhä uusia yhdistelmiä ja ilmaisuja<sup>772</sup>. Kuinka osa kielenkäyttäjistä osaa rakentaa kulttuurisesti arvostettuja ilmaisuja kielen alueella, jolla arkipäiväisempi luovuus on niin yleistä? Kuinka arkipäiväisessäkin käytössä olevien kognitiivisten rakenteiden pohjalta tuotetaan niin kompleksisia teoksia, että niiden syntyä ei voida ennakoita? H. E. Gruberin ja D. B. Wallacen ”kognitiiviset tapaustudkimukset” ovat selventäneet, kuinka luova prosessi etenee yksilöllisesti yhteisestä lähtökohdasta eteenpäin. Gruberin ja Wallacen määritelmä luovuudelle edellyttää, että luova pyrkimys on tarkoituksellista ja pitkäaikaista – yksi luovan ihmisen tavoitteista on elää luovaa elämä. Vaikka luovan työn tiedostaminen ja verbalisoimi-

<sup>770</sup> Vanhatalo 2008, 19.

<sup>771</sup> Schooler & Melcher 1995; Ward, Smith & Finke 1999, 194.

<sup>772</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 190.

nen ei aina ole juuri työn aikana mielekästä, on keskeinen luovuuden ulottuvuus myös tietoinen pyrkimys siihen.<sup>773</sup>

Kognitiivinen suuntaus ei yksin riitä selventämään, miten luovuus syntyy, mutta se tarjoaa tärkeän perustan muulle luovuustutkimukselle. Kognitiivinen tarkasteluote ei sinänsä sulje pois esimerkiksi luovuuteen liittyviä kulttuurisia ja muita mielenulkoisia tekijöitä vaan pikemminkin vain huomioi niiden merkityksen kognition läpi suodattuneina.<sup>774</sup>

## 6.4 Luovuuden kokonaiskuva

Mihaly Csikszentmihalyi on esittänyt havainnollisen, autoiluun liittyvän vertauksen luovan työn syntymisestä. Luovuutta voi hänen mukaansa verrata auto-onnettomuuteen: sen tapahtumista ei voi yleensä selittää vain kuljettajan ominaisuuksilla, vaikka tietyn tyyppisillä ihmisillä onkin suurempi todennäköisyys ajaa kolari. Kolarit syntyvät monen tekijän summana: sään, vastaantulijoiden, tien ominaisuuksien ja jopa sattuman, epäonnen vaikuttaessa asiaan yhtä lailla kuin ajajan persoonallisuuden.<sup>775</sup>

Kuulun itse tämän autoilua koskevan teorian kannattajiin, olenhan kerran kolhaissut toista autoa. Onnettomuus sattui yliopiston parkkipaikalla, kun olin viemässä lisensiaatintyötäni monistettavaksi. Tarkastustilaisuuden oli määrä olla pian, olin liikkeellä viime tipassa, ja parkkipaikan kohdalla käveli vastaan tuleva vastaväittäjäni, työni tarkastaja. Missä määrin se, että törmäsin viattomana paikoillaan seisovaan autoon, johtui minusta ja missä määrin paikasta ja tilanteesta?

Omasta kolaristani ei seurannut muuta kuin perheriita ja pieni kolhu tieleni osuneen auton kylkeen. Sen sijaan luovuuden seurauksena on länsimaisten ihmisten mielestä yleensä jotakin arvokasta, eikä luovuuden synnystä olla lainkaan niin halukkaita jakamaan vastuuta muille kuin kolarin kohdalla.

Uskon, että jos kysyisin kymmeneltä satunnaiselta vastaantulijalta, mitä heille tulee mieleen sanasta luovuus, moni vastaus sisältäisi sanan ”uusi”. Kognitiivisen tutkijan peruskysymys kuuluukin: kuinka ihmiset tulevat ajatelleeksi uusia ajatuksia<sup>776</sup>? Joskus uutuuden sijaan voidaan puhua myös tuoreudesta, mikä viittaa tutun tekemiseen vieraaksi<sup>777</sup>. Monet kirjoitusharjoituksetkin ohjaavat kirjoittajia etsimään tuoretta näkökulmaa arkeensa ehdottamalla esimerkiksi tutun ympäristön tarkastelemisesta eläimen tai eri-ikäisten ihmisten näkökulmasta.

Uutuuden vaatimus tulee esille myös Robert J. Sternbergin vuonna 2006 kokoamasta kansainvälisen tiedeyhteisön luovuuskäsityksestä:

<sup>773</sup> Gruber & Wallace 1999, 93–95.

<sup>774</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 191. Vrt. Hayes 1989, 143.

<sup>775</sup> Csikszentmihalyi 1996, 45.

<sup>776</sup> Boden 2004, 15.

<sup>777</sup> Pope 2005, xvi

1. Luovuuteen kuuluu (vakuuttavien) uusien ideoiden tai tuotteiden tuottamiseen pyrkivä ajattelu.
2. Luovuus ei ole kokonaan vain tiettyyn alaan sidottua, mutta ei myöskään täysin yleistä. Potentiaali olla luova voi olla luonteeltaan yleistä, mutta toteutuakseen luovuus edellyttää sitoutumista tiettyyn alaan.
3. Luovuutta voidaan (ainakin jossakin määrin) mitata.
4. Luovuutta voidaan (ainakin jossakin määrin) kehittää.
5. Luovuutta arvostetaan teoriassa, mutta sitä ei aina käytännössä palkita.<sup>778</sup>

Yleensä luovan työn pyrkimystä uuteen arvioidaan *suhteessa* aiempiin saman alan teoksiin. Jotkut tutkijat ottavat huomioon myös myöhemmät teokset ja sen, että teoksen uutuusarvo voidaan eri aikoina arvioida eri tavoin. Mihaly Csikszentmihalyi käyttää esimerkkinä tästä Raphaelia, jonka maalauksiin on eri vuosisadoilla suhtauduttu milloin uutta luovina, milloin esimerkkeinä taitavasta käsityöstä, ammattitaidosta<sup>779</sup>.

Vakuuttavuudella puolestaan tarkoitetaan sitä, että uutuuden lisäksi teoksen tulee olla käyttökelpoinen, mielekäs tai toimiva alallaan. Luovuuden nykykäsitteet eroavatkin toisistaan ensisijaisesti siinä, miten ne kuvaavat ”vakuuttavan”. Jotkut näkemykset eivät vaadi luovuuden tulokselta mitään sosiaalisesti tärkeäksi tunnustettua vaan korostavat, että luovuuden toteuttaminen, itse prosessi, on tärkeä<sup>780</sup>. Kognitiivisestakin näkökulmasta painottuu tekijän oma arvio. Tietokoneiden luovuuden kehittämisessä merkittävä kysymys onkin ollut se, kuinka kone osaa arvioida omaa tuotostaan<sup>781</sup>. Suurin osa luovuustutkimuksista on kuitenkin perustunut tavallista luovempina pidettyjen ihmisten haastattelemiseen. Valinnan tutkimukseen osallistujista ovat tehneet aikalaiset, alansa asiantuntijat. ”Vakuuttavuuden” on siis käytännössä yleensä määrittänyt valikoitu osa yhteisöä<sup>782</sup>.

Dean Simonton on yksi niistä luovuustutkijoista, jotka painottavat yhteisön arvioivaa osuutta. Hän on korostanut, että myös teoksen tai idean käyttökelpoisuudesta päättää yhteisö, ei tekijä itse<sup>783</sup>. Simonton nimeää kiinnostavasti (suhteessa tämän työn neljännessä luvussa käsittelemääni tunneteoriana) taide-teoksen vakuuttavuuden mittariksi usein kyvyn ylläpitää mielenkiintoa paitsi tuoreella ilmaisulla myös emotionaalisella vetovoimalla. Taitavakaan taideteos ei ole luova, jos yleisö ei saa siihen tunnetason yhteyttä.<sup>784</sup> Myös esimerkiksi Robert W. Weisberg katsoo, että huippumuusikoiksi, soolojen soittajiksi, valikoituvat ne muusikot, jotka osaavat kommunikoida tunteiden tasolla<sup>785</sup>.

---

<sup>778</sup> Sternberg 2006, 2.

<sup>779</sup> Csikszentmihalyi 1996, 30.

<sup>780</sup> Sawyer 2006, 27.

<sup>781</sup> Boden 2004, 19–20; Sawyer 2006, 110.

<sup>782</sup> Taylor & Holland 1964; Simonton 1983, 150.

<sup>783</sup> Simonton 1999, 6.

<sup>784</sup> Simonton 1999, 6.

<sup>785</sup> Weisberg 1999, 235.

Moniälykkyysteoriastaan tunnetuksi tullut Howard Gardner on määritellyt luovaksi ihmiseksi sellaisen, joka kykenee usein ratkaisemaan ongelmia, tuottamaan tuotteita tai projekteja, joita pidetään alalla epätavallisina tai uusina mutta jotka kuitenkin hyväksytään kulttuuriin sopiviksi ja kuuluviksi<sup>786</sup>. Gardnerin määritelmään voisi tunneälyn näkökulmasta lisätä, että luova ihminen kykenee myös hahmottamaan emotionaalisia ongelmia ja ratkaisemaan niitä tavalla, jonka yleisö kokee mielekkääksi ja kiinnostavaksi, uudeksikin. Tarvittaessa luovan työn tekijä kykenee myös tunneälykkäästi avaamaan teostaan ja helpottamaan prosessia, jossa yleisö näkee teoksen yhteydet aiempaan traditioon samassa mielessä kuin tutkija tekee keskustellessaan muiden tiedeyhteisön jäsenten kanssa tutkimustuloksistaan väitöstilaisuudessa tai alan konferensseissa.

Gardnerin ja vuosikymmeniä luovuutta tutkineen Mihaly Csikszentmihalyin määritelmät ovat merkittävästi vaikuttaneet nykyhetken näkemykseen luovuudesta. Csikszentmihalyin näkemys painottaa erityisesti systeemiä: ”Luovaa on mikä tahansa toimi, idea tai tuote, joka muuttaa olemassaolevaa alaa tai joka muuntaa alan uudennlaiseksi.”<sup>787</sup> Määritelmä on siis varsin vaativa, sillä vain harva luovan työn tekijä kykenee toden teolla muuttamaan tai muuntamaan alaa, jolla työskentelee. Myöhempi sosiokulttuurinen määritelmä lieventääkin hänen sanamuotoaan: sosiokulttuurisesti ”uudennlaisella” tarkoitetaan sellaista uutuutta, jonka sosiaalinen yhteisö tunnustaa merkittäväksi, vaakuuttavaksi, vaikka koko alan muuttamista ei vaadita.<sup>788</sup>

Sosiokulttuurinen määritelmä perustuu ryhmien luovuuden, improvisaation ja laajasti eri taidelajien sekä käyttötaiteen piiriin kuuluvan luovuuden tarkasteluun ja sopii tästä syystä myös monipuolisen kirjoittajakoulutuksen taustalle<sup>789</sup>. Kirjallisuuden käyttötaiteeksi voi kutsua moniakin tekstejä, esimerkiksi juhlapuheita, muistokirjoituksia, elämäkertoja, viihdenovelleja ja tilaustöinä tehtyjä näytelmiä tai runoja. Improvisaation käsite liittyy läheisesti teatterille kirjoittamiseen, mutta yhtä hyvin improvisaation merkit voivat täytyä kirjoittajakoulutuksessa, kun harjoitusta työstetään ryhmässä. Klassinen esimerkki on tarina, jotka luodaan niin, että kukin ryhmän jäsen kirjoittaa vuorollaan tekstiin vain yhden virkkeen. Tarinoiden kiertäessä kädestä käteen, yleensä nopealla tahdilla, kirjoittaja joutuu tarttumaan muun ryhmän antamaan tilanteeseen ja lisäämään spontaanisti oman panoksensa.

Kuten jo tämän luvun alussa tuli ilmi, on Suomessakin edelleen varsin vankka perinne ja ajatus siitä, että kaikki luova pyrkimys on arvokasta. Kognitiivisen ja sosiokulttuurisen määritelmän yhdistäminen tarjoaa mahdollisuuden ylläpitää tätä perinnettä, mutta samalla kuitenkin asettaa rajoja, jotka tekevät luovuuden määrittämisen mahdolliseksi. Toinen koulutuksen kannalta toimiva näkökulma on myös ajatus kahdenlaisesta luovuudesta, joiden välille tiukan erottamisen sijaan oletetaan aste-eroja. Ensinnäkin voidaan puhua persoonalli-

---

<sup>786</sup> Gardner 1991, 113.

<sup>787</sup> Csikszentmihalyi 1996, 28.

<sup>788</sup> Sawyer 2006, 27.

<sup>789</sup> Sawyer 2006, 4–7.

sesta, henkilökohtaisesta tai psykologisesta luovuudesta, kuten Csikszentmihalyi ja Margaret Boden<sup>790</sup>. Tällaisen luovuuden tuloksena syntyy idea tai tuotos, joka on yksilölle itselleen uusi ja arvokas. Psykoanalyttisestakin näkökulmasta luovuus on tärkeä muutosvoima jokaisen ihmisen elämässä. Esimerkiksi taide tarjoaa katselijalleen tai kokijalleen, mutta myös tekijälleen, tärkeitä mahdollisuuksia kehittää ja muuttaa kokemustaan omasta minuudestaan.<sup>791</sup>

Sama teos voi kuitenkin olla luova paitsi yksilön myös koko kulttuurin ja yhteisön näkökulmasta. Boden nimittää yhteisölle merkittävää luovuutta historialliseksi luovuudeksi, Csikszentmihalyi puhuu kulttuurisesta luovuudesta tai yksinkertaisesti luovuudesta isolla L:llä<sup>792</sup>. Kulttuurin kannalta luova on aina väistämättä luovaa myös tekijälle itselleen – näin luovuuden eri asteet yhtyvät monissa teoksissa.

Bodenin mukaan olennainen ero nerojen ja tavallisten ihmisten luovuudessa on vain tiedollinen ja motivationaalinen: nerolla on enemmän motivaatiota hankkia tietoa ja soveltaa sitä edelleen.<sup>793</sup> Kognitiivisessa tutkimuksessa on mielekästä määritellä luovuus pikemminkin perheyhtäläisyyksien kautta kuin rajaamalla luovuus tiukasti vain tiettyihin kognitiivisiin toimintoihin liittyväksi. Useimmat luovat prosessit sisältävät tiettyjä tuottavia ja tutkivia prosesseja, mutta eivät aina välttämättä kaikkia. Vastaavasti luovan ja ei-luovan ajattelun välillä ei ole tiukkoja rajoja vaan pikemminkin on kyse jatkumosta, jonka eri kohdille ajattelu suhteessa luovuuteen asettuu.<sup>794</sup> Tällainen näkemys luovuudesta tekee ymmärrettäväksi myös näkemyksen henkilökohtaisen luovuuden ja kulttuurisen luovuuden yhteydestä toisiinsa.

Kirjoittajakoulutuksessa työn luovuus voidaan määritellä eri vaiheissa eri tavoin. Jokainen on oman tekstinsä ensimmäinen lukija, pienen mittakaavan ”yleisö”. Alkuvaiheessa opiskelija määrittelee, onko teksti hänen tekijännäkökulmastaan luova – syntyikö siinä hänen kokemuspäirinsä kannalta jotakin varteenotettavasti uutta?

Toisinaan työ ei tuloksen perusteella ole kulttuurin ja tradition näkökulmasta erityisen luova, mutta opettaja voi opiskelijan lähtötilanteen ja prosessikuvauksen perusteella katsoa sen tekijän näkökulmasta luovaksi. Oppimisen kannalta tällainenkin luovuus on arvokasta. Näin on erityisesti lasten kohdalla, joilla ei vielä ole riittävästi tietoa saamaan aikaan originaaleja tuotoksia. Lapsilta voi myös puuttua taitoa toteuttaa intentioitaan.

Joskus lasten opetuksessa on tärkeää yrittää arvata, mihin lapsi pyrkii, ei niinkään tutkia, mitä lapsi todella onnistui taidollisesti ilmaisemaan. Teoksessa *Sanataiteen taimitarha* on osuvasti kuvattu ilmiötä ja samalla myös yleisemmin kritiikin ja opetuksen tärkeää näkökulmaeroa:

Eräs luovan lahjakkuuden tunnusmerkki ovat juuri tahattoman koomiset yritykset tehdä jotain, johon kyvyt eivät vielä riitä. Näitä tulisi kohdella arvostaen. Vain yrittämällä aina hiukan enemmän kuin mihin pystyy ihminen kehittyä. Tällaista teosta

<sup>790</sup> Csikszentmihalyi 1996, 25; Boden 2004, 2 & 43–45.

<sup>791</sup> Rotenberg 1988. Ks. myös tämän työn lukua 8.7.

<sup>792</sup> Csikszentmihalyi, 1996, 27; Boden 2004, 2.

<sup>793</sup> Boden 2004, 35.

<sup>794</sup> Ward, Smith & Finke 1999, 193.

ei luovaan ilmaisuun kasvattaja missä tapauksessa kritisoi eikä korjaile, vaan etsii sen ansiot taustalla olevasta suuresta visiosta. Kirjallisuuskritiikissä ei ole muodikkaata vedota tekijän intentioon, siihen loistavaan ideaan, jota kohti hän teoksellaan pyrki. Sanataiteen opettajan on nähtävä juuri se.<sup>795</sup>

Samaa periaatetta voi ja pitääkin soveltaa myös sellaisiin kirjoittajiin, jotka ovat vasta tutustumassa alaan. Peruskoulun yleissivistys on hyvä, muttei riittävä pohja lähestyä ja tuottaa kaunokirjallisuutta. Niin taitojen kuin tiedonkin puutetta on kirjoittajakoulutuksen alkuvaiheissa ymmärrettävä ja on ohjattava luovan prosessin harjoittelua tästä huolimatta.

Luovan alan opettajan on syytä myös pitää mielessä, että kaikkialla maailmassa originaalisuus ei ole luovuuden synonyymiksi asemassa. Kollektivistisissä kulttuureissa on päinvastoin tärkeää, ettei teos ole erilainen, koska sen tekijä haluaa olla samankaltainen muiden yhteisönsä jäsenten kanssa. Rituaalitarkoituksiin tehtyjen esineiden on myös usein oltava samankaltaisia, traditionaalisia, jotta ne täyttävään tehtäväänsä rituaalissa. Länsimainen näkemys luovuudesta on vain yksi vaihtoehto. Kiinnostavaksi kulttuurisen vertailun tekee se, että kaikkialla maailmassa tekijät näyttävät korostavan oman kulttuurinsa arvostamia piirteitä luovissa töissä: kollektivistisessä kulttuurissa tekijät vähättelevät töidensä muista poikkeavia piirteitä tai jopa kieltävät ne kokonaan.<sup>796</sup> Uutuu- den vaatimukseen on länsimaissakin syytä suhtautua relatiivisena. On myös kiistatta luovia aloja, kuten kääntäminen, joissa originaalisuus ei edes ole ensisijaisena tavoitteena. Csikszentmihalyin vertauskuva kirjailijoista jokavuotisten kasvien vaalijoina onkin varsin osuva. Kaikesta on jo kirjoitettu, mutta vaalimalla aiheita vuodesta toiseen estetään kuitenkin rikkaruohoja valtaamasta kirjallista puutarhaa.<sup>797</sup> Ja mikäpä on mielekkäämpää elämää kuin hoivata vehreää puutarhaa ja nähdä elämän syntyvän vuosi vuoden perään?

#### 6.4.1 Ennen hyppyä on kiivettävä torniin

Luovasta prosessista on viimeisen sadan vuoden aikana esitetty erilaisia teorioita, joista R. Keith Sawyer tiivistää kaksi pääsuuntaa. Idealistit esittävät, että luovan idean saaminen on yhtäläinen luovuuden kanssa: luova työ on ihmisen sisäinen prosessi ja idean muotoileminen mielessä riittää. Tätä näkemystä voi kutsua "Croce-Collingwoodin" teoriaksi kahden ajatusta erityisesti painottaneen filosofin mukaan.<sup>798</sup> Esimerkiksi R. G. Collingwood kirjoitti: "– – a work of art may be completely created when it has been created as a thing whose only place is in the artist's mind"<sup>799</sup>.

Toinen ajatteluperinne, jota sosiokulttuurinen näkemyskin edustaa, painottaa luovassa prosessissa toimintaa (action theory): teoksen toteuttaminen on olennainen, ehdoton osa luovuutta. Tämä teoria nojaa käytännön havaintoihin siitä, että moni luova idea syntyy työtä tehdessä: materiaalia kerätessä, työstet-

<sup>795</sup> Allenius & Väyrynen 1993, 21.

<sup>796</sup> Sawyer 2006, 147–148.

<sup>797</sup> Csikszentmihalyi 1996, 239.

<sup>798</sup> Sawyer 2006, 58; Sawyer 2000.

<sup>799</sup> Collingwood 1960, 130.

täessä tai sillä leikiteltäessä ja harjoiteltaessa. Sawyerin mukaan yksi selkeimpiä esimerkkejä tästä on jazz-musiikin improvisaatio. Jazz-muusikot eivät ideoi ennalta vaan tekevät luovat ratkaisunsa esityksen aikana vastauksena muiden soittajien esittämiin ideoihin.<sup>800</sup>

Luovuudentutkimuksen kannalta jälkimmäinen näkemys on edullinen siinä mielessä, että mielensisäiseksi jäävää ideaa on huomattavasti vaikeampi tutkia kuin työtä, jolla on myös ulkoisesti materialisoituvia tai havaittavia vaiheita. Toimintaa painottava näkemys luovuudesta myös korostaa taidon merkitystä. Tekninen osaaminen ei ole tärkeää vain luovan idean toteuttamisessa vaan myös sen etsimisessä. Miten erilaisempia tekniikoita kirjoittajakin hallitsee, sitä enemmän mahdollisuuksia ja keinoja hänellä on etsiä uusia ideoita. Opettajana sitoudunkin jälkimmäiseen luovuuskäsitykseen ja näen sen valossa kirjoittamisen taidon opetuksen yhdeksi tehtäväksi luovien ideoiden etsimisen mahdollistamisen.

Idealistinen näkemys luovuudesta merkitsee karkeasti ottaen sitä, että olettaa ideoiden syntyvän melko valmiina ja kirkkaina alitajunnasta, siis äkillisesti – tai ainakin nopeasti – inspiraation aikana. Vaikka käsitys on huomioonottamisen arvoinen, joissakin piireissä ehkä vielä eläväkin, kuten Sawyer esittää Yhdysvaltojen tilanteesta, on Suomessa mielestäni nykyään varsin yleisesti vallalla toimintaa ja työtä korostava käsitys.<sup>801</sup> Yhä useampi kirjoittajaopas kehoittaa ja opettaja opettaa säännölliseen kirjoittamiseen idean odottamisen sijaan.

Tutkijat ovat nykyään varsin yksimielisiä siitä, että luovaan prosessiin kuuluu neljä osa-aluetta<sup>802</sup>. Robert Weinerin mukaan luovuuden vaiheista puhui todennäköisesti ensimmäisenä von Helmholtz, empiristinen tiedemies, joka katsoi luovuuden olevan samanlaista niin tieteessä kuin taiteessa<sup>803</sup>.

*Valmistautuessaan* luovan työn tekijä kerää informaatiota, etsii toisiinsa liittyviä ideoita, ”kuuntelee” ehdotuksia. *Hautomisen* tai idättämisen vaiheessa materiaali muhii tekijän mielessä ja hän järjestää ja arvioi sitä alitajuisesti. *Oivallus* on luovan työn hetki, jona ihminen kokee saavansa idean, eräänlaisena heureka-elämyksen. *Vahvistamiseen* sisältyy kaksikin puolta: idean laadun arvioiminen ja työstäminen valmiiseen muotoon.<sup>804</sup>

Laulujen sanoittaja Heikki Salon käytännön kokemukseen pohjaava kuvaus luovan työn vaiheista havainnollistaa aihetta hausalla mäkihyppyvertauksella:

1. Hyppyyn valmistautuminen
2. Torniin kiipeäminen
3. Vauhdinotto
4. Ponnistus

<sup>800</sup> Sawyer 2006, 58; Sawyer 2000.

<sup>801</sup> Sawyer 2006, 58.

<sup>802</sup> Yleensä esitetään, että Graham Wallas tai J. Hadamard nojaten H. Poincarén teoriaan mainitsivat luovan työn neljä vaihetta ensimmäisenä kirjallisesti. Graham Wallasin teosta *Art of thought* on kuitenkin hyvin vaikea saada käsiinsä. Hadamardin teos sen sijaan on saatavilla. Hadamard 1945.

<sup>803</sup> Weiner 2000, 90.

<sup>804</sup> Sawyer 2006, 58–59.



5. Ilmalento
6. Alastulo.<sup>805</sup>

Varhaiset luovuudentutkijat, jotka tarkastelivat luovuutta suhteessa älykkyyteen, nimittivät luovan työn ensimmäistä vaihetta ongelman löytämiseksi ja viimeistä ratkaisun arvioimiseksi.<sup>806</sup> Salon malliin voisi siis vielä lisätä ainakin hypyn videolta katselun ja arvioinnin (yhdessä valmentajan kanssa).

Toisaalta valmistautuminen ja vahvistaminen viittaavat termeinä kuitenkin tarkoituksellisesti siihen, että aina luovuus ei merkitse ongelman ratkaisemista. Joskus pelkkä uudenlaisen kysymyksen löytäminen on luovaa eikä luova työ ole synonyymi ongelmanratkaisun kanssa. Siinä mielessä kirjoittamisen tutkiminen ongelmanratkaisuna on kuitenkin ollut hedelmällistä, että tämä tutkimussuunta kiinnitti huomion kirjoitustehtävän avoimeen ongelmaluonteeseen. Sama aihe johtaa hyvin erilaisiin määritelmiin siitä, mistä tehtävässä on kyse, kuten jo luvussa 3.4. kävi ilmi. "The very nature of these ill-defined problems – which writers structure and define for themselves – then, is an important basis for creativity in writing."<sup>807</sup>

Kokenut kirjoittaja suhtautuu tehtävänantoon joustavasti: hän määrittelee sitä tarvittaessa uudelleen. Joskus uudelleenkirjoittaminen merkitseekin itse tehtävän muokkaamista. Kun kirjoittaja alustavan suunnitelman tehtyään luonnostelee ensi version, hän saattaa huomata, että jokin tekstissä ei esimerkiksi vastaa otsikkoa, vaan alkuperäinen idea on kirjoittaessa unohtunut. Tällöin kirjoittaja voi pohtia tehtävää ja joko palata taaksepäin tai määritellä sen uudestaan tekstinsä innoittamana ja korjata otsikkoa vastaamaan uutta ongelmaa ja tekstiä. Linda J. Careyn ja Linda Flowerin mukaan aloittavalle kirjoittajalle, noviisille, onkin tyypillistä joustamattomuus tehtävän määrittelyn muutoksissa ja taipumus määritellä lähtöasetelma alun perin liian nopeasti<sup>808</sup>.

Oivallus, idean saaminen, on luovuuden tunnetuin ja puhutuin hetki, joka on voimakkaasti painottanut myös luovan työn tekijöistä saatua mielikuvaa. Nykyajan näkemyksessä keskeistä on kuitenkin korostaa oivalluksen sijaan valmistautumisvaihetta. Tämä johtuu siitä, että tutkimus on osoittanut luovuuden ilmenevän aina jollakin tietyllä alalla. Huippuviulisti ei välttämättä osaa johtaa orkesteria tai kapellimestari säveltäjää.<sup>809</sup> Kukaan ei odota, että luova kirjoittaja olisi automaattisesti luova muillakin alueilla, vaan käsikirjoittaja saa teatterissa halutessaan rauhassa vetäytyä yleisön puolelle esityksen harjoitusten alkaessa; jotkut kirjoittajat hallitsevat useampia kirjallisuuden lajeja, mutta on aivan luontevaa keskittyä vain yhteen tai kahteen eikä kirjailijan oleteta osaan luovuutensa voimin myös maalata tauluja.

Eräs opiskelijani on oivaltanut, että hänen luovuutensa ilmenee liiankin monella alueella. Keskittymättömyys johtaa siihen, ettei hän kehity omasta mielestään riittävästi:

---

<sup>805</sup> Salo 2006, 28–29.

<sup>806</sup> Wallas 1926 Uusikylän & Piirton 1999, 63 mukaan.

<sup>807</sup> Carey & Flower 1989, 285.

<sup>808</sup> Carey & Flower 1989, 285.

<sup>809</sup> Sawyer 2006, 59.

Ajattelen itseäni luovaksi yksilöksi, kuten muitakin. Luovuuteen liittyy samalla rajallisuus: luovuus tai lahjakkuus sellaisenaan ei tee mestariksi, vaan isäksi tarvitaan tietoa, taito ja harjoitusta. Toisaalta ei ole tarkoituksenmukaista olla kaikessa toiminnassa äärimmäisen luova, vaan yrittää keskittää oma aktiivisuus tiettyihin kohteisiin. Juuri tästä on minulla luovuuden kohdalla kyse: haluan käyttää omaa luovuuttani nimenomaan kirjoittamiseen, haluan kehittyä siinä, haluan löytää siten uusia ulottuvuuksia.

#### 6.4.2 Tekstit luovan prosessin aineksina

Valmistautumisen vaihe luovassa prosessissa on laajan sisältönsä vuoksi kirjoittajakoulutuksen kannalta erityisen merkittävä. Laajaksi tämän vaiheen tekee omaksuttavan aineksen määrä: suurin osa taideoaloista on kirjallisuuden tapaan ollut olemassa kauan, ja koulutuksen keskeisenä tehtävänä onkin valittuun alaan perehdyttäminen. Alalta, jolla pyrkii olemaan luova, on omaksuttava ilmaisun tavat ja konventiot niin hyvin, että voi hieman jopa uudistaa niitä. Lisäksi alan historiasta ja muiden aikalaistekijöiden töistä voi löytyä vihjeitä uusista, luovista ideoista<sup>810</sup>.

Mozartin ensimmäisien sävellyksien tarkastelu havainnollistaa hyvin valmistautumisvaihetta. Hänen ensimmäiset pianokonserttinsa pohjasivat viiden eri säveltäjän teoksiin, jotka Mozart yhdisteli omaksi kokonaisuudekseen. Seuraavat Mozartin pianokonsertot perustuivat puolestaan J. C. Bachin (J. S. Bachin nuorimman pojan) töihin. Vasta viides konsertto on kokonaan Mozartin itse säveltämä, ja usein vasta yhdeksäs konsertto mainitaan hänen ansioituneiden teostensa joukossa. Muiden töiden muokkaaminen oli kaikesta päätellen Mozartille keskeinen osa alaan perehtymistä ja säveltämiseen liittyvien ongelmien ratkaisutapojen sisäistämistä. Huomionarvoista on, että Mozartilla oli erityisen taitava opettaja, hänen oma isänsä, jonka ohjauksessa hän syventyi edeltäjiensä töihin.<sup>811</sup> Kiinnostavaa kyllä, esimerkiksi jazz-improvisaation, länsimaisen taiteen ehkä vapaimpana pidetyn taiteen lajin, oppimisprosessi etenee myöskin edeltäneiden soittajien jäljittelynä kohti omaa luovuutta<sup>812</sup>.

Joitakin luovan työn alueita opitaan melko passiivisesti ja suorastaan ulkoluvulla: esimerkiksi fyysikon on tunnettava tarkasti tietyt teoriat. Joillakin alueilla, kuten kirjoittamisessa, alan tieto siirtyy luovasti jo oppimisvaiheessa. Luokiessa kirjaa tarkastellaan ja tulkitaan sen sisältöä valikoivasti oman elämäkokemuksen ja näkökulman kautta. Kuten reseptioestetiikka on osoittanut, teos muotoutuu jokaisen lukijan käsissä hieman erilaiseksi. Jos ihmisellä on lisäksi vielä pyrkimys itekin kirjoittaa, hän luultavasti peilaa teosta tähänkin pyrkimyksensä ja huomaa tai suoranaisesti etsii aiheita, tekniikoita ja henkilöhahmoja, joita voisi hyödyntää omassa työssään. Hän saattaa uutta tuottavan näkökulmansa vuoksi nähdä teoksessa sellaista, mitä alkuperäinen tekijä ei ole itse edes huomannut.<sup>813</sup>

<sup>810</sup> Csikszentmihalyi 1996, 90; Sawyer 2006, 59.

<sup>811</sup> Samanlainen kehitys on havaittavissa myös Mozartin sinfonioiden kohdalla. Weisberg 1999, 235–236.

<sup>812</sup> Weisberg 1999, 236.

<sup>813</sup> Sawyer 2006, 60.

Kirjoittajan kohdalla alaan tutustuminen merkitsee yleensä tutustumista kirjallisuudentutkimuksen kokoamaan länsimaisen kirjallisuuden kaanoniin sekä painotuksista riippuen myös teatterin- ja journalistiikan historiaan. Kirjallisuuden tutkimus on luonut paljon käyttökelpoisia käsitteitä, joiden avulla kirjoittajakin voi lähestyä kaunokirjallisuutta ja sisäistää alansa. Ei ole mielekasta lukea teoksia käyttämättä hyväkseen sellaisia peruskäsitteitä kuin kertoja, henkilöhahmo tai vaikkapa metafora. Toisaalta ei ole tarpeen käyttää aikaa kovin monimutkaisten teoreettisten käsitteiden sisäistämiseen. Tarkoitus on saada käsitys aiemmasta kirjallisuudesta, ei perehtyä siihen tutkijan syvällisyydellä; kirjallisuuteen perehtyminen on yksi askel luovassa prosessissa, ei päätepiste, joten tälle askelmalle ei ole syytä jäädä liian pitkäksi ajaksi. Lukea voi myös kevyemmin, vailla analyysiä ja pyrkien tunnistamaan ja keskittymään niihin teoksiin, jotka puhuttelevat oman työn kannalta.

T. S. Kuhnin aiemmin esillä olleen teorian termein kirjoittaja luo omaa paradigmaansa, malliesimerkkien joukkoa, joka ei välttämättä ole sama kuin kirjallisuudentutkimuksen laatima kertomus traditiosta. Tällöin kirjahyllystä voi todella tulla kirjoittajan ystävä. Kuten yksi kirjoittamisen opiskelija luovuutensa olemusta pohtiessaan toteaa: ”Vuosikausien lukemisharrastuksen huomasiin helpottavan työtäni. Osasin poimia hyllystäni juuri sen oikean kirjan, jos jokin asia minua mietitytti tai jos halusin varmistuksen tuntemuksilleni.”

Ei ole myöskään syytä rajoittua vain kirjallisuudentutkimuksen käsitteistöön: tarkoituksena on hankkia persoonallista kokemusta ja oppia alueesta. Esimerkiksi sanataiteen opettaja Pia Niskanen on suunnitellut oivallisia rytmiin liittyviä harjoituksia, joissa tekstin rytmiä luodaan tai tutkitaan juoksemalla, soittamalla tai vaikkapa piirtämällä<sup>814</sup>. Draaman puolelta dramaturgi ja kirjoittamisen opettaja Annukka Kiuru tarjoaa kirjoittajille hyvin sopivan harjoituksen, joka yleisesti tunnetaan nimellä Kuuma tuoli. Harjoituksessa eläydytään johonkuhun näytelmän henkilöön ja vastataan muun ryhmän kysymyksiin olettamalla, mitä näytelmähenkilö vastaisi. Kiurun harjoituksessa on myös yhdessä tekemisen ulottuvuus; osa opiskelijoista eläytyy samaan henkilöön.

Näyttelijän tulee tuntea läpikotaisin henkilö, joka hän on, niin että hän osaa ajatella, tuntea ja reagoida sinä henkilönä. Niin tietysti myös kirjoittajan.

Olen tehnyt harjoitusta paljon niinkin, että olen istuttanut luokan eteen vaikkapa kolme opiskelijaa, jotka ovat ennen penkkiin istumista tutkineet samaa roolihenkilöä. On mielenkiintoista kuulla, uskovatko he vieruskaveria vai väittävätkö vastaan – onko tulkinnoissa vivahde-eroja vai suoranaista ristiriitaa. Siitä syntyy usein hyviä keskusteluja koko ryhmän kesken.<sup>815</sup>

Toinen tapa lähestyä draamatekstiä kirjoittajan keinoin on kirjoittaa jollekin näytelmän henkilölle monologi. Tämä menetelmä edellyttää kielen tarkkaa analyysiä, sillä se pakottaa löytämään henkilön puhettavan.

Itse luomani harjoitus, jota aikanaan käytin aika paljon, liittyi Minna Canthin *Anna-Liisaan*. Näytelmä loppuu pisteeseen, jossa kriisitilanne on juuri lauennut. Olen jaka-

<sup>814</sup> Niskanen 2009.

<sup>815</sup> Kiuru 2009.

nut opiskelijat ryhmiin roolihenkilön mukaan, ja jokaisen on tullut kirjoittaa kirje (tms. monologi) tietyinä roolihenkilönä omalle uskotulle. Monologiassa henkilön tulee kertoa *Anna-Liisa*-näytelmän tapahtumista omasta näkökulmastaan käsin, noin kuukausi sen ajankohdan jälkeen, mihin näytelmä on loppunut.

On tärkeää löytää roolihenkilön puhetapa ja asenteet sekä suhde muihin henkilöihin. Kuten myös se, ettei tyydy referoimaan näytelmän juonta. – Valehdellakin saa, kunhan valehtelee niin kuin roolihenkilö valehtelisi. Henkilön uskottu voi olla toinen näytelmän henkilö tai joku ihan muu – kaukana asuva rakas sukulainen, läheinen ystävä, vaikka hevonen tallissa tai päiväkirja, jos on vaikea kuvitella henkilön puhuvan asiasta yhdellekään ihmiselle.

Opiskelijat on kirjoittaneet mielettömän hienoja tulkintoja ja eläytyneet todellakin syvästi henkilöihin. Joskus on tehty pieni esitys, johon on koottu valikoidusti näytelmän keskeisten henkilöiden monologit, tarkkaan harkittuun järjestykseen, ja kylmät väreet on kulkeneet katsomossa pitkin selkäpiitä. Ja olemme tuumanneet, että hieno näytelmä, hienot henkilöt. – Ja hienoja tulkitsijoita!<sup>816</sup>

Yksi mahdollinen tapa lähestyä teosta on lainata jotakin sen rakenteesta tai tyylistä ja kirjoittaa jäljitelmä. Tätä opetuksessa nykyään laajalti tunnettua menetelmää käytti esimerkiksi Juhani Aho kirjoittaessaan *Rautatietä* – hän lainasi itselleen vaikeaan juonenkuljetukseen apua Fritz Reuterin teoksesta *Kahden talonpojan ulkomaanmatka*. Siitä, kuinka tietoisesti Aho tämän teki, ei ole selvyyttä.<sup>817</sup> Kenties kuuluisin olemassa olevaa kirjallisuutta lähteenään käyttänyt kirjailija on Shakespeare, jonka tapaa hyödyntää valmiita juonikaavioita soveltaa myös moni kirjoittajaopas.

Edellä kuvattujen menetelmien tavassa lähestyä kirjallisuutta on se etu, että analyysi ei jää lähestymisen ainoaksi tulokseksi vaan samalla syntyy myöskin uutta, ehkä käyttökelpoistakin tekstiä. Liiallisesta kirjallisuuden kunnioituksesta, teosten itsetarkoituksellisesta analyysistä, rakkaudesta kirjallisuuteen voikin tulla kirjoittajalle taakka. Kuten Pierre Bayard muotoilee teoksessaan *Miten puhua kirjoista joita ei ole lukenut*:

Opetusjärjestelmämme ei selvästikään hoida sille kuuluvaa tehtävää poistaa kirjoilta niiden pyhyys, joten opiskelijamme eivät suo itselleen oikeutta keksiä kirjoja. Kunnioitus tekstejä ja niiden muuttamiskieltoa kohtaan halvaannuttaa heidät, heidän on pakko opetella niitä ulkoa tai tuntea niiden »sisältö», joten aivan liian moni opiskelija menettää sisäisen kykynsä paeta eikä uskalla käyttää mielikuvitustaan tilanteissa, joissa se kuitenkin olisi mitä hyödyllisintä.<sup>818</sup>

Bayard esittää vaihtoehtoiksi kirjan kannesta kanteen lukemiselle kirjojen selaamista ja niistä käytävän keskustelun kuuntelemista. Hän ottaa esiin sen usein vaietun, mutta kuitenkin tunnetun tosiseikan, että monet kirjallisuuden ammattilaisetkaan eivät tosiasiallisesti ole lukeneet kaikkia kirjoja, joista puhuvat.<sup>819</sup> Itse huomasi Bayardin ajatusten äärellä, että tiedän varmasti lukeneeni Shakespearen *Hamletin*, mutta en Joycen *Odyssia*. Koska minulta puuttuu mielikuva hetkestä, jona olen pitänyt jälkimmäistä teosta kädessäni, on hyvinkin mahdol-

<sup>816</sup> Kiuru 2009.

<sup>817</sup> Teosta on käännetty useita kertoja ja julkaistu eri nimillä. Ks. Tarkiainen 1922, 228–231; Niemi 1985, 52.

<sup>818</sup> Bayard 2008, 188.

<sup>819</sup> Bayard 2008.

lista, etten ole sitä koskaan lukenut, vaikka tiedän sen sisällöstä opintojeni ja yleisemmän kirjallisuuskeskustelun vuoksi paljon.

Suomalaisten ylpeyden *Seitsemän veljeksien* kohdalla minun on kaiken lisäksi tunnustettava, etten lukiossa kyennyt lainkaan noudattamaan opetussuunnitelmaa ja lukemaan Kiven teosta. Opettelin sen sijaan ulkoa pelkän pilkkalaulun veljeksistä ja vastasin sen pohjalta opettajan kysymyksiin, arvosanan perusteella varsin sujuvasti. Vasta myöhemmin, aivan viimevuosina, olen kokenut velvoitteekseni lukea teoksen ja toisella yrittämällä myös onnistuin. En erityisemmin nauttinut kirjasta ja pidän mahdollisena, että tämä johtui osin kohtausten tuttuudesta. Kulttuurimme oli valistanut minua erilaisina dramatisointeina ja katkelmina teoksesta niin hyvin, ettei mitään yllätyksellistä ollut enää jäljellä löydettäväksi. Hauskimmat sanakäänteetkin olin jo etukäteen kuunnellut ja toistanut moneen kertaan yhdessä siskonpoikani kanssa Mauri Kunnaksen äänikirjasta *Seitsemästä koiraveljestä*<sup>820</sup>.

On mahdotonta lukea kaikkea arvostettua kirjallisuutta. Lukemista onkin syytä suunnitella ja miettiä, mikä on kirjoittajan kannalta olennaista kunkin teoksen kohdalla. Olisiko Bayardin ajatuksia mukaillen syytä hankkia pikemminkin tietoa kirjallisuudesta kuin varsinaisesti lukea kirjoja<sup>821</sup>?

Toisaalta kirjoittaja kirjoittaa lukijalle, joten hänen on hyvä tuntea kirjallisuus myös prosessin tältä puolen. Kuten Mikko Karppi jo aiemmin laajemmin lainaamassani sitaatissa tiivisti: "On otettava huomioon paljon sellaisia asioita, jotka palvelevat loppukäyttäjää."<sup>822</sup>

Lisäksi lukemalla voi hankkia esimerkiksi sanavarastoa, kuten kirjoittamisen taitoa käsitellessä tuli esille. Muun muassa Juhani Aho on kertonut yrittäneensä tehdä näin aivan tietoisesti<sup>823</sup>. Jos kirjoittajan keskeisenä aiheena ovat ihmiset ja heidän väliset suhteensa, on lukemisesta toki hyötyä myös tunneällyn hankkimisessa, kuten aiemmassa luvussa nostin esiin.<sup>824</sup> Lukemisen merkitystä ei siis ole tarpeen vähätellä, vaan on tärkeää hahmottaa juuri kirjoittajalle soveltuva lukutapaa ja rohjeta tehdä pesäeroa kirjoittamisen oppiaineelle niin läheiseen kirjallisuudentutkimukseen.

Kirja myös usein edustaa kirjoittajaa motivoivaa tavoitetta, kuten Martin E. Fordin kognitiivisen motivaatioteorian yhteydessä viidennessä luvussa tuli esiin<sup>825</sup>. On luonnollista haluta kirjoittajaksi, koska pitää lukemisesta ja kirjoista, kirjoittajan työn hedelmistä. Kirjoittamisen opiskelijan sanoin: "Intohimo on se, joka siivittää kirjoittamista. Ja tietysti rakkaus kirjoihin. Kirjat tuoksuvat kirjoilta. Se ei ole arkiston pölyä, vaan luetun välittämän viestin tuoksua."

---

<sup>820</sup> Kunnas 2003.

<sup>821</sup> Bayard 2008.

<sup>822</sup> Karppi 2009.

<sup>823</sup> Aho 1916, 8. Aho ei kuitenkaan aivan onnistunut pyrkimyksessään vaan kertoo: "Sen sijaan tempasi minut ylioppilaselämä kokonaan pyörteihinsä ja sai tehdä sen suuremmitta vastusteleemisitta ja tunnonvaivoitta, sillä siihen aikaan oli ja on ehkä vieläkin se käsitys, että ensimmäinen lukukausi, jopa vuosikin, on omistettava »elämän» tutkimiselle." Aho 1916, 9.

<sup>824</sup> Ks. lukua neljä.

<sup>825</sup> Ford 1992, 83.

### 6.4.3 Oivalluksesta idean arviointiin

Luovan työn vaiheista *hautominen* on huonoimmin tunnettu ja ymmärretty vaihe, sillä se tapahtuu usein tiedostamattomasti, mikä tekee sen tutkimisesta vaikeaa. Osa kognitiivisen suuntauksen edustajista on vahvasti kyseenalaistanut hautomisen vaiheen ja sen merkityksen luovassa prosessissa ja painottanut, että luovuus usein etenee suoraviivaisena tietoisena työnä<sup>826</sup>.

Oivallukseksi kutsutaankin sitä hetkeä, jolloin tiedostamattomassa yhdistyneet mielteet nousevat tietoisuuteen asti. Kokeneet luovan työn tekijät antavat alitajunnalleen aikaa: he tekevät välillä jotakin muuta. Käveleminen voi olla luovalle työlle hyödyllistä, mutta näennäinen laiskuus ei ole mitenkään välttämätöntä.<sup>827</sup> Yhtä hyvin voi vain perehtyä toiseen työhön, vaihdella esimerkiksi kahden tai useamman kirjoitusprojektin välillä, kuten kirjoittajat käytännössä tekevätkin hankkiessaan ammatillista toimeentuloaan tai vaikkapa alan tutkintoa.

Oman alan aiempi tuntemus on tärkeää, sillä yksi hautomisen vaihetta selittävä teoria esittää uusien ideoiden syntyvän, kun vanhat ajatukset yhdistetään, assosioidaan uudella tavalla<sup>828</sup>. Assosiaatiot ovat kirjoittajalle tärkeitä paitsi uusien kokonaisideoiden löytämisessä myös esimerkiksi tuoreiden kielikuvien luomisessa. Luovuudentutkijoilla on erilaisia selityksiä sille, miten assosiaatiot syntyvät hautomisen aikana. Toiset tutkijat ovat esittäneet, että elementtien yhdistyminen on satunnaista aivotoimintaa, seurausta siitä, että yksilö vaihtaa ympäristöä ja saa uusia ärsykeitä<sup>829</sup>. Luovassa kirjoittamisessa, kuten kaikki ainakin lyriikkaa joskus kirjoittaneet tietävät, assosiaatioita tehdään myös sanojen samankaltaisen ääntymisen tai riimittelyn perusteella tai toisaalta metaforisesti sanojen tarkoittamien objektien samankaltaisuuden pohjalta. Yhdeksi mielestäni erityisen mielenkiintoiseksi assosioinnin perustaksi, on esitetty myös sanojen emotionaalisia konnotaatioita<sup>830</sup>. Kirjoittajan työn kannalta tämä herättää kiinnostavia kysymyksiä tunneälyn yhteydestä assosiointiin. Voisiko kyky tunnistaa ja nimetä tunnevivahteita auttaa myös sanojen emotionaalisten vivahteiden tunnistamisessa ja lisätä näin assosiointimahdollisuuksia?

Myös yksilön synnynnäisellä kognitiivisella tyyllillä saattaa olla merkitystä assosiaatioiden syntymiseen. Toiset assosioivat tyyppillisesti (mielessään) verbaalisesti käsillä olevaan ongelmaan liittyvillä sanoilla ja toiset kuvittelevat asioita visuaalisesti. Erityisesti verbaalisesti assosioivilla kirjoittajilla onkin tämän perusteella tärkeää olla mahdollisimman laajan sanavaraston<sup>831</sup>. Mikäli ei tunne sanoja, jotka muodostavat assosiaatiosillan, ei voi tehdä tarpeellista matkaa ideasta toiseen.

Kognitiivisen luovuustutkimuksen pohjalta avautuu myös kiinnostava näkökulma kirjoittajaoppaista tuttuun aiheeseen, nimittäin unien keskeiseen

<sup>826</sup> Hayes 1989, 142.

<sup>827</sup> Sawyer 2006, 62.

<sup>828</sup> Mednick 1962, 222. Sawyer 2006, 62; Boden 2004, 41.

<sup>829</sup> Mednick 1962, 223; Seifert ym. 1995.

<sup>830</sup> Simonton 1999, 48.

<sup>831</sup> Mednick 1962, 222–224.

merkitykseen kirjoittajalle. Kognitiivisesta näkökulmasta unet ovat luovuuden laji, joka on yhteinen kaikille ihmisille. Tosin on huomattava, että unet yleensä täyttävät luovuuden vaatimuksista vain uutuuden, eivätkä niissä saadut ideat useinkaan ole vakuuttavia tai hyödyllisiä, ovathan unet usein melko järjettömiä. Alueena tehdä erikoisia, uudenlaisia assosiaatioita ne ovat kuitenkin oivallinen harjoituskenttä. Antti Revonsuon selostus aiheesta on havainnollinen:

Valvejattelun korkeassa aktivaatiotilassa hyvin monet jonkin tietyn käsitteen assosiativisista piirteistä aktivoituvat, saaden aikaan koko käsitteen "semanttisen avaruuden" koherentin ja täydellisen aktivoitumisen. REM-unessa kortikaalinen aktivaatio ei ole yhtä korkealla tasolla, jolloin voimme olettaa, että jonkin tietyn solmun aktivoituminen verkostossa ei ole välttämättä saa aikaan koko käsitteeseen liittyvän semanttisen avaruuden koherenttia aktivoitumista. Lisäksi aktivoitumista ei ohjaa mikään ulkomaailmasta tuleva signaali. Tämän vuoksi unenaikainen semanttisen verkoston aktivoituminen ei ole yhtä täsmällistä, jolloin aktivaation leviämislle solmusta toiseen on vähemmän rajoitteita ja assosiaatiot saattavat levitä yllättävillä tavoilla.<sup>832</sup>

Uniesimerkit paljastavat kuitenkin, ettei unissakaan mikä tahansa ole mahdollista. Aktivaatio leviää käsiteverkostossa erikoisesti, mutta kuitenkin loogisesti. Uni voi sisältää vaikkapa tammen, jossa kasvaa kookospähkinöitä. Ajatusketju on todennäköisesti edennyt siis näin: tammi-tammenterho-pähkinä-kookospähkinä. Unessa assosiaatioverkoston väärä solmukohta on kuitenkin saanut suurimman painoarvon ja tuottanut tuloksenaan erikoisen puun.<sup>833</sup> Omassa tuoreessa unessani yhdistyi jännittävällä tavalla nykyhetken keskustelu työpaikkani muuntumisesta avokonttoriksi ja menneisyyteni, aika jolloin halusin itsenäistyä, muuttaa ensiasuntooni. Tuloksena oli, että päädyin unessa muuttamaan poikkeuksellisen avaraan ja valoisaan kerrostaloasuntoon, josta puuttui kokonaan katto.

Jo Freudin teorian mukaan unien sisältö muodostuu arkipäivän tapahtumista sekä torjutuista tai salatuista ajatuksista, ratkaisemattomista ongelmista ja tapahtumista<sup>834</sup>. Lisäksi unista löytyy aineksia vähemmän tärkeistä ja huomaamatta jääneistä tai jo kokonaan tietoisuudesta unohtuneista muistoista<sup>835</sup>. Unet ikään kuin paljastavat, kuinka suuri osa päivittäisistä havainnoistamme jää tiedostamatta.

Assosiaatioteorian ohella unien ominaislaatua voidaan selittää myös skeemoilla. Kun olemme hereillä, ympäristömme vaikuttaa melko voimakkaasti tietoisuuteemme. Tämä tapahtuu skeemojen, aiempien vastaavien tilanteiden pohjalta muodostuneiden mentaalisten mallien kautta. Ympäristön ärsykkeet aktivoivat tiettyjä skeemoja, jotka ohjaavat havaintojamme ja käyttäytymistämme. Hereillä ollessamme skeemat ohjaavat meitä niin, että esimerkiksi töissä olemme (enemmän) tietoisia töihin liittyvistä asioista kuin vaikkapa kotona

<sup>832</sup> Revonsuo 1995, 120.

<sup>833</sup> Revonsuo 1995, 121.

<sup>834</sup> Kuten Revonsuo on huomauttanut, Freudin ajatukset ovat psykoanalyttisessä paradigmassa saaneet lähes raamatullisen aseman, ja tästä syystä unien tutkimus pitkään miellettiin lähinnä vain niiden *tulkinnaksi*. Kognitiivinenkin tutkimus pitkään vieroksui unitutkimusta. Revonsuo 1995, 117.

<sup>835</sup> Mandler 2002, 88; Mandler 1995, 12.

odottavasta pyykistä tai kodin ylipäättään mukaan tuomista assosiaatioista. Toimintamme on kontekstisidonnaista.<sup>836</sup>

Unet tekee erilaiseksi se, että niiden aikana saamme ympäristöstä huomattavasti vähemmän virikkeitä, eivätkä tietoisuutta normaalisti ohjaavat skeemat ole rajoittamassa assosiaatioiden tekemistä samaan tapaan kuin hereillä ollessamme. Unien ominaislaatu johtuu siitä, että unen ilmeinen aihe ja ohjaava skeema eivät välttämättä sovikaan yhteen. Unessa yhdistyvät muistot ja ajatukset skeemojen kanssa, jotka ovat olleet hiljattain aktiivisia. Voimme esimerkiksi uneksia tavanomaisesta tilanteesta, vaikkapa luentosalista niin, että ohjaava skeema on poimittu johonkin pelottavaan tai vaaralliseen tilanteeseen sopivasta muistosta, kuten vihaisen koiran kohtaamisesta. Tuloksena voi olla kiinnostava näkökulma opetustilanteeseen, tarinan alku: mitä *voisi tapahtua*. Tällainen tapa löytää aihe voi tuntua hyvinkin itsen ulkopuolelta ”annettuna” tulleelta, sillä voimme tiedostaa unet, mutta niiden sisältö ei ole intentionaalista, tavoiteltua, vaan unet syntyvät uneksujan tahdosta riippumatta<sup>837</sup>.

Bruce Holland Rogers pitää monien kirjailijoiden tapaan tärkeänä unien kirjaamista muistiin. Hän olettaa unien merkityksen omalla kohdallaan piilevän siinä, että ne pitävät auki yhteyttä tiedostamattomaan.<sup>838</sup> Vaihtoehtoisena tai täydentävänä selityksenä voisi mielestäni pitää myös sitä, että yhteys tiedostamattomaan oikeastaan tarkoittaa vapaampaa tapaa yhdistää asioita, tapahtumia ja tilanteita ohjaaviin skeemoihin. Jos osan tästä vapaudesta onnistuu säilyttämään päiväsaikaan, luovat assosiaatiot ovat todennäköisempiä. George Mandler onkin kuvannut unelmoitua ja hypnoosia samankaltaiseksi taitelijoiden tavoittamaksi tilaksi: se on mahdollisuutta ajatella ajatuksia, jotka skeemat normaalisti pysäyttäisivät tilanteeseen sopimattomina<sup>839</sup>.

*Oivalluksen* hetkellä ihminen tulee tietoiseksi tiedostamattoman ”hautomista” asioista. Tutkijat eivät ole vielä selittäneet, miten tai miksi tietyt asiat nousevat tietoisuuteen. Yksi assosiaatioteorialle vaihtoehtoinen näkemys on, että asioiden uudelleen järjestämisen sijaan luovalla oivalluksen hetkellä ihminen siirtyisi uuteen käsitteelliseen tilaan. Margaret Boden on selittänyt ajatusta kognitiotieteen näkökulmasta viittaamalla kieleen: kieliopin mukaisen ennen sanomattoman lauseen muodostaminen on luovaa, mutta todellinen luovuus muuntaa kielen sääntöjä. Kyse ei ole assosiaatiosta vaan muutoksesta tavassa, jolla itse assosiaatiota tehdään.<sup>840</sup>

Luova kirjallinen prosessi alkaa opiskelusta, alan sisäistämisestä, joka on usein tietoista ja kovaa työtä. Prosessi myös päättyy tietoiseen ajatteluun ja työhön. *Vahvistamisen* vaiheessa ideaa arvioidaan vertaamalla sitä olemassa olevaan alaan. Kirjailija suhteuttaa luonnostelevansa aiheita jo lukemiinsa kirjoihin, suunnittelemansa teoksen rakennetta jo aiemmin käytettyihin tai vertaa metaforansa osuvuutta tuntemiinsa muihin kielikuviin. Tässä vaiheessa tekijä myös usein miettii, kuinka idea sopii hänen aiempaan tuotantonsa. Joissakin

<sup>836</sup> Mandler 2002, 88; Mandler 1995, 13.

<sup>837</sup> Mandler 2002, 90.

<sup>838</sup> Rogers 2002, 69–70.

<sup>839</sup> Mandler 1995, 17.

<sup>840</sup> Boden 1999, 352; Sawyer 2006, 67–68.



tapauksissa idean toteuttaminen voi johtaa uuteen suuntaan uralla, mikä ei aina ole tekijän etujen mukaista. Esimerkiksi yhtyeelleen lauluja sanoittava todennäköisesti pohtii, vastaako uusi sanoitus sitä, mitä yhtyeen ihailijat odottavat ja ostavat ja minkä tuottamiseen levy-yhtiö kannustaa<sup>841</sup>. Vastaava tilanne voi olla menestyneellä kirjoittajalla, jonka kustantamo odottaa edellisten teosten kaltaista taatusti menestyvää teosta.

Vahvistamisen vaihe on varsin työläs, sillä usein arvioitavia ideoita on paljon. Näyttää siltä, että kaikkein menestyneimmät luovan työn tekijät myös saavat runsaimmin ideoita. Simonton on osoittanut, että monien tekijöiden uralta on löydettävissä aika, jolloin tekijä oli sekä tuotteliain että teki merkittävimmät teoksensa<sup>842</sup>. Arviointi ei pääty siihen, kun tekijä alkaa toteuttaa ideaansa. Usein lopullinen arviointi on mahdollista tehdä vasta, kun toteutus on jo hie- man edennyt, sitä on kokeiltu. Sarjakuvan tekijä on tästä hyvä esimerkki – mikäli hän aloittaa käsikirjoituksesta, hän todennäköisesti toteutuksen myötä saa monia pieniä uusia oivalluksia sanan ja visuaalisen hahmonsa yhteistyöstä, jotka vaikuttavat alkuperäiseen ideaan. Tai sitten idea osoittautuu toteutettuna lähtökohtaa banaalimmaksi ja tekijä päättää luopua siitä.

## 6.5 Kauanko kannattaa kuluttaa koulun penkkiä?

Moni uskoo, että tiedolla ja koulutuksella on haitallinen vaikutus luovuuteen. Esimerkiksi Arthur Koestler tunnetuksi tullessa teoksessaan *The Act of Creation* korostaa tapojen muodostumisen kielteistä vaikutusta luovuuteen:

The force of habit, the grip of convention, hold us down on the Trivial Plane; we are unaware of our bondage because the bonds are invisible, their restraints acting below the level of awareness. They are the collective standards of value, codes of behaviour, matrices with built-in axioms, which determine the rules of the game, and make most of us run, most of the time in the grooves of habit – reducing us to the status of skilled automata which Behaviourism proclaims to be the only conditions of man.<sup>843</sup>

Ihmisten onkin todettu psykologisissa tutkimuksissa herkästi toistavan vanhoja hyvin toimineita ratkaisumallejaan<sup>844</sup>. Onnistuminen on tässä mielessä kirjoittamisessakin vaarallista: suuren suosion saanutta kerrontatapaa on houkuttelevaa toistaa, mutta samalla tyyli muuttuu herkästi kaavamaiseksi. Lisäksi aihepiirien aluekin saattaa kaveta, kun tietty kertomisen muoto tai tyyli ei sovi kaikkiin aiheisiin.

Peter Elbow on varoittanut vakiintuneen tyylin, oman äänen, vaaroista:

It's surely wrong to assume, as so many people do, that it is necessarily better to have a recognizable, distinctive voice in one's writing. It is just as admirable to achieve Keat's ideal of "negative capability": the ability to be a protean, chameleonlike writer.

<sup>841</sup> Sawyer 2006, 68.

<sup>842</sup> Vrt. Csikszentmihalyi 1996, 60–61.

<sup>843</sup> Koestler 1964, 365.

<sup>844</sup> Luchins & Luchins 1959.

If we have become so practiced that our skills are automatic or habitual – and thus characteristic – we are probably pretty good, whether as walker or writer. But a *really* skilled or professional walker or writer will be able to bring in craft, art, and play so as to deploy different styles at will, and thus not necessarily have a recognizable, distinctive voice.<sup>845</sup>

Kirjoittajakoulutuksessa urautumista tiettyyn tyyliin voidaan ehkäistä oppimispäiväkirjan tai työpäiväkirjan pitämällä. Yksi päiväkirjan keskeinen tehtävä on auttaa kirjoittajaa kiinnittämään huomiota työtapaansa ja tiedostamaan tekemiään ratkaisuja ja valintoja. Samasta syystä kirjoittajakoulutuksessa tarvitaan vierailevien asiantuntijaopettajien ohella pysyvää henkilökuntaa – vakituiset opettajat huomaavat vierailijaa paremmin, mikäli opiskelija takertuu liian pitkäksi aikaa samantyyppiseen kirjoitustapaan.

Koulutuksen puolestaan on varsin yleisesti oletettu rajoittavan opiskelijan näkökulmia ja joustavuutta, koska koululaitoksessa opetetaan pääasiassa traditionaalisia ongelmanlähestymistapoja. Jotkin edelleen esillä olevat varhaisemmat tutkimukset ovatkin osoittaneet, että pitkälle jatkuva koulutus voi olla luovuudelle haitallista. Dean Simonton on kuvannut luovuudelle suotuisaa koulutuksen määrää ylösalaisin käännetyn U-kirjaimen muodolla. Aluksi luovuus tarvitsee koulutuksen tarjoamia tietoja ja taitoja, mutta Simontonin mukaan joillakin luovilla aloilla on viisainta tyytyä kandidaatin tutkintoon tai ainakin suhtautua varoen sitä laajempiin opintoihin. Simontonin ajatusten perusteella olenkin tehnyt luovuudelleni karvaan karhunpalveluksen tohtorin opintojeni myötä, sillä niillä näyttää olevan varsin epäsuotuisa vaikutus luovuuteeni.<sup>846</sup>

Toisaalta jopa psykoanalyttinen näkemys luovuudesta on viime vuosina myöntänyt, että taiteilija on yhteisöllisempi olento kuin on aiemmin ajateltu<sup>847</sup>. Psykologit ovat jo pitkään olleet yksimielisiä siitä, että valmistautuminen on luovuuden keskeisimpiä edellytyksiä. Keskimäärin kymmenen vuoden mittainen valmistautumisaika on tarpeen, ennen kuin luova taiteilijakaan tuottaa merkittäviä teoksia. John R. Hayesin mukaan enemmistöön runoilijoistakin pätee sama sääntö<sup>848</sup>. Lisäksi niin runoilijoihin kuin kaikkiin muihinkin ihmisiin pätevät ikääntymisen lait. Välttämättä ajattelun muuttuminen ei liitykään itse koulutukseen vaan ikääntymisen pelkoon, jota suomalaisetkin kirjoittajat ovat poteneet ja kuvanneet. Jo Tulenkantajat vaativat aikoinaan kaikkien yli kolmekymmenvuotiaiden ampumista. Monien mielestä inhimilliseen kehitykseen kuuluu ajattelun kääntyminen taaksepäin iän karttuessa.<sup>849</sup> Ehkäpä näin tapahtuu muodollisen koulutuksen välttämisestä huolimatta?

Luovuudelle hyödyllisen koulutustason voi olettaa historiallisesti muuttuvan, kun kuhunkin luovaan alaan liittyvä tieto kasvaa ja sen omaksumiseen tarvitaan yhä enemmän aikaa ja opetusta<sup>850</sup>. Kirjoittamisenkin kenttä laajenee esimerkiksi internetin vaikutuksesta koko ajan, ja Suomessa julkaistavien nitei-

<sup>845</sup> Elbow 2000, 203.

<sup>846</sup> Simonton 1983, 151–157; Sawyer 2006, 60.

<sup>847</sup> Hagman 2009, 164–168.

<sup>848</sup> Wishbow, Hayesin 1989, 139 mukaan. Wishbow'n tutkimus on julkaisematon väitöstyö.

<sup>849</sup> Niemi 1985, 95–96.

<sup>850</sup> Simonton 1983, 157.

den määrä on kasvanut räjähdysmäisesti viime vuosikymmeninä. Taitojen oppimisen yhteydessä esiin tullut ajatus ”kymmenen vuoden säännöstä” liittyy myös tähän: suuri osa ajasta käytetään alan aiempien teosten tutkimiseen. On kuitenkin huomattava, että sääntöön on poikkeuksensa eikä yksilöllisten erojen syitä tunnetta<sup>851</sup>.

Oman alan tuntemuksen lisäksi myös jonkin muun alan opiskelu voi olla hyödyllistä, sillä se mahdollistaa uudenlaisten analogioiden tekemisen alojen välillä. Erityisen vahvat arviointitaidot, joita koulutuksessa voidaan hioa, ovat tarpeen, sillä yksi mahdollinen selitys luovuudelle on se, että tavallista kriittisempi arviointi auttaa huomaamaan ratkaisemistaan odottavia ongelmia. Arviointitaitoja tarvitaan myös suhteessa omaan työhön, sillä kuten Hayes on myös huomauttanut, luovat ihmiset saattavat olla tavallista herkempiä huomaamaan, etteivät suoritukselle asetetut vaatimukset täyty.<sup>852</sup> ”Vaatimuksilla” voi tässä yhteydessä tarkoittaa niin tekijän omia sisäisiä vaatimuksia kuin alan yleisiä vaatimuksia, joihin tekijä peilaa teostaan.

Vaikka koulutuksella on selkeästi myönteisiä vaikutuksia luovuuteen, niin myös R. Keith Sawyer näkee koulutuksen vaaraksi oppilaitoksen konventionaalisen ajattelutavan, alan paradigman omaksumisen, joka on vahingollinen luovuudelle<sup>853</sup>.

On toisaalta hyvä muistaa, että Simontonin tutkimukset heijastavat materiaalina käytetyn ajan koulutuksen ja opetustapojen vaikutusta luovuuteen, mitä hän itse ei näytä huomioivan. Uudempien pedagogien ja koulutusten vaikutusta ei ole vielä kattavasti selvitetty. Oletan kuitenkin, että yksilöllisyyttä painottava konstruktivistinen pedagogiikka siirtää myös vähemmän yhtenäistä ajattelumallia oppilaille.

Kuten Weisberg on huomauttanut, tieto ja muodollinen koulutus ovat eri asioita<sup>854</sup>. Kirjallisuudentutkimuksen ajattelutapa (tai kirjoittajakoulutuksen lähestymistapa) ei ehkä ole viisasta siirrettävää tuleville kirjailijoille, mutta tietoa kirjallisuudesta he kuitenkin tarvitsevat. Usein puhutaan siitä, että teoksen on muistutettava vanhaa, jotta yleisö ymmärtäisi sitä, mutta myöskään tekijä ei pohjimmitaan voi ymmärtää omaa uutta luovaa teostaan, jos häneltä puuttuu aiemman tiedon luoma viitekehys<sup>855</sup>. Esimerkiksi hienoja kielikuvia syntyy maailmaan vahingossa päivittäin, mutta moni niistä jää huomaamatta, kun tekijä itse ei tiedosta luoneensa sellaista.

Yhteneväistävää vaikutusta vähentääkseen kirjoittajakoulutuksen on kuitenkin syytä tähdätä kohti yhä itsenäisempää tekstien aiheiden, lajien ja tekniikoiden valintaa opintojen edetessä. On tärkeää huomata, että tämä koskee nimenomaan pidemmälle edenneitä opintoja. Kuten R. Keith Sawyer on huomauttanut, ei ole mitään syytä ennen korkeakouluvaihetta pelätä koulutuksen yhtenäistävää vaikutusta<sup>856</sup>. Tämänkin jälkeen, ainakin akateemisten opintojen

<sup>851</sup> Weisberg 1999, 230–232.

<sup>852</sup> Hayes 1989, 140–143.

<sup>853</sup> Sawyer 2006, 60.

<sup>854</sup> Weisberg 1999, 242.

<sup>855</sup> Weisberg 1999, 246.

<sup>856</sup> Sawyer 2006, 60.

perusopintovaiheessa opiskelusta on erittäin epätodennäköisesti haittaa luovuudelle. Simontonin pohjalta myös myöhemmissä opinnoissa tulisi ylläpitää mahdollisuutta tarkastella alansa laajasti, sillä juuri koulujärjestelmän akateemisten opintojen loppuvaiheessa tapahtuva erikoistuminen ja kaventuminen näyttää olevan luovuudelle vahingollista. Kirjoittamisen opinnoissa erityisesti erikoistumisvaiheessa onkin syytä huolehtia, että opiskelijat kartuttavat myös yleistietojaan. Hyvä tapa tämän toteutukseen on lisätä tieteenalojen välistä yhteistyötä, monitieteisyyttä tai -taiteisuutta. Opiskelijoille on myös varattava riittävästi aikaa ja yritettävä välttää kilpailuttamista ja kiirettä opinnoissa – ajatus, joka nyky maailmassa on jo vaikeampi toteuttaa.<sup>857</sup>

Kirjoittajakoulutukselle luontaisia keinoja ennaltaehkäistä luovuuden kangistumista on myös erilaisista koulutustaustoista tulevien opettajien hyödyntäminen – aiemminkin tässä työssä mainittu kirjoittamisen opettajien koulutuksen kirjavuus on rikkaus. Keskeisenä pidän myös sitä, että opiskelijoille jätettäisiin mahdollisimman paljon tilaa opintojen myöhemmissä vaiheissa valita, mihin kirjoittamisen alueisiin he perehtyvät. Opetussuunnitelmassa on hyvä olla mahdollisuus perehtyä sen ulkopuolella oleviin aiheisiin ja ilmiöihin<sup>858</sup>. Jännittävää kyllä, halu itsenäiseen työskentelyyn ja etäopiskeluun näyttää Jyväskylän avoimen yliopiston kirjoittajakoulutuksessa kokemukseni pohjalta kasvavan perusopintojen jälkeen kuin itsestään.

Yksi mittari luovuuden ja koulutuksen suhteeseen on myös kirjoittajakoulutuksesta valmistuvien ja sen jälkeen teoksiaan julkaisevien kirjailijoiden määrä. Yhdysvaltojen luovan kirjoittamisen pajoista valmistuneiden kirjailijoiden nimilistat ovat pitkiä, mutta Suomessa kokemukset ovat vielä vähäisiä<sup>859</sup>. Ainaakin useampi Pauliina Vanhatalon romaani on kohdannut kirjamarkkinat tekijän suoritettua ensin Jyväskylässä maisterin tutkinnon pääaineenaan kirjoittaminen<sup>860</sup>. Toisaalta omalta kohdaltani palava into kirjoittaa novelleja ja proosarunoja sammui pian kandidaatin tutkinnon suoritettuani. Innostuttuani tutkimaan gradussani kirjoittamisen taitoa suuntauduin opettajaksi ja tutkijaksi ja enemmän tai vähemmän tietoisesti kiinnitin kirjallisen kunnianhimoni tieteelliseen tekstiin. Kenties tämä johtui myös siitä, että narratiivisen tutkimusvirtauksen ja kirjoittamisen tutkimuksen myötä myös kertomuksellinen ilmaisu tuntui mahdolliselta, ja tällä alueella erilaiset pyrkimykseni pääsivät tasapainoisimmin kohtaamaan toisensa: halusin tutkia, kirjoittaa ja hankkia kirjoittamisen opetuksesta ammatin.

Ei siis ole syytä huolehtia lasten menettävän luovuutensa peruskoulussa, mutta ei ole myöskään mielekäästä väheksyä pelkoa akateemisen koulutuksen yhteneväistä vaikutuksesta. Jokaisen opiskelijan on tarpeellista miettiä, minkä verran hän tarvitsee kirjoittajakoulutusta; jokaisen luovan alan opettajan on syytä tiedostaa opetuksensa mahdollisesti yhtenäistävä vaikutus ja keskustella huolestaan opiskelijoiden kanssa. Riittääkö käytännön kirjoittajalle vä-

<sup>857</sup> Simonton 1983, 159.

<sup>858</sup> Vrt. myös Ford 1992, 131; Vanhatalo 2002, 68–69.

<sup>859</sup> Monet luovan kirjoittamisen ohjelmat, kuten Iowan ja Alabaman yliopiston, julkaisevat tietoja opiskelijoidensa kirjallisesta menestyksestä. University of Alabama 2009.

<sup>860</sup> Vanhatalolta on ilmestynyt kolme romaania.

hempi opiskelu, niin että maisteriopintojaan suorittava tietoisesti tähtää tutkijaksi ja alan opettajaksi? Tärkeää on myös muistaa, että koulutuksen yhtenäistävää vaikutus koskee ennen muuta alan huippuja, joiden tutkimukseen Simon-tonin aiemmin esitetty teoria perustuu. Vastausta omalle kohdalleen sopivan koulutuksen määrästä voi siis etsiä myös Simon-tonin henkilökohtaisesta näkemyksestä: hän ei kadu tohtorin tutkintoaan<sup>861</sup>.

## 6.6 Luova yksilö

Donald MacKinnonin tutkimusryhmä Berkeleyssä epäili jo 1960-luvun vallitsevaa stereotyyppistä näkemystä luovan työn tekijästä boheemina, älykkyydeltään muista poikkeavana nerona vääräksi ja kutsui eri alojen tunnustettuja luovan työn tekijöitä tutkittaviksi. Ryhmään kuului myös kirjoittajia. MacKinnonin ryhmä löysi esimerkiksi seuraavia luovan työn tekijöiden yhteisiä piirteitä:

- Tavallista korkeampi älykkyysosamäärä, joka painottui eri alojen edustajilla eri lailla. Kirjoittajilla oli tavallista korkeampi verbaalinen älykkyys.
- Arvostelukyky, tarkkaavaisuus. Luovat yksilöt valitsevat nopeasti ideoiden joukosta ne, jotka sopivat käsiteltävän ongelman ratkaisemiseen.
- Avoimuus kokemuksille.
- Tasapainoinen persoonallisuus. Luovat miehet esimerkiksi ilmaisevat tavallista enemmän feminiinistä puolta itsessään.
- Tavallista heikompi impulssien ja mielikuvituksen torjuntamekanismi.
- Mukava ja materiaalisesti turvattu lapsuus, joskin tutkittavat eivät muistelleet lapsuuttaan erityisen onnellisena. MacKinnonin mukaan tutkittavilla oli todennäköisesti ollut hyvin normaali lapsuus, josta he kuitenkin muistivat tavallista enemmän kielteisiä asioita puutteellisen torjuntamekanisminsa vuoksi.
- Mieltymys kompleksiseen. Luovat yksilöt nauttivat etsiessään eheyttäviä periaatteita, jotka luovat järjestystä monimutkaisiin ilmiöihin.<sup>862</sup>

Luovan yksilön ominaispiirteisiin keskittyvää tutkimusta voi kritisoida siitä että usein, edellä esitellyn MacKinnonin raportoiman tutkimuksen tapaan, mukaan on valittu tutkittavia kapealla otannalla maineen tai tuotosten perusteella. Tietoa on näin ollen kerätty lähinnä alansa tunnustetuista tekijöistä, ja tulosten soveltuminen arkipäiväisempään luovuuteen on ongelmallista.

Kuitenkin tutkijat näyttävät saavuttaneen viime aikoina kohtalaisen yksimielisyyden siitä, että luovien yksilöiden persoonallisuudessa on usein ristiriitaisia piirteitä, kuten esimerkiksi yllä esitetyn listan neljännessä kohdassa tulee ilmi. Luova yksilö on esimerkiksi avoin oman sukupuolensa piirteille itsessään,

<sup>861</sup> Simonton 1983, 160–161.

<sup>862</sup> MacKinnon 1978, Sawyerin 2006, 46 mukaan.

mutta tunnistaa itsessään tavallista herkemmin myös vastakkaisen sukupuolen piirteitä.<sup>863</sup>

Mihaly Csikszentmihalyi on eritellyt pitkälle tätä luovan persoonan taipumusta ilmentää näennäisesti vastakkaisia piirteitä. Hänen havaintonsa perustuvat laajaan huippuosajien tutkimukseen. Csikszentmihalyin mukaan luovaa persoonaa voi kuvata kymmenen opposition kautta. Seuraavassa taulukossa ovat koottuna suomennokseni vastinpareista.<sup>864</sup> Oikeanpuolisessa sarakkeessa kerron, miten näennäisesti ristiriitaiset ominaisuudet saattavat hyödyttää luovuutta.

TAULUKKO 2 Luovan persoonan ominaisuuksien kymmenen oppositiota.

Luovan persoonan ominaisuudet		Ominaisuuksien yhteisvaikutus
keskittymiskyky	taito rentoutua	= ajankäytön hallinta
ajattelutapojen hallinta, älykyys (kyky vaihdella konvergentin ja divergentin ajattelun välillä)	naivius, lapsellisuus	= uteliaisuus, kyseleminen ja luovan prosessin vaiheita tukevan ajattelutapa
leikkisyys	kurinalaisuus	= luovan prosessin eri vaiheiden vaatimuksista selviäminen
vahva mielikuvitus	vahva todellisuudentaju	= kyky tuottaa uutta tradition pohjalta
introvertti	ekstrovertti	= kyky sietää sekä työn yksinäistä puolta että kontaktia kollegoiden kanssa
nöyryys	ylpeys	= oman työn arvioimisen apuvälineet
feminiinisyys	maskuliinisuus	= molempien sukupuolien piirteiden tunnistaminen itsessä on avuksi esim. kirjoittajan eläytyessä vastakkaisia sukupuolia oleviin henkilöihinsä
perinteitä kunnioittava	kapinoiva	= kyky tuottaa uutta tradition pohjalta
intohimoinen	objektiivinen	= kyky keskittyä riittävän pitkään ja kyky arvioida työtään
avoin	herkkä	= kyky nauttia työstä ja kärsiä, jos se ei etene.

<sup>863</sup> Ryhammar & Brodin 1999, 263.

<sup>864</sup> Csikszentmihalyi 1996, 58–76. Vrt. esim. Weiner 2000, 257.

Taulukkoon kokoamani sanavalinnat ovat sananmukaisesti valintoja, sillä pömin ja tiivistin ne Csikszentmihalyin kuvailevasta tekstistä. Muutamien kohdin suomennokseni eroavat esimerkiksi Kari Uusikylän suomennoksista hänen ja Jane Piirton teoksessa *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*.<sup>865</sup> Heidän teoksensa nimessä erityisesti sana rohkeus viittaa siihen, mikä taulukostanikin selvästi tulee esiin: osa luovan työn tekijän piirteistä, kuten ylpeys ja nöyryys lähenee eräänlaisia emootioita. Osa on opittavia taitoja, kuten ajankäyttöön liittyvä vastakohtapari. Myös kirjoittajaoppaissa puhutaan ajankäytöstä. Esimerkiksi Bruce Rogers Holland omistaa sille teoksessaan *Word Work* runsaasti sivuja<sup>866</sup>.

Kirjoittajakoulutus usein auttaa kirjoittajia ajankäytössä pelkällä olemassaolollaan. Opiskelijan on helpompi perustella kirjoittamistaan, kun siitä saa opintopisteitä: ruuhkavuosia elävä perheenäiti saa opiskelun nimissä perheeltään helpommin ymmärrystä kirjoittamaan vetäytymiselleen; toimittajan työnantaja antaa herkemmin opintovapaata kuin vapaata ”pelkkään” kirjoitusharrastukseen.

Koulutuksen ja kirjoittajan ajankäyttö liittyvät toisiinsa myös siinä, että koulutus tarjoaa tai ainakin voi halutessaan tarjota erilaisia malleja siitä, kuinka kirjoitusprosessiin kuluva aika on syytä käyttää. Opetusta voi suunnitella myös tästä näkökulmasta. Koulutus voi tarjota tietoa kirjoittajien erilaisista ajankäytöllisistä työtavoista, joiden kuvauksia kirjoittajaoppaista ja kirjailijatutkimuksista löytyy. Ennen muuta opettaja voi tarjota opiskelijoilleen vaihtelevia tehtävänantoja ja tilaisuuden kokeilla erilaisia ajankäyttötapoja. Kaikkein olennaisimpana koulutuksen tehtävänä pidänkin sitä, että opiskelija tulee tietoisesti ajankäytön vaikutuksesta kirjoittamiseen kokeilemalla eri vaihtoehtoja tietoisesti asiaa pohtien. Koulutuksessa opiskelija voisi saada esimerkiksi tehtävänannon kokeilla tietynä vuorokauden aikana kirjoittamista, päivittäin tietyn liuskamäärän kirjoittamista ja ohjeen kirjata ylös havaintoja tuntemuksistaan ja työn etenemisestä. Näin muistiinpanojaan tutkimalla ja muiden kokemuksiin vertaamalla jokainen voisi saada realistisen käsityksen siitä, mihin aikaan päivästä (tai viikosta) tehty kirjoittaminen sujuu tavalla, joka vastaa omia tavoitteita.

Huomiota herättävä kohta taulukossa on avoimuuden ja herkkyyden pari, jonka merkityksiksi olen tulkinnut kyvyn nauttia työstä, mahdollisuuden flowkokemukseen ja toisaalta kyvyn kärsiä, jos työ ei etene. Molemmat kyvyt edellyttävät tunnetaitoja, omien tunteiden tunnistamista. Eräs opiskelijani kuvaa kärsimystä näin:

Olen vakuuttunut siitä, että ennen itsenikin vähän halveksima luomisentuska on täyttä totta. Se on todellinen ja saa aikaan kirjoittajan lähipiirissäkkin tietynlaista ahdistusta. Mitä pidempään siirtää asettumista koneen äärelle, sitä kättäisämmäksi käy kirjoittajan mieli.

Kärsimys siis toimii voimana, joka ajaa kirjoittamaan. Jos kirjoittamattomuus ei aiheuttaisi tuskaa, ei kirjoittaminen ylipäätään olisi kovin tärkeää elämässä. Aiemmin neljännessä luvussa esittelemäni tunneteorian ja tunneällyn käsitteen

<sup>865</sup> Uusikylä & Piirto 1999, 57–60.

<sup>866</sup> Rogers 2002.

kautta on mahdollista myös ymmärtää, miksi kärsimyksen taito on kirjoittajalle muutoinkin tärkeä. Kuten Kirjailija György Faludy muistutti, kärsimys kiinnostaa ihmistä<sup>867</sup>. Kirjoittajan taitoon kuuluu kyky kuvata sitä ja eläytyä henkilö-hahmojensa kärsimykseen.

Miten hyvin opetus tavoittaa muut luovan työn kannalta edulliset taidot? Esimerkiksi perinteen arvostuksen voi ajatella olevan ominaisuuden, joka syvenee, kun siihen perehdytään koulutuksessa. Toki vahva usko jonkin alan perinteen hienouteen on mahdollista omaksua vaikkapa lapsuudenkodissa, mallioppimalla, mutta epäilemättä perinteen arvostus saa sisältöä ja vivahteita lisää, jos perinteen tuntee yksityiskohtaisemmin.

---

<sup>867</sup> Csikszentmihalyi 1996, 84.



## 7 MYYTTI LUOVUUDEN PALVELUKSESSA

### 7.1 Myyttisiin mittoihin kasvanut totuus

Suomalaisesta myyttisestä tai romanttisesta kirjailijakuvasta puhutaan paljon, mutta sitä on tarkemmin tutkittu varsin vähän. Essi Kähkönen kuitenkin otti sen aihepiirikseen pro gradussaan vuonna 2001. Hän kuvasi myyttistä kirjailijaa näin: ”Kirjailijaksi ei voi kouluttautua, kirjailija on itseoppinut yksinäinen puurtaja, joka elää työllään periferiassa. Kirjoittaminen on luova ja mystinen tapahtuma, ja kaunokirjallinen teos syntyy inspiraation ja kirjallisen lahjakkuuden yhteisessä puserruksessa.”<sup>868</sup> Kähkösen työn ytimessä on ajatus siitä, että myyttinen kirjailijakäsitys vahingoittaa kirjailijoita, sillä se saattaa helposti johtaa oletukseen, ettei taiteilijan tarvitse saada palkkaa työstään<sup>869</sup>.

Kähkönen kyseli valikoidulta otannalta Suomen Kirjailijaliiton jäseniä, samaistuivatko he yllä esitettyyn kuvaukseen. Kysely oli suppea, mutta on silti huomionarvoista, että vastanneista kahdestakymmenestä kirjailijasta kolme kertoi samaistuvansa kuvaukseen täysin. Lisäksi kolmetoista samaistui siihen osittain tai jossain määrin, ja vain neljä koki kuvauksen sellaiseksi, ettei voinut lainkaan samaistua siihen.<sup>870</sup>

Myös sosiokulttuurinen näkemys luovuudesta esittää, että luovuuteen edelleen liittyy myyttisiä käsityksiä. Tutkija R. K. Sawyer esimerkiksi pyrkii myyttien sijaan nostamaan esiin tieteellisen näkemyksen luovuudesta, mutta myöntää kuitenkin joskus itse nojaavansa myytteihin kuvatessaan tutkimus- ja kirjoitustyötään<sup>871</sup>. Essi Kähkönenkin pohtii pro gradunsa loppupuolella aihet-

---

<sup>868</sup> Kähkönen 2001, 83.

<sup>869</sup> Kähkönen 2001, 122–123.

<sup>870</sup> Kähkönen 2001, 14–17 & 83.

<sup>871</sup> Sawyer 2006, 312. Myös Peter Elbow toteaa uskovansa, että kirjoittamiseen sisältyy ”jotakin enemmän”, kuten mysteerin läsnäolo. Hän kuitenkin katsoo, että luovan prosessin tunteminen ja kontrolloiminen kehittävät kirjoittajaa. Elbow yrittääkin tuoda alalle aiempaa rationaalisempaa ajattelua. Elbow 2000, 82.

ta. "Voiko mikään taideammatti koskaan olla myytistä vapaa, eikö taide itsessään ole myyteistä suurin ja mahtavin?"<sup>872</sup>

Myyttisen kirjailijan hahmo on vanha: se tunnettiin jo antiikissa. Romanitiikan ajan kirjailijoiden esikuvaksi nousi kapinallinen Prometheus, mutta muutoin länsimaisen taiteilijakuvan lähtökohtana voi pitää Orfeusta, josta kerrottiin useita erilaisia mytologisia tarinoita. Varhaisimmat tunnetut viittaukset ovat peräisin 500-luvulta eKr. Kirsti Simonsuuren mukaan maailmankirjallisuudessa Orfeuksen hahmoon on suhtauduttu samoin kuin erilaisiin aiheisiin ja motiiveihin; jokainen kertoja on uudistanut mytologiaa ja luonut uusia merkityksiä sijoittamalla hahmon aina uuteen yhteyteen.<sup>873</sup>

Nykyajan tuntema tarina Orfeuksesta ja Eurydikestä, tämän kuolleesta puolisoista, oli syntyäaikoinaan vähämerkityksisempi. Merkittävämpiä olivat taiteilijamyytin kannaltakin keskeiset tarinat siitä, kuinka Orfeus lumosi laulullaan eläimet ja koko luomakunnan – samaan tapaan kuin Väinämöinen *Kalevalassa*. Keskeinen esikuva myytin eristäytyvälle nykykirjailijalle on puolestaan tarinassa, jossa raivostuneet naiset repivät eristyksissä eläneen Orfeuksen kappaleiksi koston tähän halusta pysyä erossa muista yhteisön jäsenistä. Nykyajan Orfeus-kuvan näkökulmasta on yllättävää, että yksi Orfeukseen liittyvä tarina kuvaa hänet myös homoseksuaalina.<sup>874</sup> Nämä samasta hahmosta kertovat erilaiset tarinat kuvastavat hyvin myytin muuntuva olemusta. Kirsti Simonsuuri väittää, että myytteihin palaaminen ei merkitse paluuta vanhaan vaan että länsimaisessa taiteessa antiikin tutkiminen on yleensä ollut merkki halusta uudistua, riisua tradition paino pois harteilta ja aloittaa alusta:

– – tällaisessa kulttuurin vaiheessa, jolloin suuret kertomukset ovat kuolleet ja ihmisten enemmistön todellisuus on pirstoutunut pieneksi ja esineelliseksi, käytännöllisiä päämääriä tavoittelevaksi elämäksi, etsivät luovat taiteilijat eheyttä suurten yhteisten myyttien kautta, tarttuvat fragmenttien merkitykseen kokonaisuudessa.<sup>875</sup>

Myytit elävät jälleen uutta tulemistaan. Kirjallisuudentutkija Liisi Huhtalan mukaan erityisesti marginaaliryhmät, kuten fantasiakirjailijat, etsivät omaa ääntään muokkaamalla myyttejä itsensä näköisiksi ja synnyttämällä uusia myyttejä<sup>876</sup>. Tunnettu esimerkki on C. S. Lewisin *Narnia*-sarja, mutta yhtä lailla myyttiä hyödyntää esimerkiksi suomalainen Johanna Sinisalo teoksessaan *Ennen päivänlaskua ei voi*.

Nykyään myytillä viitataan usein virheelliseen käsitykseen tai suoranaisiin valheisiin. Ajatuksien perusteena on se, että myytit eivät kerro, mitä tosiasiallisesti tapahtui, eivätkä ne kuvaa todellisuutta tieteellisellä otteella. Sen sijaan myytit kuitenkin auttavat selittämään asioita, joista tiukan kronologinen historianäkemys ei saa otetta. Myytit astuvat historian yli ja käsittelevät ihmiselämän ajattomia teemoja. Esimodernin ajan esi-isämme olivat myyttejä luodessaan pikemminkin kiinnostuneita asioiden merkityksestä kuin faktoista. "Myyt-

<sup>872</sup> Kähkönen 2001, 122–123.

<sup>873</sup> Weiner 2000, 77; Simonsuuri 2002, 197–198.

<sup>874</sup> Simonsuuri 2002, 200–203.

<sup>875</sup> Simonsuuri 2002, 239–240.

<sup>876</sup> Huhtala 2006, 14.

ti oli tapahtuma, joka oli jossain mielessä tapahtunut joskus mutta joka myös tapahtui kaiken aikaa.”<sup>877</sup>

Myyttien kykyä siirtää tietoa kuvastaa nykyisen Oregonin alueella eläneiden Klamath-intiaanien mytologiaan kuuluva tarina, joka merkittiin muistiin 1800-luvun jälkimmäisellä puoliskolla. Tarina kertoi tulivuoren purkauksesta ja kraaterijärven synnystä, joka on myöhemmin ajoitettu tapahtuneeksi melkein kuusituhatta vuotta ennen ajanlaskumme alkua. Myytti siis onnistui siirtämään suullisesti tietoa tapahtumasta kolmensadan sukupolven ajan. Vaikka suuri osa myyteistä on luotu opetustarkoituksiin ja on seipitteellisiä, on osa saanut alkunsa todellisista historiallista tapahtumista ja kantanut tietoa kohtuullisen luotettavasti, jos ei ihan tuhansia, niin ainakin satoja vuosia.<sup>878</sup> Tiedon kanssa yhtä merkittävää on kuitenkin myyttien sisältämä yleisempi opettava tieto, jonka tarkoitus on siirtää kulttuurin arvoja fiktion keinoin.

Myyttiä voi pitää eräänlaisena laajennettuna metaforana. Kuten Kirsti Simonsuuri on osuvasti muotoillut:

Metafora on selvästi osa niitä kognitiivisia menetelmiä, joilla ihmisen on mahdollista laajentaa tiedollista piiriään ja jota ilman kieli pysyisi jähmeänä, liikkumattomana. Metafora on myös osa myyttistä kieltä, tapa saada alueita tuntemattomasta todellisuudesta tunnetun piiriin. Myyttien kieli ei aina joka kohdassaan käytä metaforista ilmaisua, koska myytissä on paljon kertovaa ainesta, joka vaatii kirjaimellista kieltä, jopa arkista kieltä, konkreettisten esineiden ja tapahtumien ilmaisemiseksi. Mutta myyttien ja metaforien funktio on usein hyvin samankaltainen: kohdata tuntematon, antaa sille selitys.<sup>879</sup>

Myyttiin liittyvät olennaisesti myös motivaation ja tavoitteen käsitteet, jotka voi määritellä ennakoituiksi mielikuviksi<sup>880</sup>. Omaa tulevaisuutta suunnitteleva kirjoittaja voi hyvinkin tarvita hahmoa, stereotyyppistä kirjailijakuvaa, johon kietytyy konkreettisesti hänen haaveensa abstrakti olemus. Keskeinen myyttiä selittävä tekijä on myös sen toistamisen luoma tunne kuulumisesta johonkin sosiaaliseen ryhmään<sup>881</sup>. Kirjoittajakin tarvitsee tunteen kuulumisesta kirjailijoiden ammattijoukkoon, johon liittyminen on erityisesti uran alkuvaiheessa vaikeaa. Ehkä yksi syy kirjoittajakoulutuksen myyttiä keinuttavaan olemukseen onkin se, että koulutus tarjoaa paikan verkostoitua muiden kirjoittajien kanssa, jolloin tarve ylläpitää myyttiä vähenee luontevasti.

Yksilöllisessä kulttuurissa luovuuteen liittyvät myytit näyttävät ihmisen sellaisena, mitä haluaisimme olla. Itsenäinen, omin voimin eteenpäin ponnisteleleva ja sisimmästään luovuuden ammentava hahmo on houkutteleva samastumisen kohde, koska se vastaa yhteiskuntamme arvostuksia. Luovan työn tekijää kuvaavat monet cowboyhinkin sopivat adjektiivit.<sup>882</sup> Vertaus myös paljastaa että luova työ on yhdistetty pitkään miesten elämään. Feministinen kirjallisuudentutkimus onkin vihjannut, että Mary Shelley'n Frankenstein-hahmo parodioi

<sup>877</sup> Armstrong 2005, 12.

<sup>878</sup> Hiltunen 2006, 24–25.

<sup>879</sup> Simonsuuri 2002, 59.

<sup>880</sup> Salmela-Aro 2009, 130.

<sup>881</sup> Vrt. esim. Simonsuuri 2002, 39–43.

<sup>882</sup> Sawyer 2006, 312.

paitsi aikansa myyttistä, yksinäisen ja itsenäisen luovan neron käsitettä, erityisesti myös siihen liittyvää maskuliinista leimaa<sup>883</sup>.

Kähkönen on pro gradunsa tehtyään toiminut kirjoittamisen opettajana, toimittajana, kriitikkona ja julkaissut Tammen kautta nykyisellä nimellään Essi Kummu romaanin *Mania* (2006). Onko oman kirjallisen kokemuksen kasvaminen vaikuttanut Kummun näkemyksiin kirjailijamyytistä? Haastattelin häntä aiheesta lyhyesti kesällä 2009. Haastattelun tekemisen aikaan Kummun toinen romaani oli kustantajalla luettavana.<sup>884</sup>

Vastauksissaan Kummu toteaa, että hän tiesi pro gradunsa kirjoittamisen aikaan vain vähän kirjallisen työn vaatimuksista. Pro gradu olisi näyttänyt toisenlaiselta, jos hän olisi tehnyt sen vasta romaanin kirjoittamisen jälkeen: "On helppo väittää ja tutkia viitekehyyksen ulkopuolelta käsin. Pidän kuitenkin yhtä tärkeänä tutkimusta sekä kokemuksellisesta että puhtaan teoreettisesta lähtökohdasta, enkä tarkoita tai näe järkeväksi arvottaa niitä millään tavalla tässä."<sup>885</sup>

Vaikka Kummu kertoo edelleen vierastavansa taiteilijamyyttiä, ovat myytit hänen kokemuksensa mukaan läsnä nykyaikojen keskustelussa:

Olen päivittäin sekä työni puolesta että vapaa-ajalla tekemisissä muiden taiteilijoiden kanssa, taiteenalasta riippumatta, ja koen taiteilijuuden ja siihen liittyvän myyttisyyden olevan läsnä keskusteluissamme ja kielessämme.

Se näyttäytyy usein huumorina, johon (uskon, että) harva todella samastuu.

Mutta kipeinä, yksinäisinä ja hankalina hetkinä tunnustan kyllä, että toisen taiteilijan kanssa keskusteleminen ammatin nimeämättömistä kohdista (miksei niistä voisi puhua myyttisinäkin) avaa kokemusta ja helpottaa elämistä ihan konkreettisella tavalla.<sup>886</sup>

Kirjoittamiseen ja muuhun luovaan työhön liittyvät myytit selittävät kirjoittamista ja tekevät sen ymmärrettäväksi niille, jotka eivät ole tuttuja luovan työn kanssa.<sup>887</sup> Kirjailija Essi Kummukin toivoo erityisesti, että kirjailijan työn vaatimukset tulisivat selviksi ympäröivälle yhteiskunnalle:

Kokemus siitä, että oma työ on laajasti ottaen vieras, nimeämätön esimerkiksi juuri esikoulun työntekijöille, ihmisille, jotka päivittäin hoitavat lapsiani, häiritsee minua jatkuvasti!

Se tuntuu väärältä. Olen kirjailijana itse oma työnjohtajani. Ja koska olen sitonut ajatteluni sisäisyyteen, olen käytännössä ja hyvin konkreettisella tavalla jatkuvasti ul-

<sup>883</sup> Day 1996, 193.

<sup>884</sup> Kummu 2009. Haastattelu tapahtui kirjallisesti Facebookin välityksellä aikavälillä touko–elokuu 2009. Haastattelun jälkeen on julkaistu Kummu toinen romaani *Karhun kuolema*. Ks. Kummu 2010.

<sup>885</sup> Kummu 2009.

<sup>886</sup> Kummu 2009.

<sup>887</sup> Esimerkiksi Tove Idström on huomionnut myös elokuvateon herkästi synnyttävän myyttejä. Hän kertoo esimerkin kuuluisasta elokuvasta, joka tehtiin poikkeuksellisella tavalla, pitkän ajan kuluessa ja tarinan mukaan kokonaan ilman varsinaista käsikirjoitusta. Ks. Idström 2003, 45–46. Tällainen poikkeuksellinen projekti on omiaan myytin syntymiselle – korostaahan se elokuvateon tärkeintä henkilöä – ohjaajaa, joka pitää kaikkia lankoja käsissään. Koska vain harva tietää, kuinka elokuvia todella tehdään, on tarttuminen tällaiseen tarinaan houkuttelevaa.

komaailman kanssa vaikeuksissa; En esimerkiksi muista ajatella yleisiä lomia, jotka muut vanhemmat ovat muistaneet merkitä kalentereihinsa ja lastensa hoitoaikatauluihin.<sup>888</sup>

Luovaan työhön liittyvien myyttien aika ei välttämättä ole ohitse eikä myyttejä ylipäätään ole syytä tarkastella yksipuolisen vanhanaikaisina käsityksinä vaan pikemminkin pohtien, miltä osin niiden todellisuudesta tiivistämä tieto pitää edelleen paikkansa. Tarkoitukseni onkin tässä luvussa tarkastella luovuuteen ja kirjoittamiseen liittyviä myyttejä ja pohtia, missä määrin kohtaan niitä työssäni opettajana ja henkilökohtaisemmin tutkimukseni kirjoittajana. Miten myyttistä, nimeämättömistä ammatin osa-alueista puhuminen avaa kirjoittamisen kokemusta? Millaisia keskeisimmät kirjoittamiseen liittyvät myytit ovat?

## 7.2 Kymmenen myyttiä luovuudesta

Kirjoittamisen opetuksessakin myyttien tarkastelu on hedelmällistä, sillä myytit kärjistävät ilmiöitä ja helpottavat näin niiden tunnistamista ja keskustelun avaamista. Uskomukset voivat myös palvella tarkoitustaan, vaikka ne tieteellisestä näkökulmasta perustuisivat virheellisille käsityksille.<sup>889</sup>

Ensimmäinen luovuuteen yleisemmin liittyvä myytti on R. Keith Sawyerin pohjalta se, että luovuus on ensisijaisesti peräisin tiedostamattomasta. Tämä myytti syntyi romantiikan aikakaudella ja sai vahvistusta Freudin psykoanalyttisestä teoriasta ja Carl Jungin aihetta edelleen kehittelevästä ajattelusta. Psykoanalyttisellä käsityksellä luovuudesta on paljon yhteistä myös Platonin käsitykseen luovuudesta jumalallisena hulluutena, sillä molemmat korostavat luovan työn tekijän oman mielen passiivista roolia.<sup>890</sup> Tiedostamattoman osuutta kutsutaan milloin jumalalliseksi, muusiseksi, luonnoksi, kosmokseksi tai säiseksi minäksi<sup>891</sup>.

Myös länsimaisen kirjallisuuden ensimmäisen, kirjailijan, Hesiodoksen teos *Jumalten synty*, joka on peräisin 700-luvulta eKr., alkaa muusien kuvauksella:

He antoivat minulle sauvan, taittoivat laakeripuusta  
lehtevän oksan, oikein komean. Ja henkäisivät minuun  
jumalsyntyisen äänen, jolla voisin kertoa menneistä ja tulevista.  
He kehottivat minua laulamaan autuaiden jumalten suvusta,  
joka on ikuisesti olemassa,  
ja mainitsemaan itsensä aina laulun alussa ja lopussa.<sup>892</sup>

<sup>888</sup> Kummu 2009.

<sup>889</sup> Sawyer 2006, 312.

<sup>890</sup> Platon 1977, 22b–22c; Sawyer 2006, 18:

<sup>891</sup> Weiner 2000, 253.

<sup>892</sup> Hesiodos 2002, 6.

Hesiodoksen elinaikana kirjoitustaito oli vielä uutta. Hän oli poikkeuksellinen siinä, että kirjoitti runonsa ylös. Muut aikalaiset pitivät kirjoittamista turhana, koska olettivat runojen säilyvän ikuisesti runonlaulajien muistin ansiosta.<sup>893</sup>

Tiedostamattomalla epäilemättä on paikkansa luovassa prosessissa. Sen merkitystä ei kuitenkaan pidä liioitella tai nostaa luovan prosessin synonyymiksi, myyttisiin mittasuhteisiin. Luovuustutkimuksien tuloksia tarkastelemla voi perustellusti sanoa, että luovuus ilmenee vain harvoin äkillisinä oivalluksen hetkinä, ei-tietoisien purskahduksina tietoisuuden pintaan. Pääasiassa luovuuteen liittyy tietoista työtä, joka tehdään jokapäiväisten mielen prosessien varassa: päätetään kirjoittaa, muistellaan, suunnitellaan, mielikuvitellaan. Tästä kertoo sekin, että sekä tieteessä että taiteessa luovimmiksi arvostetut tekijät ovat usein myös kaikkein tuotteliaimpia. Teosten määrä korreloi menestykseen.<sup>894</sup>

Eryteisesti romaanien ja muiden laajojen kokonaisuuksien kohdalla ajatus siitä, että teos syntyisi äkillisesti alitajunnasta, on epäuskottava. Esimerkiksi kirjailija Mikko Karppi kuvaa työtään näin:

Luomisesta yleensä ajattelen, että romaanin kirjoittaminen on suurin piirtein yhtä luovaa kuin arkkitehtuuri. On otettava huomioon paljon sellaisia asioita, jotka palvelevat loppukäyttäjää. Varsinainen luomisprosessi kirjoittamisessa käydään jo paljon ennen kuin sanaakaan on kovalevyllä. Näin ainakin täällä.<sup>895</sup>

Olen työvuosieni aikana kohdannut muutamia ihmisiä, jotka ovat kuvanneet kirjoittamistaan korostaen, että teksti syntyi ilman tietoista ajattelua, jopa kuin "annettuna". Kirjailija Tiina Pystynenkin myöntää joskus ajatelleensa alitajunnan olevan itseisarvo: "Kuvittelin silloin, että kaikki myllerrys ja raaka-aineet, joita alitajuntani tuotti, olisi runoutta. Mutta se, mitä tarinassa halutaan kertoa, mikä on ensisijaista ja merkittävää, voi olla aivan muuta kuin mellastaminen materiaalia kootessa."<sup>896</sup> Pystynen ensitekstit eivät saaneetkaan myönteistä julkaisupäätöstä juuri liiallisen tiedostamattomaan nojaamisen vuoksi, ja Pystynen oppi valikoimaan, mitä ei-tietoisesta nousevaa poimii tekstiin<sup>897</sup>.

Tiedostamattoman myytilä on suomalaisessa työtä arvostavassa kirjoittajakulttuurissa kuitenkin varsin heikko jalansija. Nekin kirjoittajat, jotka korostavat alitajuisen merkitystä kirjoitustyössä tarjoavat usein vaihtoehdoisen työta-  
van, kuten esimerkiksi kirjailija ja kirjoittamisen opettaja Jyrki Tuulari:

On kaksi tapaa suhtautua muistikirjan käyttöön. Toisen mukaan kirjoittajan on hyvä lukea ja elää kokonaisvaltaisesti elämäänsä ja antaa tiedostamattoman tehdä työtään kirjoittamaan valmistautumisessa. Tämä kompostoitumisen ajatus on varmasti paikansa pitävä: asiat muhivat ja siivilöityvät tullakseen kerran kirkkaina ja selkeinä paperille. Eikä tällöin välttämättä muistikirjaa edes tarvita.

Toinen tapa on kirjata asioita muistikirjaan. En tarkoita sitä, että jatkuvasti pitäisi käyttää ihmisten ilmeitä ja eleitä kopioidakseen niitä muistikirjaansa. Se johtaa helposti siihen, että kokonaisuus jää hahmottamatta. Hahmottele muistikirjaasi myös koko-

---

<sup>893</sup> Myllykoski 2002, 55.

<sup>894</sup> Simonton 2007, 330; Sawyer 2006, 18.

<sup>895</sup> Karppi 2009.

<sup>896</sup> Pystynen 2004, 21.

<sup>897</sup> Pystynen 2004, 21.

naisuuksia: kirkonmenojen tunnelma, rockjuhlien tunnelma, ilmapiiri grillillä myöhään yöllä. Ja mukaan mehukkaita yksityiskohtia. Kirjoita siitä miten asiat liittyvät toisiinsa. Itse uskon kompostoitumiseen, mutta monta kertaa muistikirja on osoittautunut kultaakin arvokkaammaksi. Kannattaa hankkia muistikirja tai -vihko, sellainen joka sopii povitaskuun tai pienimpäänkin käsilaukkuun.<sup>898</sup>

Tuulari jatkaa esittelemällä tarkemmin muistikirjan käyttöä ja perustelemalla, kuinka se hyödyttää kirjoittamista. ”Kompostoitumista”, tiedostamattoman roolia kirjoittamisessa, hän ei kuitenkaan selosta tarkemmin. Itse näkisin, että monien kirjoittajien kohdalla kirjoittaminen muistikirjaan palvelee kahdella tavalla: muistin apuna yksityiskohdissa ja toisaalta osana ”kompostoitumisprosessia”: ylöskirjoittamiseen kuuluva aika ja kirjoittamisen vaatima keskittyminen auttavat mieltä siirtämään havainnot pitkäkestoiseen muistiin, pysyväksi osaksi kirjoittajan mielen sisältöä. Muistikirjaa voi perustella myös sillä, että tunnetusti suurin osa ihmisistä muistaa paremmin kuvia kuin sanoja, joten osuvien sanavalintojen ylöskirjoittaminen on tärkeää, mutta kirjoittajan ei ole välttämätöntä valokuvata kiinnostavia paikkoja<sup>899</sup>.

Myyttiin luovuuden tiukasta yhteydestä tiedostamattomaan liittyy läheisesti ajatus inspiraatiosta, jota korostavaa taidekäsitystä voidaan myös pitää myyttisenä. Inspiraatiolla viitataan yleensä innoitukseen, voimakkaaseen tunnetilaan, jonka aikana ihminen voi luoda vaivatta taidetta tai muuta luovaa ilman etukäteissuunnitelmia. Käsitukseen liittyy myös ajatus taiteilijan vapaudesta traditiosta, aikalaisvaikutteista ja tekemisen säännöistä. Keskeinen myyтин kyseenalaistava argumentti onkin se, että nykyään suuremmalla osalla taiteilijoista on muodollinen koulutus työhönsä kuin koskaan aiemmin.<sup>900</sup>

Taiteen historiasta löytyy osuvia esimerkkejä, jotka todistavat luovuuden suunnitelmallisesta puolesta kaikkein spontaaneimpinakin pidettyjen taiteilijoiden kohdalla. Yksi havainnollinen tapaus on kuvataiteilija Jackson Pollock. Hän ei edes maalannut siveltimellä vaan ”heitteli” väriä alustalle kepin avulla – näennäisesti vailla suunnitelmaa. Myöhemmin on osoittautunut, että Pollock oppi käyttämään keppiään hyvin taitavasti ja tarkasti ja tosiasiasa suunnitteli teoksensa huolella etukäteen. Lisäksi Pollock perehtyi taiteen traditioon normaalia perusteellisemmin, aloitti uransa tavanomaisemmilla töillä (kuten jäljitelmillä), ja hänen myöhemmistä epätavallisemmistakin teoksistaan on löydetty selkeitä vaikutteita edeltäjien, kuten Picasson, töistä.<sup>901</sup>

Toinen kuvaava ja kirjoittajille osuvampi esimerkki liittyy Samuel Taylor Coleridgeen, joka näyttää suoranaisesti valehdelleen kirjoitusprosessistaan. Hän esimerkiksi kertoi tuottaneensa runonsa Kubla Khanista kerralla, oopiumin vaikutuksen inspiroimana, ja kuitenkin runosta löytyi aiempi luonnos. Sawyer selittää taiteilijoiden antavan virheellisiä lausuntoja työstään joko sen vuoksi että he eivät yksinkertaisesti muista, miten työ todellisuudessa syntyi,

<sup>898</sup> Tuulari 1996, 11.

<sup>899</sup> Roediger 1997, Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 145 mukaan.

<sup>900</sup> Sawyer 2006, 21.

<sup>901</sup> Sawyer 2006, 71, 186; Greenberg 1961.

tai koska he haluavat vastata aikalauskäsitystä luovuudesta.<sup>902</sup> Tai ehkäpä Coleridge oivalsi, että hänen tarinansa luovasta prosessista lisäisi julkisuutta ja sitä kautta runon suosiota?

B. F. Skinner kuvasi osuvasti innoitusta odottavan runoilijan ongelmaa ja behaviorismin aikaan:

But is there anything wrong with a supportive myth? Why not continue to believe in our creative powers if the belief gives us satisfaction? The answer lies in the future of poetry. To accept a wrong explanation because it flatters us is to run the risk of missing a right one – one which in the long run may offer more by way of "satisfaction". Poets know all too well how long a sheet of paper remains a *carte blanche*. To wait for genius or a genie is to make a virtue of ignorance. If poetry is a good thing, if we want more of it and better, and if writing poems is a rewarding experience then we should look afresh at its sources.<sup>903</sup>

Sinänsä on hyvin ymmärrettävää, että luovuus liitetään oivalluksen tai inspiraation hetkiin. Onhan tämä hetki usein se, jonka ihminen jakaa muiden kanssa, se, joka luovasta työstä jää ulkopuolisille helposti mieleen – innostunut työhönsä kiirehtivä kirjoittaja. Myönteiset tunteet ovat myös niitä, jotka motivoivat työtä ja joita muistelemalla kirjoittaja jaksaa kirjoittaa. Myytti inspiraatiosta toimii siis monin tavoin kirjoittajan eduksi – esimerkiksi Bruce Holland Rogers kehottaa kirjoittajaoppaassaan aktiivisesti muistelemaan onnistuneita kirjoittamisen hetkiä<sup>904</sup>. Muistelemisen ohjaa tunneälykkäästi mieltä yhdistämään kirjoittamiseen miellyttäviä tunteita ja ylläpitää näin motivaatiota. Olennainen ero myyttiseen käsitykseen kuitenkin piilee siinä, että muistelemisen on harkittua kognition ohjaamista, ei passiivista odottelua.

Kirjoittamisen yhteisöllisyys korostuu tarvittaessa lähipiirin tukea, kun kirjoittaminen ei suju. Erään kirjoittamisen opiskelijan mukaan oman lapsen suusta voi joskus kuulua kirjoittavan äidin tarpeisiin sopiva viisaus:

Luomisentuska aiheuttaa suuria jännitteitä paitsi kirjoittajan sisällä (ne jopa näkyvät ulospäin jännittyneinä hartioina tai kynsien pureskeluna) myös siis perheen sisällä. Riidat leiskahtavat mitättömistä syistä, vaikka kaikki osapuolet tietävät mistä on kyse. Tyttäreni sanoi yhtenä iltana, kun istuin ja manasin huonommuuttani kirjoittajana, että kyllä sinä äiti osaat. Osasit ennenkin, mikset tänään.

Nykyaikainen vastine inspiraatiolle on Mihaly Csikszentmihalyin esittämä flow'n käsite. Se perustuu Skinnerinkin mainitsemaan ajatukseen luovan työn tyydyttävyydestä. Käsitteen suomennos, virtaus, heijastaa tilaa, jonka voi tavoittaa toimiessaan osaamisensa, taitojensa, rajoilla<sup>905</sup>. Flow on taidollisuudessa huomattavasti inspiraatiota aktiivisempi käsite, jotakin, jota tavoitellaan, ei odotella.

Myös ajatus siitä, että luovuus kuvastaa ensisijaisesti yksilön sisäistä olemusta, henkeä tai "minää", kuten humanistisen suuntauksen edustajat ehkä sanoisivat, on myytti. Käsitteet muotoutuivat renessanssin ajalla. Ennen tätä taiteili-

<sup>902</sup> Sawyer 2006, 208.

<sup>903</sup> Skinner 1972, 354.

<sup>904</sup> Rogers 2002, 139.

<sup>905</sup> Csikszentmihalyi 1996, 110 & 316.



joita pidettiin käsityöläisinä. Nykyään myytin vaikutuksesta on kuitenkin syntynyt suoranainen uusi genre, kun taiteilijan lausunto, näkemys työstä on tullut yhä tärkeämmäksi. Käsityksen yksipuolisuus kuitenkin paljastuu, jos tarkastelee teoksia oman aikansa tai kulttuurinsa ulkopuolelta: usein teoksen ymmärtäminen edellyttää paljon tekijän tuntemusta laajempaa tietoa sen syntyäika-kaudesta, yhteisöstä ja kulttuurista, jossa se luotiin. Asia havainnollistuu, kun pohtii jonkin tietyn vuosikymmenen musiikkia – osaamme melko varmasti tunnistaa monien kevyen musiikin kappaleiden syntyajankohdan, vaikka emme muistaisi koskaan ennen edes kuunnelleemme juuri kyseistä kappaletta.<sup>906</sup> Todennäköisesti kirjallisuudessakin moni suomalainen vastaavasti osaa kolmenkymmenen vuoden kuluttua yhdistää urbaania elämää kuvaavat murrerunot vuosituhannen vaihdetta seuranneeseen aikaan, vaikka teksti ja sen tekijä olisivat vieraita.

Kirjoittajat eivät luo teoksiaan yksin, eivätkä luovan työn tekijät yleensä ole erakoita. Kirjailijan ammattiin kuuluu myös esiintyminen, joidenkin kohdalla jopa enemmän kuin kirjoittaminen.<sup>907</sup> Monipuolisesti kirjallisella alalla toiminut Irja Rane on todennut asiasta näin:

Ja sitten monet ihmiset, ne pitää sitä esiintymistä ja asian ympärillä liikkumista – ei suinkaan itsensä markkinointina – vaan kirjallisuutena. Eri taiteenalat kilpailevat keskenään. Sitten on vielä viihde..ihmisten huomiosta kiistelee niin hirvittävä määrä eri asioita. Jokainen naistenlehtihaastattelu on kirjallisuuden puolesta taistelemista myös.<sup>908</sup>

Myyttiä vastaan puhuvat myös kirjoittajakoulutuksen opiskelijoiden kokemukset luovuudestaan. Yksi opiskelija kirjoittaa luovuutta koskevassa aineistossani näin kuvattuaan ensin työelämässä etensä tulleita julkaisumahdollisuuksia:

Luovan työn kokemukseni ovat siis mieluisia. Mutta merkittävin löytö on ollut muualla: kirjoittavien ihmisten yhteisöön kuuluminen ja ”eläville ihmisille” kirjoittaminen. Opettajat ja kanssaopiskelijat ovat antaneet tunteen, etten nyhrää yksin itsekseni. Vasta nyt uskallan ujosti ajatella olevani edes hiukan **kirjoittaja**.

Myyttiin luovuudesta minän heijasteena liittyy suomalaisessa kulttuurissa erityisen tärkeään asemaan noussut käsite ”oma ääni”. Se voidaan ymmärtää eri tavoin, ja näiden käsitysten monipuolinen purkaminen voi olla kirjoittajalle hyvinkin tärkeää – aivan kuten muillakin tieteenaloilla keskeisten käsitteiden erilaisten määritelmien ja merkitysten tutkiminen on. Jari Juutinen on nähnyt oman äänen käsitteessä ongelmia esimerkiksi palautetilanteen kannalta:

Koska puhtaasti kvalitatiiviset käsitteet ovat kvantifioivia käsitteitä tulkinnanvaraisempia, niiden käytössä pitäisi olla mielestäni hyvin varovainen. Kun ohjattavalle hänen tuotoksestaan sanotaan, että siinä muine ansioineen kuitenkin puuttuu se tärkein, tarkoitetaan yleensä juuri omaa ääntä, mutta itse tuotoksesta ei pystytä osoittamaan yksittäistä esimerkkiä sen puuttumisesta. Tyyllirikon voi osoittaa helposti ja

<sup>906</sup> Sawyer 2006, 20 & 114.

<sup>907</sup> Haavikko 2000, 9–17.

<sup>908</sup> Kähkönen 2001, 100. Irja Rane on toiminut myös muun muassa kirjallisuudentutkijana, lääninkirjailijana ja valtion kirjallisuustoimikunnan sihteerinä.

korjata vielä helpommin, mutta oman äänen puuttuminen ei ole jotain, minkä korjaa lisäämällä, poistamalla tai vaihtamalla tuotoksessa esiintyviä merkkejä.<sup>909</sup>

Omaan ääneen viitattaessa astutaan väkisinkin kirjoittajan persoonan alueelle. Itse olen, kuten jo luvussa viisi tuli esille, kuvannut oman äänen asettuvan lähelle yksilön havaitsemisen tapaa. Havaitsemisen tapa on ääntä mielekkäämpi tapa kuvata tekstin ja kirjoittajan suhdetta siinä mielessä, että havaitsemisen taitoa voi kehittää, ja havaintojen esittämistä tekstissä voidaan analysoida, mutta sen puuttumisesta ei ole oikeastaan mielekäästä puhua. Juutinen onkin esittänyt, ettei omasta äänestä olisi kirjoittajakoulutuksessa koskaan syytä puhua puutteena<sup>910</sup>.

Esimerkiksi Arto Seppälä ja Markku Hattula ulottavat kuitenkin selkeästi oman äänen kirjoittajan henkilökohtaiselle alueelle, minään, vaikka he ovat toisaalta sitä mieltä, että kirjoittajaryhmän on rajattava arvionsa tekstiin: ”kirjoituksia arvioitaessa ei arvostella tekijää, vaan pelkästään tuotetta eli tekstiä”<sup>911</sup>.

Kun on tietoa ja taitoa, kaiken ratkaisee se, kuinka lähelle omaa itseään kirjoittaja pääsee. Siksi on oltava rehellinen omalle itselleen. Oman äänen löytyminen lisää tarinan mielenkiintoa.

Omasta äänestä kannattaa iloita. Kun se löytyy, tarina alkaa ikään kuin soida samaan tahtiin kirjoittajan kanssa. Tarinaan tulee uskottavuutta, jännittävyttä. Se virtaa.

Parasta kirjoittamisessa on, että kirjoittaminen vahvistaa omaa ääntä, ja oma ääni taas vahvistaa kirjoittamista. Se on kuin spiraali, joka kohoaa hengen taivaita kohti.<sup>912</sup>

Hattulan ja Seppälän ajatus tarinan ”soimisesta samaan tahtiin kirjoittajan kanssa” muistuttaa psykoanalyttisen minä-psykologian ajatuksia, joihin palaan vielä seuraavassa luvussa.

Peter Elbow pitää ”omaa ääntä” käyttökelpoisena käsitteenä, kunhan sen määrittelee tarkasti. Hän löytääkin käsitteelle useita erilaisia merkityksiä, joista tässä nostan esiin illuusion siitä, miltä teksti kuulostaisi puhuttuna:

— most people, when they encounter a text – a set of words that just sit there silently on the page with no intonation, rhythm, accent, and so forth – automatically *project aurally* some speech sounds onto the text. Given how conditioning and association work, most people cannot help it. Our most frequent and formative experiences with language have involved hearing speech.<sup>913</sup>

Jotkut ihmiset liikuttavat huuliaan lukiessaan juuri tästä syystä, ja nekin meistä, jotka osaavat pitää suunsa kurissa, paljastuvat viimeistään laboratorio-oloissa kurkun lihasten aktivoitumista tarkkailemalla. Elbow’n mukaan tutut ja helpot

<sup>909</sup> Juutinen 1997, 33.

<sup>910</sup> Juutinen 1997, 33. Elbow on kiinnostavasti vertaillut puhutun äänen ja tekstistä löytyvän äänen yhtäläisyyksiä ja eroja. Hän mm. kiinnittää huomion siihen, että puhussa tunteiden peittäminen on vaikeampaa. Ks. Elbow 2000, 193–195. Tätä ei mielestäni pidä kuitenkaan sekoittaa siihen, että kirjallisuudella on omat keinonsa kuvata tarkasti ja jopa opettavaisesti tunteita, kuten neljännessä luvussa tuli esiin.

<sup>911</sup> Seppälä & Hattula 2006, 124.

<sup>912</sup> Seppälä & Hattula 2006, 17.

<sup>913</sup> Elbow 2000, 196–197.

sanat herättävät lukijassa herkemmin kokemuksen kuulemisesta, koska yhdistämme tutut sanat selkeämmin puheeseen.<sup>914</sup>

Elbow kiinnittää huomiomme siihen, että tyylin merkityksessä ”oma ääni” ei välttämättä ole aina myönteinen piirre tekstissä, vaan tältä osin käsite on saanut suotta mystisiä piirteitä. Ihmisillä on myös esimerkiksi tunnistettavia, omaleimaisia kävely- ja syömistapoja, eivätkä ne aina ole muiden mielestä onnistuneita pelkän omaleimaisuutensa perusteella.<sup>915</sup> Toisinaan oman äänen käsite saakin niin myyttiset mittasuhteet, että olen leikkimielisesti joskus ajatellut tarjota opiskelijoille lääkkeeksi naamioitua kurkkupastillia ja väittää, että sen näläisemällä tavoittaa hetkeksi aidon oman äänensä. Mitähän mahtaisi tapahtua, jos näin tekisin?

Ajatukset taiteesta ihmisen alkuperäisen minän heijasteena johtavat herkästi käsitykseen siitä, että lapset olisivat luovempia kuin aikuiset. Moni ajattelee edelleen, romantiikan aikakauden perintönä, että lapset ovat lähempänä luontoa ja aikuistuuksaan ihminen yhteiskunnan vaikutuksesta turmeltu.<sup>916</sup> Kirjoittamisen opetuksessa primitivismi merkitsi 1900-luvun alkupuolella Yhdysvalloissa ajatusta, että lapsen kehitys toisti ihmiskunnan kehitysvaiheita. Runon kielen ajateltiin olevan primitiivisten kansojen ja lasten luonteva ilmaisukeino ja esimerkkeinä pidettiin alkuperäiskansojen metaforia, kuten ”kuunkaltaista”<sup>917</sup>. Tästä näkökulmasta lapset eivät juuri tarvitse ohjausta luovaan kirjoittamiseen, koska he ovat luovia ”luonnostaan”.

Tämä onkin neljäs luovuutta koskeva myytti, joka kyseenalaistuu erityisesti, jos tarkastelee asiaa siltä kannalta, kuinka paljon tietoa luovuus yleensä vaatii. Tieteen ja taiteen historian tuntemus on varsin välttämätön edellytys luovuudelle, ja tästä seuraa, että lasten on hyvin vaikea olla varsinaisesti luovia. Lasten luovuuden kyseenalaistaminen onkin pikkuhiljaa tullut esille myös kasvatustieteessä<sup>918</sup>. Kukaties tulevat sukupolvet opettajiensa vaikutuksesta etsivät jatkossa luovuutta enemmän ympäristöstään kuin itsestään?

Kuten jo aiemmin on tullut esille, en kuitenkaan pidä mielekkäänä erityisesti korostaa, etteivät lapset ole luovia. Kognitiivisen psykologian esimerkin mukaisesti on opetuksessa mielekäästä ajatella, että lapset ovat luovia tehdesään ja tavoitellessaan *itselleen* uutta<sup>919</sup>. Heidän luovuuttaan ei tule kieltää vaan tarjota realistista tietoa siitä, miten lapsi voi halutessaan edetä henkilökohtaisesta luovuudesta kohti kulttuurista luovuutta.

Juuri luovuuteen liittyvän tiedollisen puolen vuoksi voi perustellusti pitää myyttinä myös ajatusta kaikkien ihmisten luovuudesta. Kulttuurihistoria onkin melko kiistatta osoittanut, etteivät esimerkiksi naistaiteilijoiden (tai -tutkijoiden) mahdollisuudet luovuuteen olleet riittäviä ilman pääsyä asianmukaiseen koulutukseen. Ammattimaisten naiskirjoittajien ilmaantuminen kirjallisuuden kentäl-

<sup>914</sup> Elbow 2000, 197.

<sup>915</sup> Elbow 2000, 203.

<sup>916</sup> Sawyer 2006, 19; Myers 2006, 114.

<sup>917</sup> Buck 1989, Myersin 2006, 114 mukaan.

<sup>918</sup> Ks. Craft, Gardner & Claxton 2008; ks. myös Csikszentmihalyi 1996, 155.

<sup>919</sup> Boden 2004, 2 & 27.

le ennen Ranskan vallankumousta liittyi olennaisesti naisten koulutusmahdollisuuksien paranemiseen.<sup>920</sup>

Sosiokulttuurisesta näkökulmasta luovuuden yleisyys on myytti myös sen vuoksi, että vallitseva kulttuurijärjestelmä niin tieteen kuin taiteenkin alueella perustuu valinnalle ja arvottamiselle, jota toteuttavat julkaisevat tahot ja esimerkiksi apurahojen päättämisestä vastaavat henkilöt<sup>921</sup>.

Kuten aiemmin on tullut esiin, luovuuden perustana ovat kuitenkin kaikille ihmisille yhteiset mentaaliset prosessit. Luovuuden yleisyyden korostamisen sijaan voi siis mieluummin puhua kaikkien ihmisten potentiaalisesta luovuudesta. Ajatusten ero voi tuntua pieneltä, mutta erottelun seuraukset ovat kuitenkin selkeitä. Kuka tahansa ihminen on potentiaalisesti luova, mutta mikä tahansa teos ei ole sitä, vaikka tekijä itse ajattelisikin niin.

Kuudennessa myytissä, myytissä luovuudesta terapeutisena itseilmaisuna, on siinäkin toinen puoli totta. Myytin piirteisiin kuuluu puhe luovuuden vaatimasta rohkeudesta tutkia itseään. Suomalaisessa kirjoittajakulttuurissa ajateltiin pitkään, että menetyksen ja kärsimyksen kokemukset olivat keskeisiä osia kirjailijaksi tulemisessa. Tälle väitteelle on ollut suhteellisen helppo saada tukea, sillä menetys oli 1900-luvulla varmasti yleinen kokemus sodasta toipuvassa maassa. Kun Yhdysvalloissa tutkittiin 1900-luvun lopussa kirjoittamisen ja terveyden välisiä yhteyksiä, tutkijat havaitsivat, että noin puolet testatuista opiskelijoista oli kokenut asioita, joiden psykologiassa odotetaan johtavan traumaan<sup>922</sup>.

Luova työ voi kuitenkin olla myös nautinnollista, kaukana traumaattisten kokemusten läpikäymisestä tai syvimpien tuntojen paljastamisesta<sup>923</sup>. Lisäksi pitää muistaa, ettei terapeutisuus välttämättä tarkoita jo olemassa olevan trauman parantamista vaan että kirjoittaminen voi ylipäätään tuottaa iloa ja edistää mielenterveyttä. Hyvä esimerkki ristiriidasta, joka ei vaadi suurta henkilökohtaista menetystä, on mielestäni Juhani Ahon tuotannossa esiin nouseva konflikti kulttuurin ja luonnon välillä. Se syntyi ajan hengestä ja siitä, että hän toisaalta asui säätyläispiireissä muun muassa Iisalmessa ja Kuopiossa ja toisaalta Vieremän korpipappilassa, jossa hän pääsi kansan pariin.<sup>924</sup> Kirjoittamisen terapeutinen, itsetuntemusta lisäävä puoli on kiistatta olemassa, mutta joissakin luovan kirjoittamisen lajeissa, kuten esimerkiksi kääntämisessä tai dramatisoinnissa, joiden kohdalla ei yleensä toivota tekijän persoonan voimallista ilmentämistä.

Yksi syy siihen, että ajatukset luovuuden ja hulluuden yhteydestä ovat saaneet niin paljon huomiota on se, että juuri tätä luovuuden puolta on tutkittu paljon (ja tutkimuksia on luonnollisesti raportoitu julkisuuteen). Psykologia sai alkunsa 1800-luvulla, jolloin ajan henkeen kuului luovan työn käsittäminen rajoja rikkovaksi.<sup>925</sup> Kyse on painotuksesta – yhtä hyvin esimerkkihenkilöiksi voi-

<sup>920</sup> Möhrmann 1985, 156–157 & 160; Weigel 1985, 66–68.

<sup>921</sup> Sawyer 2006, 22; Wallach 1997.

<sup>922</sup> Pennebaker & Seagal 1999, 1245.

<sup>923</sup> Sawyer 2006, 20–21.

<sup>924</sup> Ks. Niemi 1985, 24–25, 33 & 46.

<sup>925</sup> Weiner 2000, 83.

taisiin nostaa Sari Peltoniemen kaltaisia kirjailijoita, joilla on ollut normaali, rauhallinen lapsuus. ”Omalta kohdaltani voin sanoa, että sopivan tylsä lapsuus on hyvä kasvualusta kirjoittajalle”<sup>926</sup> Vanhemmista kotimaisista kirjailijoista Aino Kallas näki luovan työn mielenterveyttä parantavana, apuna hänen suvulleen tyypilliseen raskasmielisyyteen. ” – – luultavimmin luovan kykyni ansiosta, joka on aina toiminut liikapaineen purkautumisväylänä ja sähkönjohdattimena. En ole koskaan ollut rajan tuolla puolen, vaikka sekä varhaisnuoruudessani että myös myöhemmin olen kärsinyt vaikeista unettomuuskausista.”<sup>927</sup>

Seitsemäs myytti koskee luovan työn tekijöiden saamaa tunnutusta tai pikemminkin sen puutetta eli uskoa siihen, että moni saa tunnutusta vasta kuolemansa jälkeen. Usein tähän ajatukseen liittyy myös aikalaisten – tai vaikkapa opettajien – kriittisten näkemysten korostunut torjuminen<sup>928</sup>. Kansainväliset historialliset esimerkit ”väärinymmärretyistä” taiteilijoista ovat kuitenkin kohtuullisen harvalukuisia. Kuvataiteiden puolella keskeinen esimerkki ovat impressionistit, joiden töitä ei aluksi hyväksytty Ranskan akatemiaan. Tämä ei kuitenkaan tarkoita, että he olisivat olleet erillään koko taidemaailmasta: he loivat oman galleriaverkostonsa, saivat taloudellisia tukijoita ja heitä keräilivät erityisesti amerikkalaiset.<sup>929</sup> Myös neroutta tutkinut Dean Simonton kiteyttää alan empiiriset tutkimukset toteamalla, että jälkipolvien tunnustamat luovat yksilöt saavat lähes aina tunnutusta myös aikalaisiltaan<sup>930</sup>. Suomessa esimerkiksi Aleksis Kivestä vallitsi pitkään käsitys, että hänet unohdettiin pariksi vuosikymmeneksi kuolemansa jälkeen ja että vasta seuraava vuosisata toden teolla löysi hänen ajatuksensa. Kuten Kai Laitinen on osoittanut, tämä on kuitenkin varsin kärjistetty versio todellisuudesta.<sup>931</sup> Kivi sai tunnetusti myös nuoruudessaan tunnutusta ja palkintoja teoksistaan, joten käsitys ”väärinymmärretyistä” kirjailijasta on pikemminkin jälkipolvien hänen elämästään konstruoima mielikuva kuin realistinen käsitys.

Ajatukseen vaille ymmärrystä jäämisestä liittyy läheisesti mielikuva originaalisuudesta keskeisenä luovuuden tunnuksena. R. Keith Sawyer nimeää tämänkin myytiksi ja perustelee ajatusta sillä, että uutuusarvon korostaminen on suhteellisen tuore ja länsimainen näkemys luovuudesta. Ennen renessanssia luovan työn ajateltiin Euroopassakin olevan imitaation muoto. Originaalisuus viittasi alunperin teoksiin, jotka parhaiten jäljittelivät luontoa.<sup>932</sup> Kognitiivisen ja sosiokulttuurisen luovuusnäkemysten yhteisenä tekijänä onkin ajatus siitä, että kaikki luovat teokset sekä jäljittelevät olemassa olevaa ja traditiota että uudistavat sitä. Joidenkin kirjoittajien ajatukset lukemisen vahingollisuudesta saavat ehkä tukea originaalisuuden ja jälkipolvien tunnustuksen myyteistä, mutta erityisesti näiden käsitysten osalta on myytistä enemmän vahinkoa kuin tukea.

<sup>926</sup> Peltoniemi 2010, 309.

<sup>927</sup> Kallas 1957, 131.

<sup>928</sup> Hagman asettaa aikalaisarvioinnin torjumisen osaksi klassisen psykoanalyttisen ihmiskuvan kokonaisuutta. Hagman 2009, 165.

<sup>929</sup> Sawyer 2006, 22.

<sup>930</sup> Simonton 1999, 4.

<sup>931</sup> Laitinen 1985.

<sup>932</sup> Sawyer 2006, 24.

Viimeinen Sawyerin listaama myytti koskee eri taidelajien arvoa. Ainakin Yhdysvalloissa Sawyerin mukaan moni uskoo, että korkeakulttuurinen taide (fine art) on luovempaa kuin käyttötaide (craft). Huomaan itsekin herkästi ajattelevani näin. Monet luovuudentutkijat ovatkin tukeneet kulttuurimme kapeaa näkemystä luovuudesta valitsemalla tutkimuskohteekseen luovuuden, joka liittyy länsimaissa arvostettuihin korkeakulttuurisiin taiteisiin. Säveltäjän työtä on selvitetty ja pidetty lähtökohtaisesti luovuuden kannalta antoisampana tutkimuskohteena kuin viulunsoittajan teknisempää suoritusta tai jazzorkesterin kolleboratiivista luovaa panosta. Eriskummallisen tästä ilmiöstä tekee sekin, että itse taiteilijat ovat jo pitkään rikkoneet taidealojen raja-aitoja.<sup>933</sup>

Tämän myytin tarkastelu kiinnittää huomion taiteen tradition muuntuvaan olemukseen. Esimerkiksi kamarimusiikki sävellettiin aikanaan soitettavaksi pienissä huoneissa, usein taustamusiikkina, käyttötaiteena. Bachin säveltämä tanssimusiikki oli tarkoitettu tanssittavaksi. Vasta myöhemmät vuosikymmenet toivat klassisen musiikin konserttisaleihin, hiljaisena kuuntelevan yleisön eteen. Vastaavasti valokuvaus käsitettiin pitkään ensimmäisten kameroiden keksimisen jälkeen tekniseksi maailman kopioinniksi, joka ei sisältänyt luovaa ulottuvuutta edes sellaisten tekijöiden kuin Man Rayn kohdalla.<sup>934</sup>

Omassa sanastossani *luova kirjoittaminen* herkästi lipsahtaa esiin ja viittaa juuri kaunokirjalliseen kirjoittamiseen: proosaan, draamaan ja lyriikkaan. Asiakirjoittaminen kattaa lehtijutut, tieteellisen kirjoittamisen ja esseen, jonka usein asetan kirjoittamisen pääsuuntausten rajamaastoon. Kuitenkin tämä on opittu ilmiö siinä mielessä, että mikään ei ainakaan kirjoittajakoulutuksen arjessa takaa, että oppitunnilla syntyvä runo olisi luovempi kuin naapuriluokassa tekeillä oleva lehtijuttu. Ja kuten aiemmin on tullut esiin, vaihdettiin Jyväskylän opintojenkin nimi pelkäksi kirjoittamisen opinnoiksi, jotta kaiken kirjoittamisen lähtökohtainen luovuus tulisi esiin. Luovuus on jotakin uudenlaista ja käyttökelpoista suhteessa alansa traditioon, ja tästä näkökulmasta kaikkien lajien tekijät voivat olla luovia<sup>935</sup>.

Länsimainen käsitys luovuudesta on vuosisatojen saatossa vaihdellut rationaalisen ja romanttisen käsityksen välillä. Ensin mainittu näkemys luovuudesta esittää sen tietoisena ja harkitun työn tuloksena ja korostaa harjoittelun ja koulutuksen merkitystä. Romanttinen käsitys, joka tuli jo aiemmin esille työni alkuluvuissa suomalaisen kirjailijakuvan yhteydessä, korostaa luovan prosessin alitajuista vaihetta ja näkee järkipärisen ajattelun suorastaan haitallisena luovuudelle.<sup>936</sup> Edellä kuvatut myytit heijastavat enemmän romanttista käsitystä, mutta yhtä hyvin voisi väittää, että Suomessa on aika ajoin viety äärimilleen

<sup>933</sup> Itse asiassa Sawyer väittää, että kaikki merkittävä psykologinen luovuustutkimus keskittyi länsimaiseen korkeakulttuuriin tai tieteelliseen työhön 1980-luvun alkuun asti. Lisäksi tieteellisessä työssäkin näyttää luovuustutkimuksen keskittymien pohjalta olevan merkittävämpiä ja vähemmän merkittäviä alueita, joita edustavat esimerkiksi tekniset tieteet. Sawyer 2006, 5–6.

<sup>934</sup> Sawyer 2006, 25–26; Weiner 2000, 87–89.

<sup>935</sup> Vrt. Carey & Flower 1989, 283. H. K. Riikonenkin pitää nimitystä ”luova kirjoittaminen” turhana, ja huomauttaa, ettemme puhu ”luovasta säveltämisestäkään”.

<sup>936</sup> Sawyer 2006, 15.

rationaalinenkin perinne ja korostettu kirjoittamista yksipuolisesti kovana työnä. Tämän voisikin nimetä kymmenenneksi myytiksi.

Kahta erilaista luovuuskäsitystä ja -perinnettä heijastellen Suomessa on edelleen tavanomaista kysyä kirjailijoilta ja kirjoittamisen opettajilta, kummasta kirjoittamisesta on kyse: työstä vai innoituksesta, perspiraatiosta vai inspiraatiosta. Kirjailija Keijo Siekkinen vastasi vuonna 2009 kysymykseen näin: ”Perspiraatiota tolkutetaan, mutta se on sellaista luterilaista työetiikkaa, joten sanotaan inspiraatio. Se haisee paremmalle.”<sup>937</sup>

Kirjailijan työhön yhdistyy nykyäänkin varsin myyttisiä piirteitä. Tämä tulee esille esimerkiksi siinä, että kirjailijan työyhteisön ja kollegan eli kustantamon ja kustannustoimittajan liittymäkohdat työhön halutaan häivyttää. Aiheen tulenarkuutta heijastaa se, että Harri Haanpään lausumat kustannustoimittajan ja kirjailijan suhteesta herättivät Suomessa vielä 2000-luvun alussa varsin kiivaan keskustelun<sup>938</sup>. Kirjailijan ja kustannustoimittajan suhdetta verrattiin keskustelun myötä muun muassa potilaan ja lääkärin tai asiakkaan ja lakimiehen suhteeseen<sup>939</sup>. Tammen kustannuspäällikkö Jaakko Tapaninen mainitsi kirjailijan ja toimittajan suhteen olevan ”pyhä”<sup>940</sup>.

Vertauksien tarkoitus oli kuvastaa luottamuksellisuutta, joka työsuhteessa vallitsee, mutta samalla ilmoille pääsi sivumerkityksiä, jotka eivät erityisemmin imartele kirjailijaa ammattilaisena vaan pikemminkin korostavat toimittajan holhoavaa asemaa. Päinvastaisen asenteen otti Martti Anhava, joka kuvasi toimittajan työtä alisteiseksi kirjailijan työlle samaan tapaan kuin kääntäjän työ on alisteista alkuperäistekstille. Tällä hän tarkoitti, että toimittajan taitoihin kuuluu kirjailijan kielen ja ajattelutavan hahmottaminen ja muutosehdotusten tekeminen niiden puitteissa. Anhava kuvasi myös asiallisesti eri kirjailijoiden tarpeiden suurta kirjoa. Osa kirjailijoista työstää tekstinsä hyvin pitkälti valmiiksi yksin, toiset haluavat keskustella tulevasta teoksesta jo ideavaiheessa ja luetuttavat käsikirjoitusta toimittajalla useamman kerran.<sup>941</sup>

Silloinen Kirjailijaliiton puheenjohtaja, Jarkko Laine, loukkaantui siitä, että Haanpää viittasi kustannustoimittajaan samantapaisena tuottajana kuin musiikin tuottaja on<sup>942</sup>. Mutta toisaalta kirjailija Kari Hotakainen, Haanpään toimitama kirjailija, kertoi itse ehdottaneensa Haanpään nimeä teoksensa *Syntisäkki* kanteen, jossa on kuvattuna levyn kansi<sup>943</sup>.

Kustannustoimittajan kutsumista tuottajaksi pelättiin johtavan tekijänoikeuksien ja mahdollisesti myös palkkioiden jakamiseen. Yksi selitysvaihtoehto tarpeelle vaieta kustannustoimittajan joskus merkittävästäkin roolista teoksen syntyprosessissa on edellä esitettyjen myyttisten käsitysten valossa myös se, että toimittajasta puhuminen nostaa esiin kirjallisen luovuuden rationaalisen puolen. Kirjailijan ja kustannustoimittajan keskustelu väkisin horjuttaa tiedos-

<sup>937</sup> Lundell 2009.

<sup>938</sup> Änäs 2000, 8–9.

<sup>939</sup> Markkanen 2000.

<sup>940</sup> Markkanen 2000.

<sup>941</sup> Anhava 2000.

<sup>942</sup> Änäs 2000, 8; Laine 2000, 3.

<sup>943</sup> Markkanen 2000.

tamattoman työskentelyn hallitsevaa asemaa luovan prosessin tärkeimpänä alueena ja näin ollen koko romanttista myyttiä. Ehkäpä kustannustoimittaja jonakin päivänä ajautuu vielä samaan tilanteeseen, jossa elokuvakäsikirjoittaja Charlie Kaufman oli kohdatessaan teoksen *Orkideavaras*. Kaufman nimittäin päätyi kirjoittamaan itsensä, adaptoijan, mukaan elokuvan henkilöksi.<sup>944</sup>

Luovuuden teorian pohtiminen ei avaa selkeää näkemystä oman luovuuden olemuksesta tai tarjoa mallia, jonka opettelemalla syntyisi luovaa jälkeä. Jokaisen kiinnostuneen on teorian tarjoamien käsitteiden ja faktojen valossa muodostettava kuva omasta luovuudestaan. Yksi keskeinen tapa, kuten edellä on tullut ilmi, on aloittaa myyttisistä käsityksistä ja katsoa, kuinka ne omalla kohdalla toimivat ja avautuvat. Mitä kirjoittamisen lajeja esimerkiksi tulee mieleen sanoista luova kirjoittaminen? Jos joidenkin kirjoittamisen lajien ajattelee olevan selkeästi muita luovempia, niin pohjaako käsitys omaan kokemukseen vai ehkä opettajien näkemys?

### 7.3 Luovan työn etiikka

Yksi myytti, jonka pohtiminen on vaikuttanut merkittävästi koko länsimaiseen luovuuskäsitykseen, on se, että naiset ovat vähemmän luovia kuin miehet. Suomessa tälläkin ajatuksella on vielä ainakin 1900-luvun alkupuolella ollut kannattajia. Näitä asenteita kuvastaa J. L. Runebergin (1804–1887) kirjoitus ruotsalaiskirjailija ”Rouva Lenngrenista”:

Kun on, niinkuin nyt, lausuttava mitä suurinta kiitosta *naisen* kirjallisesta kykyisyydestä, saapi olla varma siitä, että kohtaa ainakin kahdenlaista ennakkoluuloa, jotka, vaikk’ eivät olekaan yleiset, kuitenkin tavataan sangen monessa miehessä. Toinen näistä ennakkoluuloista uhkaa lähinnä kiittäjää, toinen taas naiskirjailijaa itseään. Toinen tavataan niissä, jotka uskovat, että kirjailijakyky todellisessa ja korkeassa merkityksessään on yksin miesten oma ja jotka siis katsovat naiselle omistetun kiitoksen kieroksi ja perusteettomaksi; toinen taas on tavattavissa niissä, jotka mielessään alentavat naiskirjailijan naisellista arvoa mikäli tunnustavat hänen etevyyttään nerona.<sup>945</sup>

Runeberg täsmentää vielä, että tieteen alalla nainen ei voi lainkaan toimia menettämättä jotakin korvaamatonta omasta itsestään, naiseudestaan. Naisen ominaispiirteisiin kuuluu vielä sekin, että hän luonnostaan riippumatonta miestä helpommin takertuu taidesuuntauksien tyypillisiin piirteisiin, jolloin hänen työnsä näin ollen herkästi menettää alkuperäisyyttään eli originaalisuuttaan. Kuitenkin, osa naisista kykenee todelliseen nerouteen ja on ”henkensä korkeimmillaankin lennellessä vielä nainen”.<sup>946</sup> Runebergin ajatukset heijastavat 1800-luvun käsitystä taiteellisesta luovuudesta yksilöllisenä toimintana ja melkein pä originaalisuuden synonyyminä. Samalla hän kiinnittää nykyaikaisen lukijan huomion luovan työn eettiseen puoleen.

<sup>944</sup> Rauma 2008.

<sup>945</sup> Runeberg 1909b, 10–11.

<sup>946</sup> Runeberg 1909b, 11–12.



Naisasialiike ja naistutkimus ovat nostaneet esiin, kuinka naisten luovuutta ilmentävät lajit on melko mielivaltaisesti asetettu vähemmän arvokkaiksi kuin miesten. Jotkut ovat vaatineet taiteilijan käsitteen laajentamista kattamaan myös esimerkiksi sisustamisen ja puutarhanhoidon – alueet, jotka pitkään olivat yhteiskunnallisten olosuhteiden vuoksi naisille tyypillisempiä ja usein ainoita mahdollisia luovuuden alueita<sup>947</sup>.

Naisen luovuus on usein arkista. Kirjoittamisen opiskelija kokee arjen ja luovuuden yhdistyvän näin:

Ajatukseni luovuuden laajemmasta olemuksesta johtuu oikeastaan tekemistäni valinnoista ja niiden selittämisestä sekä – piheydestä! En ole valmis maksamaan asiantuntijalle pihasuunnitelmasta, jos voin lukea samat tiedot opaskirjoista ja suunnitella itse; en maksa arkkitehdille talon pohjapiirroksista, vaan teen sen itse; sisustussuunnittelustakaan en maksa ja allerginen lapsi saa syntymäpäiväkakut, tuulihatut ja herkut, vaikka hetkittäin luovuus on kovalla koetuksella: ruisjauhoholevyyistä ja kauramaidosta tehty lasagne oli huippusaavutus! Minulle luovuus on siten paljon muuta kuin vain kaskuissa todettua hulluutta tai vain lapsille ja taiteilijoille sallittua – se on elämää arjessa.

Erityisesti kasvatustieteet ovat viime aikoina lähestyneet luovuutta etiikan näkökulmasta pohtimalla sen *viisasta* käyttöä<sup>948</sup>. Vaikka luovuus on länsimaisessa kulttuurissa pitkään yhdistetty myönteisiin mielikuviin (taiteesta, itseään toteuttavasta lapsesta tai vaikkapa menestyvästä liikeyrityksestä), on se kuitenkin tuottanut paljon myös vahingollista, esimerkiksi sotateollisuudessa. Howard Gardner otti tutkimuksessaan varsin nykyaikaisen näkökulman luovuuteen sisällyttäessään jo vuonna 1993 ilmestyneeseen teokseensa myös rauhan yhtenä luovuuden alueena ja piirtäessään Gandhin muotokuvan<sup>949</sup>.

Nykytaide tuntuu välillä suorastaan pakottavan pohtimaan taiteen etiikkaa lainsäädännölliseltäkin kannalta. *Alba* – pimeässä vihreänä hohtava muuntogeeninen jänis, joka kuoli laboratoriossa ennen ”julkaistuksi tuloaan”, on hyvä esimerkki tästä<sup>950</sup>. Kirjoittajakin kohtaa työssään eettisiä kysymyksiä, jotka sivuavat tekijänoikeuslakia ja esimerkiksi lakia yksityisyyden suojasta: miten aiempaa kirjallisuutta voi hyödyntää kirjoittaessa; kenen elämästä elämäkerran kirjoittajalla on oikeus paljastaa yksityiskohtia? Yksi kirjoittamisen opiskelija pohtii aihetta näin:

Kaikkein visaisin kysymys, joka on samalla suurin ongelmani kirjoittamisessa, liittyy todellisuuden häivyttämiseen. Tämä ei tarkoita vain sitä, ettenkö olisi valmis paljastamaan itseäni ja ajatuksiani, elämäni (ehkä osittain sitäkin), vaan sitä miten suojella lähimmäisiäni. Ja ennen kaikkea sitä, onko se tarpeellista ja mihin pisteeseen saakka.

<sup>947</sup> Weiner 2000, 102; Möhrmann 1985, 151–160.

<sup>948</sup> Craft, Gardner & Claxton 2008. Ks. myös Ruoppila 2009.

<sup>949</sup> Gardner 1993. Vielä edistyksellisempänä voidaan tietysti pitää Alfred Nobelia, joka jo 1800-luvun lopulla sisällytti testamenttiinsa rauhan palkinnon luovuudesta palkittavana alana. Ks. Weiner 2000, 89.

<sup>950</sup> *Alba* toteutettiin vuonna 2000 taiteilija Eduardo Kacin ja bioteknisen laboratorion yhteistyönä. Laboratorio kuitenkin kieltäytyi luovuttamasta eläintä taiteilijalle ja julkisuuteen eettisiin syihin vedoten, ja seuranneen riidan aikana jänis kuoli. Ks. Rautainen 2007, 7.

Edellä lainatun sitaatin kirjoittaja jatkaa kuvaamalla osuvasti, että ongelma ei koske vain elämäkerran kirjoittajia vaan myös niitä tilanteita, joissa vain jokin yksittäinen tapahtuma tai lause lainataan tekstiin todellisuudesta. Tällöin lukijat saattavat tunnistaa yksityiskohdan ja uskoa, että muukin teksti, sepitteellinen, edustaa kirjoittajan näkemystä heistä. Lukijan suhde tutun kirjoittajan tekstin henkilöihin on usein ristiriitainen. ”On niin, että ihmiset toisaalta haluavat löytää itsensä tekstistä, mutta kavahtavat, kun luulevat olevansa tariinan ’Matti’ tai ’Maija’.”

Joskus ongelmana eivät ole itse teoksen paljastukset vaan sen julkaisemis- ja seuraava julkisuus ja toimittajien tarkentavat kysymykset. Tiina Pystynen on kuvannut kokemuksiaan näin.

Maarit Tastula haastatteli minua TV2:n ajankohtaislähettykseen. Kun kamerat käynnistettiin, kysyi hän yllättäen mieheni itsemurhasta, mistä emme suinkaan olleet sopineet. Hämmennyin, mutta vastasin kilttinä tyttönä niin kuin asia oli. Mieheni kuolemasta tuli julkisesti itsemurha. Maarit Tastulan ansiosta sain rohkean ja rehellisen naisen maineen – ja yhä lisää julkisuutta.

Minulle ei ole ollut vaikeaa puhua arasta aiheesta. Sitä en kuitenkaan ymmärtänyt, että lapsilta ja miesvainajan vanhemmilta ei kysytty lupaa kertoa asiasta, joka kosketi kipeästi myös heitä. Minun avomielisyyteni on varmasti vahingoittanut läheisiäni.<sup>951</sup>

Pystysellä ei ollut mahdollisuutta pyytää enää lupaa mieheltään, kuten opiskelijallani, joka toimi eettisesti ja otti romaanikäsitelmänsä yhteydessä puheeksi sen sisällön niiden ihmisten kanssa, joita se koskettaisi. ”Kysyin hyvältä ystävältä, voinko käyttää tiettyä kohtaa hänen kertomuksestaan. Olen vapaata riistaa, hän vastasi.”

Eräälle opiskelijalleni ei kuitenkaan käynyt yhtä hyvin kuin Pystyselle:

Äitini pelkää, mitä kirjoitan. Sisareni tuhahtelee, eikä aio koskaan lukea kirjaani, jos se joskus maailmassa julkaistaisiin. Baarissa tuttava naurahti, ettei uskalla enää puhua mitään, kun kuuli kirjoittamisestani.

Tämä paljastamisen pelko rajoittaa työssäni edistymistä. Olen ajatellut ensin päästää, sitten karsia. Se on kovin vaikeaa.

Uskon, että ensimmäisten lukijoiden reaktioilla onkin varsin suuri merkitys sen suhteen, kuinka rohkeasti kirjoittaja oman elämänsä aineksia hyödyntää. Oma kokemukseni on ollut lempeä: kirjoitin ylioppilasaineessa asiaa enempiä pohjimatta suomalaisesta ihmisestä ja luonnosta. Mainitsin esimerkiksi oman isäni kokoavan voimiaan luonnossa, usein mökillään, saunan päälle terassilla puita katsellen. Sain stipendin ja paikallislehti julkaisi aineeni. Muistan vieläkin, miten isäni vaikutti vain ilahtuvan läsnäolostaan tekstissäni, ja koin tilanteen kannustavaksi. Elämäkerrallisen kirjoittajan kohdalla eettisten kysymysten pohtiminen sopivassa vaiheessa kirjoitusprosessia voikin kääntyä myös motivoivaksi: läheiset ilahtuvat, kun heidän kokemaansa tallennetaan ja mahdollisuus tehdä

<sup>951</sup> Pystynen 2004, 53.

jotakin muiden eteen puolestaan motivoi kirjoittajaa. On kuitenkin selvää, että tämä koskee yleensä vain aiheita, joista läheiset haluavat lukea myös julkisesti.

Luovuutta on viime vuosikymmeninä kasvavissa määrin tarkasteltu myös kollaboratiivisena, ryhmien tai jopa yhteisön tuottamana. Tällöin eettiset kysymyksetkin muuntuvat monimutkaisemmiksi. Kuten tämän työn kolmannessa luvussa tuli ilmi, on osa Suomessakin julkaistavasta kirjallisuudesta saanut alkusysäyksensä kirjoittajakursseilla ja joskus opettajan antamasta tarkasta tehtävänannosta<sup>952</sup>. Kenellä tällöin on tekijänoikeuksia teokseen?

Laki on varsin selkeä tässä suhteessa ja suojaa teoksen muotoa, ei sen perusideaa, kuten esimerkiksi harjoituksen määräämää aihetta. Yksittäiselle kirjoittajalle kysymys voi kuitenkin olla kipeä ja aiheuttaa jännitteitä esimerkiksi palautetilanteeseen: kaikki kirjoittajat eivät toivo suoria tai ainakaan kovin tarkkoja korjausehdotuksia tekstiinsä.

Kustantajan näkökulmasta on tärkeää ylläpitää luottamuksellisia välejä kustannustoimittajan ja kirjailijan välillä, suojella tekeillä olevaa kirjaa:

Ja se taas lähtee sitten jos ei myytin puolustamisesta, vaan siitä, että kirjailijan on voitava luottaa kustannustoimittajaansa. Ei kahden ihmisen välille synny luottamuksellista suhdetta, jos se toinen ihminen painuu kapakkaan kertomaan koko Suomen kulttuuripiireille millä tavalla se käpälöi tämän henkilön kirjaa. Silloin siitä ei koskaan tule kirjaa, eikä kirjailija viihdy kustantamossa. Tämän takia me suojellaan sitä, jotta kirjailija uskaltaisi mahdollisimman paljon tehdä yhteistyötä kustantajansa kanssa.<sup>953</sup>

Halu säilyttää luottamuksellisuus johtaa siihen, että usein tieto ammattikirjailijoiden tekemästä yhteistyöstä ja vastaanottamasta avusta tihkuu aloittavien kirjoittajien korviin pitkällä viiveellä. Esimerkiksi Raymond Carverin kustannustoimittajan Gordon Lishin rooli on ollut hyvin merkittävä joidenkin Carverin tarinoiden synnyssä. On jopa sanottu, että Carverin varhaistuotannon pelkistetty tyyli näyttää pitkälti olevan kustannustoimittajan luomusta: yhden kokoelman kohdalla kustannustoimittaja on leikannut pois käsikirjoituksesta noin puolet ja kirjoittanut uudelleen kymmenen kolmestatoista lopetuksesta. (Joskus Lish etsi lopetuksen Carverin tekstistä, joskus hän kirjoitti sen kokonaan itse.) Kuitenkin, moni katsoo näin jälkepäin, että Carverin myöhempi tuotanto, jonka hän kirjoitti toisen kustannustoimittajan kanssa, on hänen parasta kirjallista antiaan. Tässä valossa tarkasteltuna alkuvuosien yhteistyö toimittajan kanssa oli eräänlaista kirjoittajakoulutusta, kirjoittamisen taidon hiomista.<sup>954</sup> Jotkut ovat pitäneet Lishin muutoksia jopa vahingollisina tarinoiden kirjalliselle laadulle, vaikka Lishin leikkauksillaan luoma tyyli olikin kiistatta se tekijä, joka nosti Carverin tunnetuksi kirjailijaksi<sup>955</sup>. Ehkäpä Lishille on annettava tunnustusta siitä, että hän näki suunnan, joka oli omiaan herättämään huomiota silloisilla kirjallisilla markkinoilla?

---

<sup>952</sup> Ks. luku 3.4.

<sup>953</sup> Kähkönen 2001, 104.

<sup>954</sup> Max 1998, 1–4; Sawyer 2006, 209.

<sup>955</sup> Max 1998, 4.

Moni haluaa ylläpitää ajatusta yksin kirjoittavasta kirjailijasta. Lukijan kannalta onkin kohtuullisen yhdentekevää, kuinka teos on syntynyt. Kertovan tekstin kohdalla lukija kuvittelee luontevasti mielessään kertovan mon, ”äänen”, jota hän kuuntelee. Kirjoittajakoulutuksen näkökulmasta tämä lukemista, vastaanottamista, painottava lähestymistapa luovaan työhön on kuitenkin ollut haitallinen. Kirjoittajan kannalta on hyödyllistä tietää, kuinka teokset syntyvät. Tämä on tärkeää, jotta kirjoittaja voisi muodostaa suhteensa palautteeseen ja kustannustoimittajaan sellaiseksi kuin haluaa: hänen täytyisi saada olla tietoinen siitä, ettei ole eettisesti poikkeuksellista hyödyntää muiden ajatuksia ja ideoita omassa työssä ja silti painattaa oma nimensä teoksen kanteen. Pikemminkin kyse on normaalista käytännöstä, jota monilla kirjoittamisen alueilla ei kyseenalaisteta. Lehden päätoimittaja ei sure, jos joku toteuttaa hänen antamansa idean, eikä toimitussihteeri penää nimeään editoimansa jutun perään. Elokuva-alalla Hollywoodissa samaa käsikirjoitusta työstää aivan luontevasti kymmenkunta käsikirjoittajaa, joilla on tarkastikin eriytyneet tehtävät<sup>956</sup>.

Vastaava ilmiö, johon Peter Elbow on kiinnittänyt huomiota, on se, että opiskelijoilta vaaditaan usein oman tekstin oikolukua, vaikka ammattilaisten maailmassa se ei ole välttämätöntä, vaan usein kustannustoimittaja hoitaa vähintäänkin juuri tämän<sup>957</sup>. Elbow’n ajatus ei kuitenkaan täysin sovellu Suomen olosuhteisiin. Kustantajat odottavat yleisesti kirjoittajan osallistuvan aktiivisesti käsikirjoitukseen viimeistelyyn ja korjauslukuun. Kustannussopimusten mallipohjissa lukeekin, että tekijä luovuttaa ”valmiin” teoksen kustantajalle<sup>958</sup>. Elbow’n tapaan ajattelen kuitenkin, että halutessaan oikoluvun saa opintojen aikana tai ennen kustantajaa lähestymistä vaikka ostaa, eikä tarkka oikoluku ole tarpeen aivan kaikille teksteille.

Toimin itse kerran haamukirjoittajana sukulaiselleni, joka laittoi minut työstämään väljästä kuvailustaan harjoitteluraporttia. Harjoittelu oli hänen, kuten myös käsiteltävä tekninen ala. Kokemuksetkin olivat hänen. Osa sanavalinnoista oli hänen, osa minun. Teksti oli kuitenkin mielestäni yksin minun – samaan tapaan kuin lehtijuttu on toimittajan kirjoittama, vaikka se sisältääkin toisen ajatuksia ja ideoita.

Kerron tämän kyseenalaisen osan kirjoittajan taipaleeni, vaikka pidänkin opiskelukirjoittamista tärkeänä oppimisen keinona, enkä suostunut toiste tässä laajuudessa auttamaan. Pohtiessani sukulaiseni kanssa asian eettistä puolta hän sanoi jotakin osuvaa. Ihmettelin nimittäin, miksi hän teettää opintotehtäviään muilla, ja kysyin, eikö hän pelkää myöhemmin ongelmia työelämässä, jossa opintojen lupaamat taidot edellytetään hallituiksi. Tämä sujuvasanainen nuorimies katsoi minua, väläytti valkoisen hymynsä näkyviin ja sanoi:

- Minusta valmistuukin johtaja.

<sup>956</sup> Sawyer 2006, 214–216.

<sup>957</sup> Elbow 2000, 331.

<sup>958</sup> Ks. esim. Suomen tietokirjailijat ry 2011.

Luovan työn tekijää on viime vuosina tarkasteltu julkisessa keskustelussa (ja verotuksessa) jo eräänlaisena yrittäjänä, pientuotannon toimitusjohtajana siinä vaiheessa, kun hän myy työtään. Samaa ajatusta voisi kuitenkin hyödyntää myös tekstin tuottamisen vaiheessa ja nähdä kirjoittajan hahmona, joka käyttää kirjoittaessaan omia kykyjään, mutta myös muiden – joskaan ei aivan niin pitkälle vietyinä kuin tämän esimerkin päähenkilö teki. Moni tutkija onkin painottanut, että sosiaaliset taidot ovat merkittävä osa luovan työn tekemistä<sup>959</sup>. Näitä taitoja saa ja pitääkin käyttää tarvittavan avun hankkimiseen.

Kirjoittamisen eettisen puolen pohtiminen kuuluu luontevasti konstruktivistiseen kirjoittajakoulutukseen, sillä konstruktivistiseen paradigmaan sisältyy ajatus kaikkien tekstien pohjimmaisesta samankaltaisuudesta. Miksi siis fiktio olisi vapaa eettisistä pohdinnoista<sup>960</sup>? Kuitenkin kirjallisuudentutkimuksessa ja taiteen teoriassa on pitkään pidetty tärkeänä ajatusta taiteen vapaudesta. Moraalisia tai eettisiä kannanottoja ei ole pidetty kritiikissä (ja tutkimuksessa) tarpeellisina vaan on ajateltu, ettei teoksen tekijällä ole vastuuta vastaanottajien tulkinnasta tai sen seurauksista<sup>961</sup>. Toisaalta, kuten Wayne C. Booth on huomauttanut, pidämme varsin yleisesti fiktiota merkittävimpana kirjallisuuden lajina, koska se käyttää voimallisesti lukijaan vaikuttavia keinoja.

But the same critics who have told us that have insisted, perhaps unconsciously echoing earlier ethical critics who were more open about their commitments, that a major reason for the superiority of modern fictions is that it uses certain open-ended techniques like stream-of consciousness, and outlaws the old-fashioned omniscient narrator.<sup>962</sup>

Booth toteaa, että kaiken vastaanottajaa ja lukukokemusta koskevan tutkimuksen jälkeen on varsin kummallista, että pidämme automaattisesti lähes kaikkea kaunokirjallisuutta lukijalle kuin lukijalle suotuisana ja ehdotukset muuhun yhdistyvät sensuuriin. Usein fiktion myönteisiin piirteisiin lasketaan kuuluviksi lukijan yllättämisen, ”herättämisen” ja tavanomaisten konventioiden rikkomisen. Mutta mistä kirjoittaja voi tietää kaikkien lukijoiden haluavan tällaista lukukokemusta?<sup>963</sup> Martha Nussbaumin sanoin:

For stories cultivate our ability to see and care for particulars, not as representatives of a law, but as what they themselves are: to respond vigorously with senses and emotions before the new; to care deeply about chance happenings in the world, rather than to fortify ourselves against them; to wait for the outcome, and to be bewildered – to wait and float and be actively passive. We are so accustomed to the novel that we tend to forget how morally controversial a form it has been in the eyes of various sorts of religious and secular moralisms. (Even as I write this, fundamentalist parents in the state of Tennessee are seeking a ban on stories that freely exercise the imagination, holding the law laid down in the Bible is truth enough.)<sup>964</sup>

<sup>959</sup> Csikszentmihalyi 1996, 54; Sawyer 2006, 308–310.

<sup>960</sup> Suoranta 1995, 98.

<sup>961</sup> Ks. Brax 2004; Mazzarella 2004.

<sup>962</sup> Booth 1989, 59.

<sup>963</sup> Booth 1989, 63–65.

<sup>964</sup> Nussbaum 1989, 75.

Nussbaum on kiinnittänyt huomiota myös siihen, että filosofit käyvät vilkasta arvokeskustelua esimerkiksi ekonomistien kanssa, ja ihmettelee, miksi kirjallisuuden teoria ei osallistu keskusteluun.<sup>965</sup> Kuten neljännessä luvussa kävi ilmi, emotiot ovat (myös) sosiaalisia ja eettisiä. Ne vastaavat elämän keskeiseen kysymykseen: mikä on tärkeää? Tämän kysymyksen pohjalta päädytään toiseen: kuinka minun tulisi elää?<sup>966</sup>

Kirjoittajienkin kannalta olisi mielekästä, että tutkimus kiinnittäisi huomiota teosten eettiseen puoleen. Tekijän näkökulmasta on luontevaa edellä käsitellyn asiantuntijuuden teorian valossa olla kiinnostunut työnsä seurauksista ja pohtia kirjoittamista myös eettiseltä kannalta. Kertomukset vaikuttavat lukijaan, ja tekijöiden näkökulmasta nämä vaikutukset ovat tärkeitä.

---

<sup>965</sup> Nussbaum 1989, 59–60.

<sup>966</sup> Nussbaum 2003, 149.

## 8 TARVITAANKO MUUTAKIN KUIN HYVÄT LUKULASIT?

### 8.1 Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute

Kirjoittajakoulutuksen keskeinen työtapa on palautteen antaminen opiskelijan kirjoittamasta tekstistä. Toive palautteen saamisesta on yleinen syy hakeutua koulutukseen, ja moni kokenut opettaja tietää teoreettisenkin tiedon opettamisen sujuvan luontevimmin opiskelijan itse kirjoittamaa tekstiä käsiteltäessä. Mutta millaista on hyvä palaute, kuinka sitä tulisi antaa ja mitä sen pitäisi sisältää? Entä miten palaute olisi hyvä ottaa vastaan? Kirjoittamalla se muistiin? Vastaanväittämällä? Keskustelemalla?

Selvitin syksyllä 2006 kirjoittamisen perusopintojaan aloittavien opiskelijoiden näkemyksiä palautteesta. Käytin niin sanottua eläytymismenetelmää, jolla tarkoitetaan tutkimusaineiston keräämistä kirjoituttamalla lyhyehköjä tarinoita tai esseitä<sup>967</sup>. Menetelmän mukaisesti annoin opiskelijoille kehyskertomuksen työskentelyn perustaksi. Kertomuksesta oli kaksi erilaista versiota, ja puolet vastaajista kirjoitti toisenlaisesta lähtökohdasta käsin kuin toinen puoli luokkaa. Kehyskertomukseni olivat tällaisia: "Jussi opiskelee kirjoittamista. Eräänä päivänä hän on erityisen tyytyväinen/tyytymätön saamaansa palautteeseen. Eläydy tilanteeseen ja kerro pieni tarina siitä, mitä oikein tapahtui." Jatkossa tarinasitaattieni yhteydessä kirjaimet A ja B kertovat siitä, kumman kehyskertomusversion vastauksesta on kysymys.

Eläytymistarinoissaan opiskelijat hahmottelivat tehtävänannon mukaisesti, mitä oli mahdollisesti tapahtunut, millaista palautetta tarinan päähenkilö oli saanut, jotta päädyttiin heille jaetun kehyskertomuksen kuvaamaan tilanteeseen. 23 vastaajasta lähes kaikki olivat aiemmin osallistuneet kirjoittajakursseille esimerkiksi kansanopistoissa, lukiossa tai yliopistossa. Oletettavasti heidän

---

<sup>967</sup> Eläytymismenetelmää on Suomessa käytetty erityisesti sosiaali- ja kasvatustieteiden alueella. Jari Eskola on perehtynyt siihen väitöskirjassaan ja kirjoittanut siitä myös oppaan. Eskola 1997; Eskola 1998.

näkemyksensä palautteesta pohjautuivat siis kokemuksiin näistä kirjoittamisen opinnoista ja toisaalta myös yleisempiin koulukokemuksiin.

Yleistynyt suomennos "eläytymismenetelmä" tulee englannin kielen sanoista "role playing". Alun perin erotettiin kaksi vaihtoehtoa eläytymiselle: aktiivinen ja passiivinen roolileikki. Jälkimmäisessä tapauksessa eläytyminen tapahtuu kirjallisesti, ja varhaisimmat tutkimukset olivat juuri tämäntyyppisiä.<sup>968</sup> Mikään ei luonnollisesti pakota käyttämään kirjallisista esitystavoista juuri kertomusta, vaan menetelmällä on kirjoitettu myös esimerkiksi näytelmiä<sup>969</sup>.

Käytin itsekin tällä kertaa menetelmän kirjallista muotoa, kertomusta, joka on Suomessa yleistynein. Pidän tulevaisuudessa kuitenkin hyvinkin mahdollisena, että palautetta lähestyttäisiin tutkimuksessa myös toisella tavalla ja kehiteltäisiin, millaista tietoa palautteesta ja palautetilanteesta olisi mahdollista saavuttaa roolileikin avulla. Roolileikin etuna verrattuna todellisten palautetilanteiden havainnointiin olisi ainakin se, ettei havainnoitavien palauteryhmäläisten määrän tarvitsisi olla osallistujien yksityisyyden suojaamiseksi merkittävän suuri. Osallistajat pääsisivät välittämään tietoaan ja kokemuksiaan palautteesta, mutta tutkijan ei tarvitsisi tehdä heistä kriittisiä huomioita, jotka ainakin pienen otannan tutkimuksessa voisivat johtaa tunnistamiseen ja tarpeettomaan mielipahaan.

Eläytymismenetelmän synnyn taustalla 1970- ja 1980-luvuilla oli pyrkimys välttää tutkimukseen osallistuvien henkilöiden emotionaalista järkyttämistä tai suoranaista huijaamista. Vielä muutama vuosikymmenen sitten tutkimusmenetelmät vaikuttivat nimittäin joskus varsin voimallisesti koehenkilöihin. Yksi kuuluisa esimerkki koskee Stanley Milgramin tutkimusta, jossa kokeiltiin, tottelevatko koehenkilöt kokeenjohtajan ohjetta antaa ihmisille kivuliaita, mutta sinänsä vaarattomia sähköiskuja. Iskujen saajat olivat todellisuudessa näyttelijöitä. Tulosta kuvaa iskuja antaneiden koehenkilöiden näkökulmasta osuvasti erään Milgramin kokeen tarkkailijan luonnehdinta:

Näin tasapainoisen ja ryhdikkään liikemiehen astuvan laboratorioon hymyillen ja luottavaisena. 20 minuutin kuluttua hänestä oli jäljellä vapiseva, änkyttävä raunio, joka oli nopeasti lähestymässä hermorumahdusta. Hän kiskoi jatkuvasti korvalehtiään ja väenteli käsiään. Eräässä kohdin hän painoi nyrkinsä otsaansa vasten ja mutisi: 'Voi luoja, lopetetaan jo.' Ja kuitenkin hän edelleen noudatti kokeenjohtajan joikaista sanaa ja totteli viimeiseen saakka.<sup>970</sup>

Laboratoriokokeiden vaihtoehtoisetkaan menetelmät eivät ole ongelmattomia, mutta eläytymismenetelmän peruslähtökohta on kuitenkin ihmistä kunnioittava. Menetelmässä ihminen nähdään kulttuuriolentona ja huomioidaan hänen toimintansa aktiiviset puolet, kuten kieli, tietoisuus ja pohdinta<sup>971</sup>. Jari Eskola

<sup>968</sup> Ginsburg 1989, 123; Mixon 1989, 165–166; Eskola 1988; Eskola 1997, 6–7.

<sup>969</sup> Eskola 1988, 241.

<sup>970</sup> Milgram 1984, 206–220; Eskola 1997, 10–11. Ks. myös Mixon 1989.

<sup>971</sup> Eskola 1988, 240; Eskola 1997, 13. Eläytymismenetelmän sukulaiseksi psykologian puolelta on esitetty TAT- testiä. Yhteys on kuitenkin vain muodollinen, sillä kuten Suoranta huomauttaa, pyritään TAT-testissä tavoittamaan yksilön psykologinen maailma mutta eläytymismenetelmä pyrkii pikemminkin paljastamaan jotakin yhteisesti jaetusta todellisuudestamme. "Menetelmällä tutkitaan rajattujen sosiaalisten ti-



on menetelmää käsittelevässä väitöskirjassaan nostanut tutkimustavan mielenkiintoisimmaksi anniksi sen, että se pakottaa käyttäjänsä aktiiviseen teoreettiseen työhön.

Kaplanilaisittain voidaan siis lähteä siitä, että tutkija voi hakea ideansa myös aineistostaan. On ajateltu, että tutkimusmenetelmät kuuluvat ainoastaan ideoiden todentamiseen ja että ideoiden keksiminen on kiinni tutkijan intuitiosta ja luovasta mielikuvituksesta. Kuitenkin aineistojen hyödyntäminen em. tavalla laajentaa tutkijan perspektiiviä varsin lavealle; oletettavasti vaikkapa kuudellakymmenellä eläytymistehtävään vastanneella opiskelijalla on korkeakouluopiskelusta laajempi ja antoisampi näkökulma kuin minulla, tutkijalla. Niinpä näiden opiskelijoiden vastauksista (kokemuksista) on ammennettavissa monta sellaista ideaa ja ajatusta, joita minun intuitiioni ja mielikuvitukseni ei olisi kyennyt kehittämään.<sup>972</sup>

Oma lähtökohtani käyttää palautetta tutkiessani juuri eläytymismenetelmää on hyvin samankaltainen kuin Eskolan yllä kuvaama. Pysin menetelmän avulla saamaan omalle palautetta koskevalle kertomukselleni rinnakkaisia ja risteäviä kertomuksia, havaitsemaan polkuja, joita ehkä en ole kirjoittajakoulutuksessa itse kulkenut.

Eläytymismenetelmän vahvuutena on se, että sillä saadaan esille paljon hiljaista tietoa, jota perinteisillä kyselyillä ei tavoiteta:

Missä nämä kokemukset ja ideat piilevät elleivät ihmisten kertomuksissa? Niinpä juuri näitä kertomuksia analysoimalla saamme selville, tuotua esiin tätä ideavarastoa. Siten eläytymismenetelmä on hyvinkin luonnollinen tapa etsiä tätä tietoa, sillä ihmisten tieto esiintyy juuri kertomuksissa. Ihmisillä on kyllä kaikenlaista tietoa (tacit knowledge, nk. tekijän tieto tai hiljainen tieto), eläytymismenetelmässä viritetään ihmisten mielikuvitusta tuottamaan tätä tietoa ulos.<sup>973</sup>

Juha Suorannan kokemuksen mukaan menetelmällä on saatu vaivattomasti kohtuullisen luotettavaa tietoa. Korkeakouluopiskelijat ovat hänen mukaansa vastauksissaan kirjoittaneet joko omista kokemuksistaan tai yliopistossa ”kansanperinteenä” kulkevia tarinoita, joita hän luonnehtii myyttisiksi.<sup>974</sup> Menetelmää on arvosteltu juuri sen saamien joko myyttisten tai stereotyyppisten vastausten vuoksi. Kuitenkin, kuten esimerkiksi Antti Eskola on huomauttanut, stereotyyppinen tieto on arvokasta tietoa, joka pohjautuu ihmismielen varsin perustavanlaatuisen tapaan kategorisoida asioita. Se, ettei tällainen tieto tavoita yksilöllistä kokemusta ja sovellu kaikkeen käyttöön, ei tee siitä arvotonta.

The great advantage of the roleplaying method is that we will see these exceptions in a very small number of stories, just as we shall see the general rule. In a much more concrete way than the empirical generalizations of sociological research, it reminds us constantly that our hypotheses (such as those about the behavior of teachers) are in fact more stereotyped than reality. In this sense it seems unreasonable to criticize

---

lanteiden, voitaisiin sanoa *kulttuuritiedon kasautumien, tilannespesifejä hahmottamisen tapoja.*” Suoranta 1995, 175.

<sup>972</sup> Eskola 1998, 12. Eskola viittaa tässä Kaplanin teoksessaan *The Conduct of Inquiry* (1964) esittämiin ajatuksiin, jotka ovat edelleen keskeisiä laadullisessa tutkimuksessa.

<sup>973</sup> Eskola 1998, 13.

<sup>974</sup> Suoranta 1995, 178–179.

the *method* of producing stereotypes. On the contrary, it effectively breaks down the researcher's stereotypes.<sup>975</sup>

Eläytymismenetelmään liittyy myös eettisiä ongelmia. Eläytyminen vaikuttaa vastaajan emotionaaliseen ja kognitiiviseen elämään. Yhdessä varhaisessa kotimaisessa tutkimuskokeilussa huippulentopalloilija testasi menetelmää joukkueeseensa. Hän pyysi tovereitaan kuvittelemaan, että he häviäisivät seuraavan pelin ja kirjoittamaan aiheesta lyhyen esseen. "Miksi hävisimme? Mitä meille tapahtui?" Seuraavassa pelissä vastassa oli huonompi joukkue, joten tehtävä oli kuvittelijoille vaikea. Mutta suureksi yllätykseksi he todella hävisivät seuraavan pelin, jolloin tutkijat pohtivat, johtiko roolileikki, kuvittelu, kielteisiin mielikuviiin, jotka häiritsivät peliä. Ainakin moni urheilija ajatteli näin, sillä tutkimuskokeilu tuli pelaajien keskuudessa varsin kuuluisaksi.<sup>976</sup>

Tutkijan rooli eläytymismenetelmässä on tärkeä, ja sitä on syytä suunnitella tietoisesti. Raja roolileikin ja kirjallisen eläytymisen välillä on joskus häilyvä, ja erityisesti tutkimuspaikalla on merkitystä.<sup>977</sup> Periaatteessa on tarkoitus jättää vastaajille myös oikeus olla eläytymättä, olla vastaamatta. Ryhmätilanteessa kieltäytyminen ei kuitenkaan aina ole helppoa<sup>978</sup>. Oma tutkimukseni on hyvä esimerkki tästä: pyysin opiskelijoita eläytymään palautetilanteeseen kirjoittajakoulutuksen aloitustapaamisella. Muut opiskelijat, minun ja kurssin vetäneen opettajan läsnäolo sekä luokkahuoneympäristö tekivät tilanteesta varsin todentuntuisen verrattuna vaikkapa siihen, että olisin suorittanut aineiston keräämisen sähköpostitse. Valitsemani tavan etuna oli toisaalta se, että eläytymistehtävästä jatkettiin luontevasti käsittelemään palauteaihetta laajemminkin. Kurssin opettaja ei raportoinut ongelmista sen jälkeen, kun olin jättänyt ryhmän. Sellaisia olisi kuitenkin voinut syntyä, jos esimerkiksi kielteiseen palautekokemukseen eläytyneet olisivat välittömästi, ilman aiheen käsittelyä, antaneet tai saaneet palautetta. Voisi pitää hyvinkin todennäköisenä, että heidän tunnetilansa olisi ollut keskustelun kannalta epäsuotuisa ja ehkä valmistautunut vastaanottamaan juuri liian kriittistä palautetta. Eläytymismenetelmän käyttäjän on siis muistettava myös suunnitella, kuinka tilanne jatkuu kertomusten kirjoittamisen jälkeen ja kuinka kokemus puretaan.

Eläytymismenetelmän ongelmana, erityisesti luovan kirjoittamisen tutkimuksessa, voisi pitää myös sitä, että kehyskertomuksissa kehoitetaan yleensä 'eläytymään' ja 'kuvittelemaan'. Erityisesti jälkimmäisen termin perusteella voisi epäillä vastaajien päätyvän mielikuvitukselliseen kirjoittamiseen, fiktion, joka ei kuvasta heidän todellisia kokemuksiaan. Toisaalta kuvittelukin pohjaa aina kokemukseen ja havaintoihin todellisuudesta. Ylipäätään saamieni vastausten tyyliä voikin kuvata realistiseksi. Kirjoittajakoulutuksen opiskelijoiden kohdalla menetelmä johti varsin onnistuneeseen nonfiktioon kaltaisiin teksteihin, jotka taitavasti hyödyntävät kaunokirjallisen kerronnan keinoja, mutta pyrkivät kuitenkin välittämään tietoa todellisuudesta. Aineiston kaikkein persoonalli-

<sup>975</sup> Eskola 1988, 276–277.

<sup>976</sup> Eskola 1988, 242–243.

<sup>977</sup> Ginsburg 1989, 134.

<sup>978</sup> Suoranta 1995, 179.

sinkaan tarina ei fiktiivisistä piirteistään huolimatta lakkaa heijastamasta todellisia koulumaailman ilmiöitä. Tarina on niin viehättävä, että lainaan sen kokonaisuudessaan:

Jussin suu on täynnä karpäsiä, jotka pitävät surisevaa ääntä vaikka suu on kiinni. Kukaan ei ollut suostunut ottamaan häntä ryhmään ja opettaja, Liina Jyrkkä oli joutunut antamaan hänelle palautetta. Liina oli vaatinut, että Jussi panee verkkohatun päähän palautetuokion ajaksi. Liinan iho oli noussut kananlihalle, kasvot alkaneet punoittaa, hän oli aivastellut ja niiskuttanut kunnes hän oli rynnännyt ulos huoneesta. Hän oli ehtinyt sanoa vain yhden sanan Jussille. Jussin mielestä se oli liian vähän palautteeksi. Hän oli kurssin ainoa mies, siitäkö kohtelu johtui, hän mietti. Hän valittaisi Tasa-arvovaltuutetulle syrjinnästä sukupuolen perusteella ja vaatisi oikeudessa hyvitystä. Liina Jyrkkä saisi maksaa kunnan kipurahan siitä, että oli sanonut vain yhden sanan palautteeksi: absurdia. (B11)

Tämä (naisen kirjoittama) tarina tuo selkeästi esiin keskeisen kirjoittajaryhmien piirteen: usein miehet ovat ryhmässä vähemmistössä. Tarina kuvastaa myös osuvasti palautetilanteen keskeistä piirrettä eli tunteiden voimakasta läsnäoloa niin palautteen vastaanottajan kuin antajankin kokemuksessa. Lisäksi tarina havainnollistaa, että opetuksessa usein kohtaavat voimakkaat persoonat. Ennen muuta tarina heijastaa sitä, että opiskelijat toivovat usein runsaampaa henkilökohtaista palautetta kuin mitä he koulutuksessa saavat<sup>979</sup>.

Eläytymismenetelmän kerätystä aineistosta etsitään yleensä pikemminkin ajatuksia, ideoita ja näkökulmia kuin yleistettäviä vastauksia. Suoranta on kuvannut menetelmää heuristiseksi työkaluksi, joka auttaa tutkijan hidasta mielikuvitusta<sup>980</sup>. Kertomuksia lukiessani sain kuitenkin selkeää tukea myös omalle ennakkokäsitykselleni siitä, että palautteen tehtäväksi mielletään tällä hetkellä kovin erilaisia, keskenään ristiriitaisiakin asioita. Yhdessä eläytymistarinassa odotetaan auktoriteetin siunausta tekstin julkaisupäätökselle, toisessa etsitään lukijaa, joka ymmärtäisi tekstin merkityksen ja kolmannessa päähenkilö ajattelee palautteen tehtäväksi perustella annettua arvosanaa. Kaikki nämä odotukset olen kohdannut myös työssäni kirjoittamisen opettajana.

Kirjaviin palautekäsityksiin on olemassa ainakin yksi ilmiselvä syy: kirjoittajakoulutuksen eri-ikäisten opiskelijoiden koulukokemukset ovat erilaisia, sillä he ovat käyneet koulunsa eri vuosikymmenillä vaihtuvien oppimiskäsitysten vallitessa. Lisäksi kirjoittajakoulutus eroaa nuoren historiansa vuoksi monista muista taiteen opetuksen alueista myös siinä suhteessa, että sen opettajakunnan koulutustausta ei ole vielä vakiintunut. Osa kirjoittamisen opettajista on hankkinut pedagogisen pätevyyden, osa on minun laillani opiskellut opettamista omatoimisesti, ja jotkut opettajat ehkä pitävät omaa kirjoittamiskokemusta pedagogista puolta tärkeämpänä lähtökohtana työlle.

Itse pyrin kuitenkin kuvaamaan ja selkeyttämään palautteen antamisen käytäntöjä käyttäen apuna juuri oppimisen teoriaa ja erilaisten oppimiskäsitysten tarjoamia näkökulmia palautteeseen. Palaute saa oppimiskäsityksestä riippuen opetuksessa hyvinkin erilaisia merkityksiä. Opetustilanteessa voi syntyä kommunikaatio-ongelmia ja väärinkäsityksiä jo pelkästään toisistaan eroavien

<sup>979</sup> Vuori 1998, 32.

<sup>980</sup> Suoranta 1995, 178.

palautemielikuvien vuoksi; auktoriteettia etsivä opiskelija pettyy keskustelemaan opettajan neuvojen epätasällisyyteen, ja tekstinsä tulkintaa odottava hämmennytti tiukoista muutosehdotuksista. Pepi Reinikaisen kokemuksen mukaan jopa elämäkerrallisen kirjoittamisen kurssin ohjaajalta odotetaan toisinaan koulu-maisen tiukkaa arviointia.

Joskus ohjaajalta kuitenkin odotetaan ankaraa kritiikkiä, ruoskaa ja risuja. Sitähän moni sai jo kouluaikoinaan ja tottui siihen, vaikka sitä sydämestään vihasikin. Ilmeisesti on joskus jopa vähän vaikea tottua myönteiseen palautteeseen, ikään kuin se ei voisi olla totta, saati tehokasta. Sitä se kuitenkin on: se rohkaisee kirjoittamaan innokkaammin ja vapautuneemmin, eikä hanke tyssähdä alkuunsa, minkä liian kova kritiikki voi saada helpostikin aikaan.<sup>981</sup>

On tärkeää huomata, että todennäköisesti Reinikainen viittaa tässä vanhemman väen palauteodotuksiin, onhan elämäkerrallisen kirjoittamisen kurssien enemmistöä iäkkäämpiä ihmisiä, joiden kouluajojen palautemalli saattaa suuresti-kin erota nykypäivän opettajien ja ohjaajien käytännöistä.

Palautetilanne on jännittävä tilanne – tämän paljastaa jo elekieli missä tahansa luokkahuoneessa. Harva kuuntelee palautetta nojaten rennosti tuolinsa selkänojaan. Olen päinvastoin joskus huomannut itse hakeutuvani palautetta vastaanottaessani varsin erikoisen asentoon: tuijotan tiukasti edessäni olevia papereita, tuen päätäni käsiä vasten ja ponnistelen, ettei ylävartaloni painuisi kokonaan piiloon pöydän pinnan alapuolelle. Asentoni perusteella olen siis valmis paitsi palautteeseen myös lentokoneen pakkolaskuun.

Kokeneetkaan ammattikirjoittajat eivät välttämättä odota palautetta innokkaasti edes alalla, jossa yhteistyö on tavanomaista. Tove Idström on kuvannut palautteen roolia käsikirjoituksiensa synnyssä näin:

Kaikkien muiden elokuvan tekijöiden työ ja toimeentulo riippuu siitä, miten käsikirjoittaja onnistuu työssään. Puolivalmistakin käsikirjoitusta täytyy näyttää. Silloin käsikirjoittajan rauhasan työpöydän ympärillä on yhtäkkiä hirveä tungos, olan yli lue-taan ja näytetään sormella ”kohtia”, ja *jokaisella* on mielipide. Mielipiteitä sanotaan palautteeksi, ja ne ovat yleensä negatiivisia.<sup>982</sup>

Myös kirjoittamisen opiskelijoiden eläytymistarinat kuvaavat jännitystä ja tunteita ylipäättään. Tarinan päähenkilö on välillä kuumissaan ja epäilee jopa ”hajoavansa”. Tai sitten, kuten jo edellä lainatussa tarinassa, opiskelijasta näyttää, että opettaja on kananlihalla ja allerginen opiskelijan tekstille tai tälle itselleen (ks. B11). Onneksi palautteen saaja kokee eläytymistarinoissa kuitenkin myös suurta iloa: ”Opettajan ja kurssikavereiden ymmärryksen lämpö tulvahtaa si- nertävänä välkkyvältä ruudulta sydämeen.” (A1)

Tunteet ovatkin ohittamaton osa kirjoittamisen opetusta, vaikka ne monissa pedagogisissa malleissa on jätetty vähäiselle huomiolle. Tästä syystä pyrin täydentämään ajatteluaani myös tunneälytutkimuksen avulla ja pohdin, kuinka palautetta voisi sekä antaa että ottaa vastaan tunnetaitoja hyödyntäen.

<sup>981</sup> Reinikainen 2007, 73.

<sup>982</sup> Idström 2003, 51.

## 8.2 Tehokas palaute voi tappaa

Palaute herättää kirjoittamisen opiskelijoissa joskus suuria tunteita, joiden syntyminen ei välttämättä ole sidottu itse tilanteeseen. Opettajan ja mahdollisen opiskelijaryhmän on hyvä muistaa, että joillakin opiskelijoilla voi olla henkilökohtaista kokemusta esimerkiksi alla olevan kirjeen kaltaisesta palautteesta ja sen tekijän, Hannu Salaman, edustamista ”karkeahkoista oikaisijoista”.

Kyllähän tämä semmoista perkeleen lässytystä on että heittääkää tällä nivaskalla 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 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 <sup>983</sup>

Tieto tämänytyppisestä palautteesta kantautuu kirjoittajien tietoisuuteen paitsi painettuna sen kirjoittajaoppaan sivuilta, jossa tämä näyte julkaistiin, myös suusta suuhun kulkevana kertomuksina. Jos odotusarvona on tyrmäys, on kirjoittajan syytäkin astua palautetilanteeseen niska kyyryssä, iskuun varautuneena.

Arkipäiväisessä puheessa, vaikkapa työelämässä, myönteisellä palautteella yleensä tarkoitetaan arviota, joka kuvastaa tyytyväisyyttä suoritukseen. Suoritus hyväksytään sellaisenaan. Kielteisellä palautteella puolestaan viitataan muutosehdotuksiin, ja sen synonyyminä käytetään kritiikki-sanaa. Oppimisen yhteydessä tämä jaottelu ei kuitenkaan päde, sillä oppija haluaa tavallisesti kuulla myös muutosehdotuksia. Opiskeltaessa opiskelijan kokemus tilanteesta on tärkeämpi kuin opettajan aikomukset. Opiskelijan tulkinta määrittää, milloin palaute on myönteistä.<sup>984</sup> Jos palaute ei edistä oppimista, ei sitä myöskään pidemmän päälle koeta myönteisesti, kuten seuraavasta eläytymistarinarista käy ilmi:

<sup>983</sup> Ks. Kylätasku & Linnilä 1970, 34.

<sup>984</sup> Askew & Lodge 2000, 7. Suomen sanojen alkuperää selvittelevät keskeiset teokset eivät mainitse lainkaan sanaa ’palaute’. Synonyymisanakirjan teksti on kuitenkin kuvaava: ” – – vastaus, vastavaikutus, vastakaiku, reaktio, feedback.” Jäppinen 1999, 279.

Upeaa! Loistavaa! 10-. 9 ½. Mitä sitten? Ei tämä kerro mitään. Mistä miinukset tulevat? Mistä positiiviset kommentit?

Jussi on hämmentynyt. Hän tietää olevansa hyvä kirjoittaja, muttei hän tunne vahvuusalueitaan. Hän ei tiedä, mikä hänen teksteissään on hyvää. Kukaan ei osaa, ehdi tai halua selittää. Hän ei myöskään tiedä, mikä hänen teksteissään mättää. Miten hän voisi kehittyä kirjoittajana? Niinpä hän ei kehity. Hän vain kirjoittaa toinen toistensa kaltaisia tekstejä, joiden tietää jostakin syystä miellyttävän.

Omat tekstit alkavat tuntua Jussista persoonattomilta ja tylsiltä. Tuntuu, että kaikki muut kirjoittavat paremmin. Jussi kutistuu kirjoittajana ja kasvaa ihmisenä. Keksit korvaavat kirjoittamisen. (B2)

Kiinnostavaa lainatussa tarinassa ei ole vain se, että myönteiseksi tarkoitettu palaute tulkitaan kielteiseksi, vaan myös se, että liian epätarkka palaute saa kirjoittajan toistamaan itseään. Tämä on opettajalle varsin käyttökelpoinen huomio, sillä yleensä syitä itseään toistavaan kirjoittamiseen on etsitty muualta, on esimerkiksi ajateltu kirjoittajan kirjoittavan samaan tapaan kiittävän palautteen toivossa.

Palautteen sisältämät muutosehdotukset koetaan todennäköisesti myönteisiksi, jos ne pyrkivät kannustamaan eteenpäin. Palautteen avulla kirjoittaja saattaa esimerkiksi löytää tekstistään sisällöllisiä aineksia ja mahdollisuuksia, joista ei ollut itse kirjoittaessaan tietoinen, tai toisaalta havaita, etteivät kaikki hänen suunnittelemansa elementit ole vielä esillä tekstissä. Palautteen avulla kirjoittaja voi myös huomata uutta oman kirjoitustyönsä ja kirjallisen kulttuurin välillä tai ymmärtää, millä alueilla hänellä olisi vielä opittavaa kirjoittamisen tekniikasta.

Englantilaiset pitkän linjan pedagogit Susan Askew ja Caroline Lodge ovat nimenneet ”tappajapalautteeksi” palautteen, josta on vastaanottajalleen enemmän haittaa kuin hyötyä. Tappajapalautteen tunnistaa usein jo siitä, että se on määrällisesti musertavan runsasta.<sup>985</sup> Myös muut pedagogit ovat tuoneet esiin, ettei runsas palaute ole aina opiskelijalle avuksi vaan että se saattaa johtaa henkiseen ylikuormittumiseen ja saada opiskelijan puolustuskanalle. Runsaasta yksityiskohtaisesta palautteesta voi olla esimerkiksi vaikea erottaa keskeisiä asioita, joiden pohjalta lähteä miettimään tekstin muokkaamisen järjestystä. Määrällisesti laaja palaute myös herkästi viestii kirjoittajalle, että tekstissä on paljon työstettävää ja (työläät) korjaustoiveet ovat omiaan herättämään muutostavastarintaa. Liiallinen palaute voi näin jopa heikentää kirjoittajan itsetuntoa.<sup>986</sup>

Palautteen määrää tulisikin aina miettiä suhteuttaen se tekstin kehitysvaiheeseen. Ideavaiheessa esimerkiksi työstetään suuria linjoja, joten sanatarkkaan editointiin ei ole syytä. Eläytymistarinoissa tulee toisaalta kuitenkin ilmi, että runsaatkaan muutosehdotukset eivät aina tarkoita sitä, että palaute koettaisiin kielteiseksi. Tärkeintä näyttäisi olevan opettajan kokonaisarvion sävy:

<sup>985</sup> Askew & Lodge 2000, 7.

<sup>986</sup> Hairston 1986, 120-121; Svinhufvud 2007, 71-72; Elbow 2000, 358.

Ohjaaja oli kirjoittanut tekstini täyteen punakynällä, mutta yleisarvio oli kuitenkin myönteinen. Palautetta tuli paljon, ja korjattavaa olisi sitäkin enemmän, mutta kaiken kaikkiaan työssäni oli ”potentiaalia”. (A 9)

Kiinnostavaa kyllä, Askew ja Lodge mainitsevat saaneensa tappajapalautetta nimenomaan kirjoittamisesta. He määrittelevät keskeiseksi tappajapalautteen piirteeksi sen, että palautteen sisällöllä ei ole yhteyttä opiskelijan omaan ajatteluun. Palautteen antaja ei keskustele palautteen saajan kanssa, eikä näin ollen oikeastaan edes tiedä, miten teksti liittyy tämän muuhun ajatteluun.<sup>987</sup> Tällöin vaarana on, että opettaja kirjoittaa liian vaikeaselkoisin termein tai havainnollistaa asioita esimerkein, jotka eivät ole opiskelijalle tuttuja ja ymmärrettäviä. Eläytymistarinoissakin palaute koetaan kielteiseksi, kun se sisältää epäselviä, abstrakteja, ohjeita, kuten tässä esimerkissä:

Jussi istuu typeryneenä bussissa matkalla kotiin. Hän ei ymmärrä vielääkään, miksi opettaja oli pyytänyt häntä täydentämään tehtäväänsä. ”Siinä ei ollut riittävästi tunnetta”, opettaja oli sanonut. ”Lisää enemmän persoonallista näkökulmaa.” (B9)

Tappajapalautteeseen ei yleensä sisälly vinkkejä siitä, miten opettajan ehdottamia muutoksia pitäisi alkaa tehdä<sup>988</sup>. Kokonaisuutena tappajapalautteen sävy on korostuneen arvioiva, ei neuvova tai ymmärtävä, ja se suorastaan estää oppimista. Erityisen ongelmallista kirjoittamisessa näyttää olevan myös palaute, josta välittyy, ettei sen tekijä ole edes yrittänyt ymmärtää kirjoittajan pyrkimyksiä.

’Ulkopuolinen Irving-jäljitelmä’, ’kertoo enemmän kirjoittajan peloista kuin itse teemasta’. Turhauttavinta ei ollut negatiivisen palautteen määrä, vaan tunne siitä, ettei arvostelija edes yrittänyt ymmärtää, se oli ensi näkemältä teilannut teoksen, etsinyt siitä tarkoituksella viitteitä Irvingiin ja käytti nyt noita asioita Jussia vastaan. (B12)

Ankaria tappajapalautteita tulee eläytymistarinoissa esille kuitenkin vain yksi, jo aiemmin esitelly tarina, jossa myönteiseksi tarkoitettu palaute saa epätarkkuutensa vuoksi aikaan päinvastaisen vaikutuksen kuin on tarkoitus. Palaute ei tarinoissa aina johda oppimiseen tai uusiin oivalluksiin, mutta itse kirjoittamisesta se ei kuitenkaan lopeta. Opiskelijat kuvaavat palautteeseen tyytymättömienkin tarinoiden lopussa tyypillisesti sitä, kuinka kirjoittaja kuitenkin jatkaa yrittämistä. ”Jussi otti tekstinippunsa, survoi sen kirjahyllyynsä muiden teosten joukkoon, siellä se oli omiensa kanssa, yksi tarina muiden mukana.” (B12)

Palaute voi toisaalta olla myös opettajan näkökulmasta tappavaa. Palautteen määrä ja yksityiskohtaisuus on hyvä suunnitella huolella, sillä pätevän palautteen valmisteluun kuluu runsaasti aikaa. Yhden lyhyehkönkin novellin käsittely voi vaatia tunnin työn. Jos ryhmässä on paljon opiskelijoita, ei opettajan ole mahdollista ja mielekääntä antaa palautetta kaikista opiskelijoiden teksteistä ja harjoitustehtävistä. Maxine Hairston esittikin jo 1980-luvulla, että liian runsas palaute voi johtaa helposti opettajan työuupumukseen. Kirjoittajana kehittyminen on myös kohtuullisen hidasta, joten tarkkaa palautetta antava opettaja voi

<sup>987</sup> Askew & Lodge 2000, 7.

<sup>988</sup> Askew & Lodge 2000, 7.

myös turhautua, kun hänen työnsä ei nopeasti ala näkyä muutoksina opiskelijoiden seuraavissa teksteissä.<sup>989</sup> Turhautunut tai uupunut opettaja ei luonnollisesti ole hyödyllinen opiskelijoidenkaan kannalta. Pepi Reinikaisen näkemys ohjaajan elämäntilanteen vaikutuksesta ryhmään on lähellä omaani:

- - olisi hyvä, jos ohjaajan oma elämä olisi tasapainossa ja kunnossa, mutta kokeemuksesta sanon, ettei se ole välttämätöntä. Milloinpa se kenenkään elämä ihan täydellisessä tasapainossa olisikaan? Sen sijaan ohjaajan on syytä varoa väsymystä, valvottuja öitä ja liian monen ryhmän ohjaamista. Kaiken kaikkiaan on tietysti hyvä tarkkailla kestokykyään ja pitää huolta tuulettamisesta esimerkiksi työnohjauksella, sielunhoidolla tai vastaavalla, jossa saa purkaa ja ladata itsensä luottamuksellisesti.<sup>990</sup>

Opettajien koulutuksessa on tärkeää pohtia voimavarojen jakamista ja opettajan työssäjaksamista. Uran alussa kurssien suunnittelusta ei ole vielä kokemusta, eikä mielessä ole tehtäväpankkia, josta helposti löytyisi opiskelijoiden oppimistarpeita vastaavia harjoituksia. Pikemminkin nuorelle opettajalle voi käydä kuin minulle työurani alussa – koin, että romanttisen kirjailijan myytti oli melkein siirtynyt myös kirjoittamisen ohjaajiin, joiden antaumusta ammattiinsa osoitti kurssien loputon määrä ja yöt, joina valvottiin valmistelemassa palautetta. Etäältä katsottuna ja kuultuna kollegoiden työkyky oli mittaamaton, ja oma jaksaminen tuntui arkisen vähäiseltä.

Myös ryhmän pyyntöjen luomat paineet voivat saada opettajan suostumaan työmäärän näkökulmasta liian runsaan palautteen antamiseen – tai syynä voi olla opettajan oma epävarmuus. Opettajan on usein lunastettava paikkansa erityisesti, jos hän ei ole kirjailija vaan nojaa koulutukseensa kirjoittamisen opettajana tai kirjallisuudentutkijana. Antamalla tarkkaa palautetta opettajan on helppo osoittaa pätevyytensä ja saada näin auktoriteettia. Omassa työssäni aloittelevana opettajana vaikuttikin selkeästi esimerkiksi uskriittisen kirjallisuudentutkimuksen<sup>991</sup> lähestymistapa tekstiin. Osasin antaa tarkkaa palautetta ja vakuuttaa näin opiskelijat sillä, että olin huolella perehtynyt teksteihin. Opiskelijat pitivät siitä, että olin todella kiinnostunut heidän teksteistään. Tämän myönteisen viestini ohella jätin kuitenkin ehkä vaille huomiota kysymyksen siitä, kuinka opiskelijat jaksaisivat emotionaalisesti käsitellä kaikkea tekstistä sanomaani. En juuri pohtinut, kuinka he osaisivat soveltaa tarkan tekstianalyysini tuloksia kirjoittaessaan uutta versiota.

Psykoterapeutti Pepi Reinikaisen mukaan tehokasta opetusta vaativa opiskelija välttää joskus kohtaamasta aiheitaan ja sen nostattamia tunteita syvällisellä tasolla. Nykyajan kiireisen elämäntyylin myös kirjoittamiseen muka-

<sup>989</sup> Hairston 1986, 118–119; Svinhufvud 2007, 71.

<sup>990</sup> Reinikainen 2007, 89. Elbow epäilee, että akateemisessa maailmassa opettajat kirjoittavat usein – ja tulevat kirjoittamaankin – kommenttinsa väsyneinä ja kiireessä. Hän esittää keinoja, joiden avulla voi tästä huolimatta parantaa palautteen laatua. Yksi tärkeimmistä on valmiinkin tekstin kohdalla ”katsella tulevaisuuteen” ja neuvoa, mitä tehdä tulevien tekstien kanssa. Elbow 2000, 354–359.

<sup>991</sup> Uuskriittikki on Englannissa 1920-luvulla syntynyt kirjallisuudentutkimuksen suuntaus, joka pyrki keskittymään tiukasti itse tekstin, sanataideteoksen tutkimukseen ja sulkemaan pois esimerkiksi tekijän ja teoksen historiallisen ajan huomioon ottamisen teoksen tulkinnassa. Suomessa uskriittikki yleistyi vasta 1950-luvulla. Lue lisää: Hoisluoma 2003, 985–986; Koskela & Rojola 2000, 22–31.



naan tuovalle voi muiden kuunteleminen, aiheen äärelle rauhoittuminen, olla vaikeaa:

Näissä ylen tehokkaissa ihmisissä on usein myös niitä, jotka saattavat ryhmässä valittaa kirjallisen ohjauksen puutetta. He tahtoisivat tehdä valmiimpaa jälkeä nopeammin ja välttää prosessointia tai niiden tunteiden kohtaamista, joita kirjoittaminen heissäkin nostattaa. Taustalla voi olla myös luottamuspula, pelot tai vajavainen turvallisuudentunne. Ajan, avoimuuden ja antautumisen myötä nämä tuntemukset saattavat hälvetä.<sup>992</sup>

### 8.3 Palautteesta kiitolliset

Susan Askew ja Caroline Lodge ovat kiteyttäneet kolme erilaista pedagogista näkökulmaa palautteeseen. Mallit ovat kärjistäviä, mutta samalla ne luovat selkeyttä, joka antaa kirjoittamisen opettajille ja opiskelijoille mahdollisuuden pohdita käsityksiään ja koostaa omat näkemyksensä mallien pohjalta.

1. Lähettäjä – vastaanottaja (receptive – transmission)
2. Konstruktivismi (constructive)
3. Yhdessäoppiminen (co-constructivist)<sup>993</sup>

Ensimmäisessä toimintatavassa, jonka eräs opiskelijani nimesi myös ”vastaanotinmalliksi”, korostuu opettajan asiantuntijarooli. Malli mahdollistaa hyvinkin edellisessä luvussa kuvatun tappajapalautteen antamisen, sillä kirjoittajan osana palautetilanteessa on lähinnä vastaanottaa annettu palaute. Kirjoittajan ei siis odoteta esittävän esimerkiksi toiveita palautteen muodon tai sisällön suhteen, vaan opettaja antaa palautteen kaikille samaan tapaan.

Palautteen vastaanottamisen tai käsittelyn kysymyksiä ei pohdita, sillä oletuksena on, että palaute melko automaattisesti ja ongelmattomasti johtaa lahjakkaiden kirjoittajien kohdalla kehittymiseen<sup>994</sup>. Palautetilanteessa opettajan puhe on usein melkein passiivimuotoista, ikään kuin hän edustaisi yleistä näkemystä asiasta. Tyypillinen ilmaisu voisi olla vaikkapa tällainen: ”Tarinan henkilöt jäivät etäisiksi, heihin on vaikea eläytyä.” Opettaja ei edes odota vastausta sanoilleen. Kirjoittajakoulutuksessa tilanteen voisi kuvata myös niin, että opettaja toivoo kirjoittajan vastaavan palautteeseen seuraavalla tekstillään.

Tällaisessa oppimisen mallissa palautteen tärkein tehtävä on arvioida suoritusta, yleensä yksittäistä tekstiä, eikä esimerkiksi pohtia prosessia, joka johti tekstin syntyyn. Askew ja Lodge kiteyttävät osuvasti tämän kuvaamansa behavioristissävytteisen palautemallin lahjan antamiseksi<sup>995</sup>. Opiskelijan odotetaan sanovan palautteesta vain yhden sanan: kiitos!

<sup>992</sup> Reinikainen 2007, 38.

<sup>993</sup> Askew & Lodge 2000, 3–14

<sup>994</sup> Askew & Lodge 2000, 5.

<sup>995</sup> Askew & Lodge 2000, 5.

Vaikka opettajat varsin yleisesti nykyään kiinnittävät huomiota kirjoittamisen prosessiluonteeseen, on edellä kuvatun mallin aineksia kuitenkin vielä havaittavissa suomalaisen kirjoittajakoulutuksen käytännöissä. Palaute muodostuu helposti arvioivaksi silloin, kun opetukseen kuuluu myös arvosanojen antaminen, ja joskus jo palautetilanteeseen varattu aika kielii siitä, että keskustelua ei ole toden teolla tarkoitus käydä. Lähiopetuksessa palaute annetaan usein yhdellä kertaa isollekin ryhmälle, ja äänessä on lähinnä opettaja; etäopetuksessa palautekirjeen lopusta usein puuttuvat opettajan yhteystiedot ja kehoitus kertoa, mitä mieltä kirjoittaja saamastaan palautteesta on.

Ilmiö näkyy käytännön työssä myös esimerkiksi opettajien taipumuksena antaa lyhyempiä palautteita onnistuneiden tekstien ja tehtävien tekijöille. Tämä paljastaa palautteen arvioivan ja suoritusta korjaavan roolin – opettaja katsoo ensisijaiseksi tehtäväkseen oikaista virheitä, ei analysoida ja tulkita tekstiä tai keskustella kirjoittajan kanssa. C. H. Knoblauch ja Lil Brannon ovat tuoneet esiin, millaisia ongelmia tällaiseen autoritääriseen, tekstilähtöiseen palautteeseen sisältyy. Kun opettaja arvioi ja käsittelee vain tekstiä, tilanne johtaa helposti siihen, että palautteessa korostuvat opettajalle tärkeät seikat ja kirjoittajan näkökulma jää vaille huomiota.<sup>996</sup> Myös eläytymistarinoista löytyi yksi, joka kuvastaa tämänkaltaista tilannetta. Linaaan sen kokonaan:

#### Väärinymmärrys

Ehkä voisit käyttää enemmän aikaa henkilöiden muodostamiseen. Joissakin sivuhahmoissa on eloa, mutta päähenkilö on melko yksiulotteinen, näyttää dekkarikirjallisuudesta poimitulta. Siinä se ehkä toimisi, mutta ei tässä tekstilajissa. Voisin suositella sen-ja-sen kirjaa hahmon luomisesta...”

Jussi luki sanat, ja hänen mielessään teksti putosi kasaksi yhteensopimattomia palasia. Jälkeäkään ei näkynyt siitä kirkkaasta, humoristisesta tarinan alusta, josta hän oli pitkästä ajasta ollut hyvin ylpeä. ”Ei saa hajota”, Jussi sanoi itselleen, ”täytyy kerätä palaset.” Hän otti yhden ja tarkasteli sitä. Hän oli tehnyt päähenkilöstä yksiulotteisen tarkoituksella. Hän oli halunnut kritisoida dekkarien maailmankuvaa, ja siksi oli kirjoittanut dekkarin, joka ei ollutkaan dekkari, vaikka päähenkilö ei sitä tajunnut.

Hetken Jussi tuijotti näyttöpäätettä. Sitten hän huokaisi, aktivoi ja deletoi, ja kaivoi työpöydän paperikerroksien alta sen-ja-sen kirjan hahmon luomisesta. ”Mikähän näistä sivuhenkilöistä on paras?” (B8)

Tämän tarinan luettuaan ei voi olla miettimättä, kuinka palaute olisi muuttunut, jos Jussi olisi saanut tilaisuuden kertoa pyrkimyksensä. Olisiko opettaja osannut auttaa häntä toteuttamaan sen?

Opiskelijaa voi passivoida monin tavoin. Omassa opetuksessani olen aiemmin muun muassa kehottanut kirjoittajia kirjoittamaan ylös, mitä palautteen antaja sanoo, jotta asioita voisi jännittävän tilanteen jälkeen pohtia ajan kanssa. Myös Tove Idström kuvaa omaa tapaansa ottaa palautetta vastaan tämäntyyppiseksi: ”Jokaista mielipidettä on kuunneltava hiljaa. On turha ryhtyä komment-

<sup>996</sup> Knoblauch & Brannon 2002, 253.

toimaan tai selittelemään. Palaute on kirjoitettava ylös, sitten pitää mennä kohtiin, lukea muistiinpanonsa ja punnita ne.”<sup>997</sup>

Hyvää tarkoittavan neuvoni ongelmana on, että ylöskirjaaminen asettaa vastaanottajan rooliin, paperinsa ääreen käpertyneeksi kuuntelijaksi. On vaikea keskustella ja kirjoittaa samaan aikaan. Yleistä onkin, ettei palautteen vastaanottaja juurikaan puhu palautetilanteessa tai vastaa saamaansa palautteeseen<sup>998</sup>. Vain kolmessa eläytymistarinnassa mainitaan, että tekstin kirjoittaja osallistui palautetilanteeseen muutoinkin kuin tuottamalla käsiteltävän tekstin. Huomionarvoista on, että kaikki nämä tarinat kuvasivat palautteeseen tyytyväisen Jussin näkökulmaa.

Opettajan auktoriteettiasemasta kertoo kuitenkin ennen muuta se, että itse palautetta ei kommentoi eläytymistarinoissa kukaan, vain yksi tyytymätön aikoo valittaa eteenpäin tilanteen jälkeen, muut eivät kommentoi millään muulla tavalla kuin omassa mielessään. Näyttää siis siltä, että opettajan työ ei kirjoittajakoulutuksessa edelleenkään ole jotakin sellaista, jonka arvioimiseen tai kehittämiseen myös opiskelijat luontevasti osallistuisivat. Palaute on vieläkin usein lahja, ja lahjahevestahan ei tunnetusti ole suuhun katsominen.

## 8.4 Vastatako vai vaieta?

Keräämäni eläytymistarinat kuvaavat kirjoittajan roolin palautetilanteessa varsin passiiviseksi, mutta käytännössä moni kirjoittamisen opettaja on kuitenkin jo pitkään ohjannut opiskelijoitaan myös palautteen vastaanottamisen taitoihin. Yleensä tällä tarkoitetaan pyrkimystä eritellä palautetta esimerkiksi oppimispäiväkirjassa tehtävässä yhteenvedossa ennen tekstin hiomista. Sama päiväkirja palvelee myös palautetilanteessa mahdollisesti syntyneiden väärinkäsitysten korjaamisen välineenä. Yhtä lailla opiskelija voisi kuitenkin myös olla aktiivisempi jo itse tilanteessa tai jopa ennen sitä – millä ehkä ehkäistäisiin väärinkäsitysten syntyminen niiden seurausten korjaamisen sijaan.

Tämäntapaisten keskusteleavamman toimintatavan esittää myös toinen Lodgen ja Askew’n hahmottelemista malleista<sup>999</sup>. Kirjoittajat nimittävät mallia konstruktivistiseksi, mutta heidän kuvauksensa perusteella nimitystä olisi syytä tarkentaa kognitiiviseksi konstruktivismiksi, sillä malli korostaa varsin paljon oppimisen yksilöllisyyttä eikä juuri hyödynnä ryhmää palautetilanteessa. Tässäkin toimintatavassa opettajan roolina on asiantuntijuus. Tavoitteena on, että kirjoittaja oppisi opetuksen tukemana löytämään uusia tietoja ja taitoja sekä hahmottaisi uudenlaisia merkityksiä asioiden välille hyödyntäen olemassa ole-

<sup>997</sup> Idström 2003, 51.

<sup>998</sup> Myös Peter Elbow on esittänyt, että tekstin kirjoittaja usein vaikenee palautetilanteessa. Hän selittää ilmiötä Yhdysvalloissa Iowan tunnetun kirjoittamisen ohjelman työpajojen perinteillä, mutta myös ajallemme tyypillisellä ”lukijan ylivallassa” – lukijan tulkinnan roolin korostaminen johtaa joskus siihen, että kirjoittajalta viedään tämä oikeus. Elbow 2000, 281–289.

<sup>999</sup> Askew & Lodge 2000, 9–11.

vaa kokemustaan. Konstruktivismiin perusajatus on, että tiedon opettamisesta ei ole hyötyä, ellei sitä sidota opiskelijan omaan kokemusmaailmaan ja omiin ajattelumalleihin. Tässä suhteessa kirjoittajakoulutusta voikin pitää erittäin konstruktivistisena, jopa suoranaisena edelläkävijänä: olipa palautteen antamisen tapa mikä tahansa, kirjoittajakoulutuksessa yleensä aina sovelletaan opittua tietoa käytäntöön kirjoittamalla omia tekstejä.

Vaikka malli korostaa opiskelijan aktiivisuutta, se kiinnittää taideaineen kannalta mielenkiintoisesti huomiota myös siihen, että opiskelijoiden oppimisen ainoa edellytys ei ole lahjakkuus. Henkilökohtaiset kyvyt nähdään ainakin osin muuttuvina ja kehittyvinä ja näin ollen myös opetuksen tavoitettavissa olevina.<sup>1000</sup> Osavastuu oppimisesta siirtyy siis opettajalle, joka pyrkii suunnittelemaan opetuksensa yksilöllisyyden huomioivaksi ja hankkii esimerkiksi tietoa opiskelijan aiemmista palautekokemuksista ja toiveista tulevan palautteen suhteen. Palautetta ei enää anneta kaikille samalla kaavalla.

Konstruktivistisessä opetuksessa keskustelu ei rajaudu vain käsiteltävään tekstiin. Myös opettajan puhe muuttuu minä-muotoiseksi, mikä korostaa, että tarkoitus on ensisijaisesti välittää palautteen antajan kokemus tekstistä eikä antaa yleispätevää arviota. Palautteen merkitys mielletään siis tässä mallissa kuvailevaksi ja tekstiä tulkitseväksi.<sup>1001</sup> Toisaalta malli jättää melko yksin ne opiskelijat, jotka kaipaavat selkeitä ohjeita esimerkiksi kirjoittamisen tekniikkaan liittyviin ongelmiin. Käytännössä pelkässä tulkitsevassa palautteessa pysyttely herättääkin usein ärtymystä, sillä opiskelijat haluavat muutosehdotuksia, kuten aiemmin todettiin. Halukkuus kokeilla opettajan ehdottamia muutoksia tulee esiin myös eläytymistarinoissa:

Jussi piti sitä hyvänä palautteena ja korjaustakin hän kokeili, mikä toi ihan uuden näkökulman runoihin. Ei hänestä runoilijaa tullut, mutta hän alkoi nauttia tekstien tekemisestä. (A7)

Vaikka pyrkimys on kohti vuorovaikutusta, opettajan ja opiskelijan välinen valta-asetelma ei konstruktivistisessakaan mallissa kuitenkaan toden teolla muutu. Opettaja suunnittelee edelleen opetuksen pääasiassa yksin ja tekee näin paljon palautetilannetta ohjaavia valintoja: ajankäyttö, käsiteltävän tekstin laatu ja laajuus, ryhmäkoko, tila jne. Koska ryhmää ei hyödynnetä palauteprosessissa myöskään keskustelun osalta, on palaute tässä mallissa vielä kaksisuuntainen prosessi eli, kuten Askew ja Lodge toteavat, eräänlaista pingiksen peluuta, ”pallottelua” ajatuksilla ja näkemyksillä<sup>1002</sup>.

<sup>1000</sup> Askew & Lodge 2000, 9.

<sup>1001</sup> Askew & Lodge 2000, 10.

<sup>1002</sup> Askew & Lodge 2000, 10.

## 8.5 Saa selittää

Kolmannessa mallissa, yhdessäoppimisessa, opettaja nähdään yhtenä oppijoista, jonka erityistehtävänä on käynnistää dialogi luokkahuoneessa. Tämä toimintatapa ei kuitenkaan ole vielä toden teolla toteutunut opetuksen valtavirrassa kahden edellisen tapaan<sup>1003</sup>. Esimerkiksi se, että opettaja vaikkapa luontevasti itekin kirjoittaisi ja saisi teksteistään palautetta ryhmän tasavertaisena jäsenenä, tuntuu vielä kohtuullisen kaukaiselta kirjoittajakoulutuksen vallitsevaan käytäntöön nähden.

Silti tässäkin mallissa on kirjoittajakoulutuksen kannalta kiinnostavia näkökulmia palautteen antamiseen – ennen muuta se kiinnittää huomion siihen, että *opiskeltaessa* palautetilanteessa on kysymys ennen muuta oppimisesta, ei vain yksittäisen tekstin hiomisesta. Palaute mielletään yhdessäoppimisessa dialogiksi, tasavertaiseksi keskusteluksi. Keskeistä on, että osallistujat suhtautuvat siihen valmiudella muuttaa omia näkökulmiaan.<sup>1004</sup>

Palautetilanteen dialogiin osallistuvat siis kaikki paikalla olijat; tämä osa tätä mallia onkin kirjoittajakoulutuksessa pyritty viime aikoina omaksumaan. Yksi poikkeus tosin on: käsiteltävän tekstin kirjoittaja usein vaikenee. Eläytymistarinoissakin ryhmä keskusteleekin tekstistä vilkkaasti, mutta sen kirjoittaja jättäytyy kuuntelijan rooliin.

Kirjoittajan passiivisuuteen on monia syitä. Ainakin osittain kyse on opitusta tavasta, joka perustuu ajatukseen, että hyvän kirjoittajan tulee osata sanoa asiansa tekstissä. Tekstistään puhuminen leimataan herkästi ”selittelyksi”, johon sortuvat ne, jotka eivät osaa asiansa kirjallisesti ilmaista. Toimintatapa on peräisin julkaistujen tekstien maailmasta, mutta istuu huonosti kirjoittajakoulutukseen, jossa on tarkoituksenakin oppia kirjoittamaan. Tekstien keskeneräisyyden ja kirjoittajan mahdollisuuden selvittää pyrkimyksiään pitäisi olla lähtökohta koko palautetilanteelle.

Toinen syy kirjoittajan arkuudelle palautetilanteessa ovat tilanteeseen liittyvät voimakkaat tunteet. Yksi reagoi jännitykseen hiljenemällä, toinen hyökkäämällä. Kuten Pauliina Vanhatalo esittää, joskus kirjoittaja suorastaan tutkii ja rakentaa identiteettiään kirjoittamalla<sup>1005</sup>. Tunnereaktiot tulevat näin ymmärrettäviksi, kun tekstin käsittelyssä on itse asiassa kysymys paljon paperilla olevia sanoja suuremmista asioista. Voimakkaasti arviointia painottava palaute ei tällöin ole hedelmällistä.

Tässäkin mielessä yhdessäoppiminen soveltuu hyvin kirjoittajakoulutuksen palautetilanteisiin: kun vastuu oppimisesta kuuluu kaikille, muuttuu palaute luonteeltaan vähemmän arvioivaksi<sup>1006</sup>. Palautetilanteessa tekstiä voidaan siis pikemminkin työstää yhdessä eteenpäin kuin arvioida. Kirjoittaminen astuu

<sup>1003</sup> Vrt. Askew & Lodge 2000, 11.

<sup>1004</sup> Askew & Lodge 2000, 11–13. Yhdessä oppiminen (tai sosiaalinen konstruktivismi) korostaa, että oppimista tapahtuu runsaasti muuallakin kuin koulussa, ja vertaisten välinen kanssakäyminen on arvokasta oppimisen kannalta. Pritchard 2009, 24.

<sup>1005</sup> Vanhatalo 2008, 22.

<sup>1006</sup> Askew & Lodge 2000, 13.

näin askeleen verran pois kirjoittajan työhuoneesta kohti luokkatilaa ja yhdesäkirjoittamista. Tätä tyyliä voisi perinteiseen palautetyyliin verrattuna kutsua myös d-tyyliksi eli dialogiseksi tai "doupatuksi" tyyliksi. Kirjoittajalle annetaan suoriakin ehdotuksia ja pyritään aktiivisesti muokkaamaan tekstiä. Puheen muoto voisi tällöin astua lähelle keskustelua, jota tämän väitöstyön tiimoilta kerran käytiin: ohjaajani kehotti minua lukemaan tietystä aihepiiristä ja sisällyttämään lähtökohdan työhöni, jotta *me* saisimme näin nostettua esille tärkeän näkökulman. Hän siis selvästi mielsi itsensä kansakirjoittajakseni, minkä koin rohkaisevaksi.

Toisaalta – viitaten jälleen identiteetin ja tekstin läheiseen yhteyteen – on otettava huomioon se, että kaikki eivät ole oikopäätä valmiita tällaiseen tekstin sä jakamiseen. Monelle ajatus siitä, että tekstiä kirjoitettaisiin edes osin yhdessä, voi olla vaikea. Tove Idströmin, jota olen useamman kerran tässä luvussa siteerannut, korostaa, että monista käsikirjoittajan saamista kommenteista huolimatta käsikirjoituksella on vain yksi tekijä. "Ainuttakaan käsikirjoitusta ei kirjoiteta tuottajan, tilaajan tai rahoittajan palaveripöydän ääressä, vaan käsikirjoittajan työpöydän ääressä. Ja sen kirjoittaa vain käsikirjoittaja."<sup>1007</sup>

Opetuksen aluksi onkin syytä keskustella palautekäsityksistä ja -toiveista. Opiskelijoiden pitää saada rauhassa totutella palautteen antamiseen toisilleen ja oman tekstinsä aktiivisempaan käsittelyyn. Ja vaikka ryhmä tekee suoriakin muutosehdotuksia, sen on kuitenkin pyrittävä kunnioittamaan kirjoittajan intentioita. Kirjoittaja valitsee ryhmän tekemistä ehdotuksista käyttökelpoiset, ja hänellä säilyy tekijänoikeus tekstiinsä.

Yksi keino rohkaista kirjoittajaa puhumaan on tekstin lukemisen sijaan pyytää häntä kertomaan siitä. Ainakin joidenkin ihmisten on helpompi suhtautua vuorovaikutuksellisemmin puheeseen kuin paperilta luettuun. Kertomisen etuna on myös mahdollisuus jakaa yksityistä tekstiä, saada palautetta sisällöstä, mutta säilyttää osia vielä yksityisinä. Lisäksi kertominen on kirjoittajalle hyödyllistä siinäkin mielessä, että kertoessa tekstistä se samalla tiivistyy ja kirjoittaja ehkä huomaa, mikä tarinassa on kaikkein oleellisinta, omaan muistiin jäänyt. <sup>1008</sup> Ennen muuta kertominen auttaa materiaalinkeruuvaiheessa, tekstin luonnosteluvaiheessa kuulihoita keskittymään palautteessa kirjoittamisen prosessin kannalta oikeaan kohtaan eli sisältöön ja ideoihin.

Stand up -komiikan suuren suosion myötä myös kirjoittajakoulutuksessa on viime vuosina huomioitu huumorin kirjoittaminen omana alueenaan ja nimenomaan alueena, jossa tavoitteena on puhuttu, ainakin osin improvisoitu esitys. Timo Varpion mukaan myös perinteisen komedian käsikirjoittajan on syytä osata keskustella työstään. Hän kuvaa yhteistyön, keskustelun, tavoitteeksi varmistaa, että ohjaaja ja näyttelijät ymmärtävät oikein käsikirjoituksen ideat. Varpion mielestä selittäminen on suorastaan tarpeellista.

Komedian rakentaminen on hienovireistä puuhaa, jossa lopullinen tavoite saattaa jäädä saavuttamatta vain yhden väärinkäsityksen vuoksi. On sääli, jos tuo väärinkäsitys tapahtuu jo alussa ja vain siksi, että käsikirjoittaja ei kirjoittaessaan suhtautunut

<sup>1007</sup> Idström 2003, 51.

<sup>1008</sup> Reinikainen 2007, 77.

vakavasti saamaansa palautteeseen tai käsikirjoituksen valmiiksi saatuaan ei viitsinyt istua alas ja käydä valmista tekstiä edes kerran ohjaajan kanssa läpi.

Sitten kun kaikki mahdollinen on tehty, ajateltu, kirjoitettu, testattu, kirjoitettu uudelleen, testattu uudelleen, selitetty, kuunneltu, stilisoitu ja istuttu viimeinen ”saattohoito” ohjaajan kanssa, ei käsikirjoittaja voi oikeastaan tehdä enää muuta kuin ristiä käntensä ja toivoa parasta – ja kunnioittaa muiden työtä.<sup>1009</sup>

Palaute on hyödyllisintä silloin, kun se annetaan samalla, kun opiskelija vielä työskentelee<sup>1010</sup>. Valmiiksi koetun tekstin kohdalla palaute alkaa väistämättä kuulostaa arvioinnilta. Hyvä tapa innostaa opiskelijoita hiomaan tekstejä on tavoitella julkaisua ja luoda samalla yhteys luokkahuoneen ulkopuoliseen elämään. Tämä tarjoaa kirjoittamiselle lisää motivaatiota – mahdollisuutta tehdä jotakin toisten, yleisön hyväksi, mikä näyttää olevan erityisen tehokas motiivoinnin keino<sup>1011</sup>. Suomessa esimerkiksi fennomaanit pitivät kirjoittamista isänmaan asian edistämisenä. Muun muassa Julius Krohnin kirjallinen ura oli vahvasti kulttuurihistoriallisen tietoisuuden ja velvollisuuden motivoimaa<sup>1012</sup>.

Kirjoittajat siis kirjoittavat koulutuksessa myös ”oikeita”, julkaisukelpoisia tekstejä lehtiin tai kirjan kansien väliin, omakustanteeksi tai vaikkapa verkossa tai radiossa julkaistaviksi. Vielä aidommin yhdessäoppiminen voisi toteutua esimerkiksi kurssilla, jossa ryhmä kirjoittaisi yhteistä kokonaisuutta: ei antologiaa tai lehteä vaan esimerkiksi näytelmäkäsikirjoitusta<sup>1013</sup>. Myös opettajan ja opiskelijoiden välinen valta-asetelma horjui luontevimmin juuri yhteisprojektissa: palautetilanteessakin kaikki pyrkivät kehittämään samaa tekstiä eteenpäin.

Osa kirjoittajista menestyy hyvin koulutuksissa, mutta ei sen jälkeen jatka kirjoittamista. Yhtenä syynä tähän voi olla myös se, että he eivät osaa antaa palautetta itselleen. Kaikki eivät löydä luottolukijaa, joka antaisi osuvaa palautetta. Kustantajilta palautetta saavat vain harvat, ja sitä joutuu odottamaan kauan. Kuten Mihaly Csikszentmihalyi on todennut, moni luopuu luovasta työstä, koska odottaminen on liian raskasta<sup>1014</sup>. Tästäkin syystä osavastuu tekstin käsittelystä palautetilanteessa kuuluu myös opiskelijalle – kirjoittaja on todennäköisesti vaikeuksissa, jos hän koulutuksessa oppii mieltämään palautteen asiaksi, jota saadakseen hän aina tarvitsee ulkopuolista apua.

<sup>1009</sup> Varpio 2003, 160–161.

<sup>1010</sup> Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 161.

<sup>1011</sup> Schwartz, Lin, Brophy & Bransford 1999, Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitean 2004, 75 mukaan. Käytännöllinen motivaatio kirjoittaa muiden iloksi on tullut esiin myös esimerkiksi Maisa Lovion tutkimuksessa kirjoittajakoulutuksen kävijöistä. Lovio 1987, 86.

<sup>1012</sup> Lassila 2003, 135.

<sup>1013</sup> Teatterin puolella käsikirjoituksen tuottamisesta ryhmäprojektina puhutaan yleensä devisingina. Ks. lisää devising-menetelmästä: Suhonen 2008.

<sup>1014</sup> Csikszentmihalyi 1996, 116.

## 8.6 Miltä palaute tuntuu?

Palauteskeskustelu kirjoittajakoulutuksessa on todella oppimista siinä mielessä, että yksittäisen tekstin käsittelyn ohella opitaan koko ajan myös omista tekstin analyysikyvyistä, kun ne peilautuvat opettajan ja muun ryhmän näkemyksiin. Palaute(kirje) voi ja saa sisältää kysymyksiä kirjoittajan tavoitteista. On hänen asiansa päättää, vastaako hän kysymyksiin avoimesti vai vain omassa mielessään. Kirjoittajaa on hyvä muistuttaa näin kirjoittamisen prosessiluonteesta eli siitä, että yksittäisen tekstin ohella on kysymys isommasta asiasta.

Vaikka koulutuksessa palautetilanteen tarkoitus ei ole ensisijaisesti arvioida tekstiä, kehittyvät samalla pikkuhiljaa myös itsearviointikyvyt.<sup>1015</sup> Satu Vuoren Jyväskylän kirjoittamisen opiskelijoita koskevan tutkimuksen mukaan jopa 85 % vastanneista koki koulutuksen opettaneen itsearviointia.

Itsearviointin kehittymisen kannalta merkittävää oli myös henkilökohtaisesti saatu palaute: kun omat heikkoudet tiedostaa, niitä osaa myös tarkkailla, arvioida ja kehittää. Koulutuksen antama varmuus ja luottamus omiin kykyihin oli monen mielestä auttanut myös oman tekstin arvioinnissa. Itsearviointista oli monien kohdalla tullut oleellinen ja tärkeä vaihe kirjoittamisprosessissa.<sup>1016</sup>

Tärkeää on huomata, että kirjoittajan on kehityttävä tunnistamaan myös vahvuutensa. Arviointi ei siis tarkoita samaa kuin tekstin editointi tai korjaaminen. Käytännössä kirjoittajan on usein osattava markkinoida tekstejään, tunnettava niiden persoonallisimmat piirteet tai vaikkapa vain valittava, minkä lajityypin kirjoituskilpailuun osallistuu. Vahvuuksien ja oman kehittymisensä tiedostamisella on myös tärkeä merkitys kirjoitusmotivaation ylläpitämisessä. Tästä kertoo sekin, että Turun yliopiston luovan kirjoittamisen opiskelijoista suurin osa kertoi kyselytutkimuksessa hyötynensä juuri myönteisestä palautteesta<sup>1017</sup>.

Ammattimaiselle kirjoittajalle itsearviointikyky on tarpeen jo teoksen suunnitteluvaiheessa. Luovaan prosessiin kuuluu myös ideoiden toteutuskelpoisuuden arviointi ennen niiden työstämistä lopulliseen muotoon ja esittämistä muille. Ideoiden toimintakelpoisuuden testaaminen kirjoittamalla saattaa varsinkin pitkän proosan kohdalla johtaa vuosien hukkatyöhön. Vaikka samalla kertyy hyvää kirjoitusharjoitusta, ammattikirjoittajalla ei ole varaa testata kaikkia ideoitaan käytännössä. Moni saattaa kuitenkin tuntea houkutusta jättää suunnitteluvaiheen pohdinnan tekemättä, sillä arviointityö on raskasta – usein tämä on se vaihe prosessia, jossa yksilö tuntee itsensä kaikkein epävarmimmaksi. Csikszentmihalyin luovan työn huippuosajia koskevan tutkimuksen mukaan tämän emotionaalisen paineen kestävätkin ne, jotka ovat sisäistäneet alansa arviointiperusteet ja voivat näin ollen antaa itse itselleen palautetta.<sup>1018</sup>

<sup>1015</sup> Vrt. Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004, 161.

<sup>1016</sup> Vuori 1998, 50.

<sup>1017</sup> Kärki 2009, 65.

<sup>1018</sup> Csikszentmihalyi 1996, 80.



Yhdessä eläytymistehtävässäänkin tulee esiin toive kyvystä arvioida itsenäisesti tekstiään:

Palaute ärsytti häntä. Tilanne oli liiankin tuttu. Aina samassa vaiheessa hän jumittui ajatuksiinsa, pyysi palautetta ja ymmärsi ongelman. Miksi ihmeessä hän ei onnistunut ohittamaan patti-tilannetta omin avuin? Olisiko hänen kohtalonaan tuottaa hyviä aineksia, jotka joku pistää järjestykseen? (B4)

Näytteestä käy myös ilmi, miten monella tapaa palautetilanne herättää tunteita – jopa pelkkä sen tarve voi herättää ärtymystä.

Ei ole yhdentekevää, missä mielentilassa kirjoittaja on palautetilanteessa, sillä tunne ohjaa myös havainnointikykyä. Kuten neljännessä luvussa jo tuli esille, pelon vallassa oleva ihminen etsii aktiivisesti vihjeitä mahdollisista uusista uhista<sup>1019</sup>. Pelokas kirjoittaja havaitsee siis varmemmin kielteisen palautteen kuin myönteisen. On todennäköistä, että hän myös herkästi tulkitsee epäselvän tai kaksiselitteisen viestin kielteiseksi, pelokasta tunnetilaansa vahvistavaksi. Palautetilanteessa myönteinen mielentila helpottaa kielteisenkin palautteen vastaanottamista<sup>1020</sup>.

Myönteinen tunnetila näyttäisi myös lisäävän kognitiivista joustavuutta ja luovuutta ja vaikuttavan näin opiskelijan palautetilanteessa tekemän työn laatuun<sup>1021</sup>. Kyse ei ole siitä, ettei opetuksessa esitetä kirjoittajille lainkaan kehittymisalueita, vaan siitä, että pyritään luomaan tunnelma, jossa asiat koettaisiin uhkien sijaan haasteina<sup>1022</sup>. Ero on joskus hienonhieno ja tuntuisi liittyvän juuri kokemukseen ymmärretyksi tulemisesta. Eräässä eläytymistarinaassa asiaa kuvataan näin:

Joka tapauksessa, tunne oli sekoitus onnistumista ja ymmärretyksi tulemisesta. Ei välttämättä niin, että palautteenantaja olisi ollut samaa mieltä Jussin kanssa, ei todellakaan, mutta ainakin hän oli käsittänyt Jussin kirjoituksen tavoitteet. (A10)

Palautetilanteen jännityksen tunteisiin kätkeytyy selkeä viesti: käsillä on tärkeä asia, joka liittyy yksilön keskeisiin arvoihin tai asioihin, joita hän on motivoitunut tekemään.

Suhtautumistavalla omiin tunteisiin on suuri merkitys niiden hallinnan kannalta. Jos emootiot kokee itselle tapahtuviksi asioiksi, joihin ei voi vaikuttaa, ne myös pitkälti ovat sellaisia. Tunteiden käsittelyssä on siis tärkeää mieltää emootiot ajatuksen kaltaisiksi siinä mielessä, että niitä voi halutessaan tietoisesti muuttaa.<sup>1023</sup> Tunteitaan hyvin hallitsevaa ja hyödyntävää ihmistä kutsutaan nykyään myös tunneälykkääksi.

Vaikkei vielä ole varmuutta siitä, voiko tunneälytaitoja todella oppia, on kuitenkin selvää, että tälläkin alueella voi mainiosti hyödyntää itseään ”tunneälykkäämpien” työtapoja, samaan tapaan kuin oppimisessa muutoinkin. Alan Pritchard on kuvannut hyvin metakognition roolia lasten opetuksessa.

<sup>1019</sup> Mathews 1998, 299.

<sup>1020</sup> Isen 2004, 267.

<sup>1021</sup> Isen 2004, 265.

<sup>1022</sup> Vrt. Lazarus 1991, 17–18.

<sup>1023</sup> Solomon 2004, 20–22 & 28–29.

Opettaja ei voi tietää, mikä strategia sopii kullekin yksilölle tietyn tehtävän ratkaisemiseksi, mutta hän voi järjestää ryhmän, jossa tehtävän ratkaisutapoja tulee esille, ja mahdollistaa, että oppilaat tulevat tietoisiksi tarjolla olevista vaihtoehdoista.<sup>1024</sup> Opiskelijat myös itse kokevat selvästi kehittyvänsä opintojen myötä palautteen antajina ja vastaanottajina. Turun luovan kirjoittamisen opintoja koskevassa tutkimuksessa 66,5 % vastaajista arvioi oppineensa taitoa ottaa vastaan palautetta paljon tai erittäin paljon, ja 70 % oli oppinut yhtä paljon myötä palautteen antamista<sup>1025</sup>.

Eläytymistarinoissakin tulee esiin monenlaista tunneälykästä toimintaa, jota voi koettaa jäljitellä:

Kukaan konepajalla ei ole ymmärtänyt hänen runo- ja näytelmäpiiriharrastustaan, ja usein kahvitunnin jälkeen hänen pieneen punakantiseen muistivihkoon on ilmestynyt kirkkovenen kuvia. Jussi onkin alkanut kuljettaa vihkoaan työhaalareiden taskussa mukanaan. Kirkkovenesivut hän on repinyt irti tai piirtänyt kuvien päälle auringonkukkaa. Keltaiseksi väritettyinä niiden alkuperäistä aihetta ei edes tunnista. (A1)

Jussin korvissa sykyttää. Kuinka täällä huoneessa on yhtäkkiä näin kuuma? Miksi silmien takana kirveltää ja kurkkuakin hieman kuristaa. Opettaja huomaa Jussin liikutuksen ja odottaa, kunnes Jussi on rauhoittunut ja kykenee jälleen kuuntelemaan – ja ajattelemaan. (A2)

Jälkimmäisestä esimerkistä käy hyvin ilmi, kuinka tärkeää opettajan on tunnistaa tunteita ja tietää, ettei ihminen liikuttuneena kykene vastaanottamaan palautetta – ei myönteistäkään. Tunneälyllä tarkoitetaan kykyä juuri muun muassa tunnistaa tunteita<sup>1026</sup>.

Julkisessa keskustelussa on paljon kritisoitu tunneälyajattelua, koska tutkijat ovat esittäneet tunteiden säätelyn myös kuuluvan älykkääseen toimintaan – tunneäly on saanut jopa manipuloinnin leiman. Palautetilanteen kannalta kyky on kuitenkin tärkeä. Mitä kokemattomampi kirjoittaja, sitä voimakkaampaa on muutosehdotuksien vastustus. Itse asiassa, kuten C. H. Knoblauch ja Lil Brannonkin ovat esittäneet, kokeneetkin kirjoittajat tuntevat ahdistusta, mutta he oppivat voittamaan sen hankittuaan onnistumisen kokemuksia tekstin muokkaamisessa<sup>1027</sup>. Tunteiden hallinta ei siis tarkoita niiden muuttamista tai tunteettomuutta vaan taitoa ohjata toimintaansa ottaen ne huomioon.

Opiskelija voi saada lisää valmiuksia käsitellä palautetta myös sen herättämien tunteiden kannalta melko yksinkertaisten kysymysten avulla. Mallia voisi ottaa esimerkiksi tämän eläytymistarinan päähenkilön ajattelusta: ”Jussi oli tuohtunut, mutta mietti kuitenkin: olenko enemmän tyytymätön itseeni vai palautteeseen vai palautteenantajaan?” (B10)

<sup>1024</sup> Pritchard 2009, 27.

<sup>1025</sup> Aineopinnot suorittaneiden kohdalla tulokset olivat vieläkin myönteisempiä. Kärki 2009, 34 & 35.

<sup>1026</sup> Mayer, Salovey & Caruso 2000, 107–111; Suomennos Kokkonen 2003, 115–117.

<sup>1027</sup> Knoblauch & Brannon 2002, 264.

## 8.7 Kirjoittaja samaistuu tekstiin

Tyytymättömyydellä itseen voi tarkoittaa tyytymättömyyttä suoritukseen kirjoittajana, mutta kyse voi olla myös paljon syvemmästäkin ilmiöstä. Kirjoittamisen opettajankin, jolla on omaa kokemusta kirjoittamisesta, on joskus vaikea muistaa, miten kokonaisvaltaisesti osa kirjoittajista samaistaa itsensä tekstiin.

Kirjoittajalle teksti ei ole vain sanoja paperilla vaan osa itseä tai jopa enemmän – suorastaan oma itse. Näin voi olla siitä huolimatta, että teksti saattaa sisältää laajaltikin tunnistettavia aineksia yhteiskunnallisesta keskustelusta tai ajankohtaisia tapahtumia. Kuten kolmannessa luvussa tuli esiin, konstruktivismin perusajatuksen mukaan jokaisen ihmisen havaintojen ja kokemusten historia on muokannut hänen skeemansa yksilöllisiksi. Tiivis yhteys tekstin ja tekijän välille syntyy mahdollisesti siitä, että teksti heijastaa tekijänsä sisäisiä malleja ja tekijä kokee häiritseväksi toisenlaisiin malleihin pohjaavat havainnot tai ideat.

Peter Elbow on selittänyt kirjoittajan haluttomuutta muuttaa tekstiään, edes oikolukea sitä sillä, että kirjoittajat usein toivovat niin tekstinsä kuin persooniansakin tulevan hyväksytyiksi sellaisina kuin ne ovat. Kieli ja murre ovat henkilökohtaisia, osia ihmistä. Lisäksi kirjoittajalla on usein *tunne* tekstin omistajuudesta, vaikka kirjallisuudentutkimus onkin nostanut esiin lukijan roolin tulkitsijana.<sup>1028</sup> Moni katsookin, että kirjoittamisen refleктоiva luonne antaa kirjoittajalle kokemuksen minuudesta, jota ei oraalisen, puhutun kulttuurin aikaan ollut puheen ohimenevän, hetkellisen olemuksen vuoksi. Verkkokirjoittamisen asiantuntija J. David Bolter on todennut, että kirjoittaminen luo mielen henkilökohtaisena ja kulttuurisena metaforana, kun se tekee ajatuksista näkyviä.<sup>1029</sup>

Esteettistä kokemusta on taiteentutkimuksessa eritelty tähän mennessä enemmän katselijan, lukijan ja kokijan näkökulmasta kuin tekijän. Esimerkiksi John Deweyn esteettisen teorian mukaan esteettisen kokemuksen erityispiirre on juuri se, että jaottelua itsen ja teoksen välillä ei ole. ”Nämä kaksi ovat niin yhteenliittyneet, että molemmat katoavat.”<sup>1030</sup> Jos näin tapahtuu teoksen vastaanottajalle, on selvää, että teoksen tekijän pitkäaikaisempi suhde teokseen tuottaa myös hyvin voimallisen samaistumisen kokemuksen. Kognitiivisista tutkijoista esimerkiksi Rudolf Arnheim on perehtynyt ilmiöön. Hän kuitenkin lähestyy aihetta lähinnä visuaalisen taiteen näkökulmasta<sup>1031</sup>.

Samaan aikaa kognitiivisen tutkimuksen kanssa myös soveltava psykoanalyttinen tutkimus on tarttunut aiheeseen ja tarjoaa taidealan opetuksen näkökulmasta kiinnostavan selityksen teoksen ja tekijän erityiselle suhteelle. Heinz Kohutin mukaan kyse on siitä, että luova ihminen määrittelee minuutensa rajat erityisellä tavalla. Toisaalta hän on jopa poikkeuksellisen vähän erillään ympäristöstään, ainakin siltä osin kuin se liittyy hänen luovaan työhönsä. Toi-

<sup>1028</sup> Elbow 2000, 19, 283 & 326–328.

<sup>1029</sup> Bolter 1991, 210.

<sup>1030</sup> Dewey 1980, 249.

<sup>1031</sup> Arnheim 1966.

saalta luovan työn tekijä käyttää havaintoja työssään hyväksi jopa narsistisen itsekkäällä tavalla<sup>1032</sup>.

Psykoanalyttinen näkemys auttaa ymmärtämään, että itseilmaisuus esteettisessä kokemuksessa, kuten kirjoittamisessa, ei rajoitu vain tunteeseen tai tiettyihin ideoihin ja mielikuviin vaikka sisältääkin todennäköisesti kaikkia näitä. Kyse on olemassaolon kokemuksen välittämisestä. Kuten George Hagman kirjoittaa:

The form of self-expression contained in artistic creation is best captured in the idea of being, of conveying in the work aspects of how it feels to be the living person - who one is. However, art is not simply a mirror, a representation of ourselves, it is a new creation that evokes self-experience and embodies the self-in-relation through aesthetic perfection.<sup>1033</sup>

Kirjoittaessaan kirjoittaja siis ikään kuin ulkoistaa paperille kokemuksensa itsestään<sup>1034</sup>. Paperille piirtyessään ihmisen yksilöllisyys kuitenkin muuttuu enemmän tai vähemmän erilliseksi itsestä: taiteilija laittaa työskennellessään omat mentaaliset tilansa ulkopuolelleen ja reagoi sitten niihin kuin ne eivät olisi osa häntä. Kirjoittajakin on näin yhteydessä "toiseen", joka tosiasiaassa on aiemmin ollut osa itse-kokemusta, mutta on nyt konkretisoitunut erilliseksi tekstiin ja kieleen.<sup>1035</sup>

Kirjoittajan teoksensa kanssa käymää keskustelua täydentää emotionaalinen jännite, joka syntyy vaihteluista itse-kokemuksessa. Resonanssi ulkoisen ja sisäisen subjektiivisuuden välillä on miellyttävää. Epäsointu puolestaan johtaa eriasteisiin kriiseihin. Hagmanin mukaan: "*Aesthetic resonance* is the degree in which internal aspects of subjectivity and the external aspects of subjectivity concretized in the artwork are conjunctive one to the another."<sup>1036</sup> Ajatuksessa on yhteys flow'n kuvauksiin, sillä Hagman sanoo, että esteettinen resonanssi saa taiteilijan tuntemaan olonsa *eläväksi, yhtenäisemmäksi ja suuntautuneemmaksi*<sup>1037</sup>. Jos taiteilija onnistuu kehittämään työtään yhä täydellisemmäksi, itse-kokemus on voimallinen ja idealisoitunut. Tätä idealisoitumista voi kutsua itseobjektikokemukseksi (selfobject experience).<sup>1038</sup> Itseobjekti voi periaatteessa olla muutakin kuin taidetta, esimerkiksi luonnonesine. Käytännössä kyse kuitenkin yleensä on taiteesta, sillä tarkoitukseen sopii Rotenbergin mukaan objekti, joka sisältää monia merkityksiä ja mahdollisia tulkinnan tasoja<sup>1039</sup>.

Käytännössä itse-kokemukset ovat kuitenkin herkästi särkyviä, hauraita. Yksilö väistämättä kokee myös hetken, jossa teosta ei enää koeta itserefleksoivaksi tai ideaaliseksi. Esimerkkinä tästä toimii tilanne, jossa edellispäivänä loistavalta tuntunut teksti ei enää aamulla miellytäkään vaan tuntuu sisältävän virheen. Tällöin ehkä yksilöllisyyden jotkin puolet eivät enää ole yhteydessä

<sup>1032</sup> Kohut 1985, 112; Hagman 2009, 168.

<sup>1033</sup> Hagman 2009, 169.

<sup>1034</sup> Rotenberg 1988, 196; Hagman 2009, 168.

<sup>1035</sup> Hagman 2009, 169; Rotenberg 1988, 209.

<sup>1036</sup> Hagman 2009, 169. Ks. myös Rotenberg 1988, 198.

<sup>1037</sup> Hagman 2009, 169.

<sup>1038</sup> Hagman 2009, 169.

<sup>1039</sup> Rotenberg 1988, 197.

itse-kokemukseen sellaisena kuin se vielä eilispäivänä oli. On tapahtunut jotakin, kenties pientäkin, joka aiheuttaa riitasoinnun. Parhaimmillaan tämä johtaa uuteen yritykseen sisällyttää käsitys omasta itsestä työhön. Ulkopuolisen ihmisen, kriitikon, opettajan tai lukijan voi kuitenkin olla tässä vaiheessa vaikea ymmärtää kirjoittajan tyytymättömyyttä. Hagmanin ajatuksien pohjalta voi päätellä, että kyse ei ole varsinaisesti tekstistä vaan sen ja tekijän suhteesta.

It is important to remember that it is not solely the qualities of the object that determine resonance and dissonance but the relation between the internal subjective world and its externalization in the object. From the point of view of a third party, the object may be beautiful, but the artist may nonetheless experience a sense of disappointment or even failure.<sup>1040</sup>

Kirjoittamisen opetuksen kannalta tämä tarkoittaa sitä, että tekijän oma arvio teoksesta on aina välttämätön. Taiteellisessa tekemisessä ja oppimisprosessissa on ulottuvuuksia, joita ei tavoita ilman tekijän lausuntoa. Lisäksi teoreettinen ajatus itsen heijastamisesta teokseen auttaa ymmärtämään, miksi ainakin osa teksteistä on kirjoittajille niin henkilökohtaisia. Itseobjektikokemus tekee mahdolltomaksi suhtautua palautteeseen vain tekstiä koskevana tai ainakin ajallista ja tietoista etäännyttämistyötä on tehtävä paljon ennen kuin puhtaasti uskriittinen lähestymistapa on mielekäs. Taideteokset ovat subjektiivisia:

Subjectivity is literally *trans-substantiated*; it remains grounded in the self but has also become another thing entirely. As a result of this process, the artist's subjectivity is externalized – the artwork is a subjective object.<sup>1041</sup>

Minuuden metaforaa käytetään myös konstruktivistisessä ohjauksessa. Vance Peavyn mukaan ”konstruktivistinen ohjaaja olettaa, että ’selfin’ eli minuuden metaforan käytöstä ohjausprosessin keskeisenä osana on paljon hyötyä. Metaforinen minuus on muotoutuva, sen määrittelevät muisti ja kieli, ja sillä on monia ääniä.”<sup>1042</sup> Narratiivinen minuus konstruoidaan kertomusten avulla<sup>1043</sup>. Konstruktivistiseen paradigmaan nojaavan Peavyn sanoja psykologien tekemästä ohjaustyöstä voidaan pitää myös kirjoittamisen ohjaajan ohjenuorina:

Ohjaussuhteessa tilanne ei ole sellainen, että läsnä olisi toinen joka tietää ja toinen joka ei tiedä, vaan kyseessä on neuvotteluun ja yhteistyöhön perustuva suhde. *En tarkoita*, että auttaja ja avunhakija olisivat samanveroisia suhteessa valtaan tai tietoon. Sen sijaan *tarkoitan*, että kummallakin on tärkeä osuutensa ohjausprosessissa.<sup>1044</sup>

Peavy myös painottaa, ettei ohjausprosessissa voi erottaa ihmisen eri olemuspuolia toisistaan ja keskittyä vain yhteen. ”Tunteet, havainnot, toiminta, ruumiillisuus ja merkitykset ovat kaikki keskenään vuorovaikuttavia osia järjestelmässä, jota kutsumme ihmiseksi tai persoonaksi.”<sup>1045</sup> Lääketieteessä on viime

<sup>1040</sup> Hagman 2009, 169–170.

<sup>1041</sup> Hagman 2009, 170.

<sup>1042</sup> Peavy 1999, 44.

<sup>1043</sup> Peavy 2006, 29–30.

<sup>1044</sup> Peavy 2006, 36.

<sup>1045</sup> Peavy 2006, 44.

vuosina alettu puhua potilaan hoitamisesta oireen sijaan. Kirjoittaja ei toki ole sairas, mutta teksti on hänen ”oireensa” siinä mielessä, että sitä ei voi ”hoitaa” ottamatta tekijää huomioon.

## 8.8 Palautetilanteen rajaaminen

Eläytymistarinoiden kehyskertomuksissa ei millään tavalla viitattu siihen, että tarinan päähenkilön saama palaute olisi koskenut juuri tekstiä. Kuitenkin valtaosassa tarinoita oletettiin näin. Vaikka palaute herkästi kirjoittajakoulutuksessa kietoutuu tekstin ympärille, olisi mahdollista puhua myös muusta, kuten edellä on käynyt ilmi. Oppimaan oppimisen, itsearviointin ja tunnetaitojen käsittely voisi hyvinkin ansaita nykyistä isomman tilan palautekeskustelusta. John Hattie ja Helen Timperley ovat esittäneet, että palaute voi koskea paitsi itse tehtävää ja sen suoritusprosessia myös palautteen vastaanottajan itsesäätelykykyä tai persoonaa (myönteisessä mielessä)<sup>1046</sup>.

Kokonaan tekstiä ei kuitenkaan ole syytä unohtaa palautetilanteessa: opiskelija on tuonut ryhmän tai opettajan eteen tekstinsä, ei itseään. Ajatus, että palautetilanteessa käsitellään muutakin kuin käsillä olevaa tekstiä, ei saa johtaa mistä tahansa puhumiseen. Palautedialogin pitää keskittyä kirjoittamisen oppimiseen liittyviin asioihin, tekstien tulkintaan ja asettamiseen osaksi kirjoittajan kokonaistavoitteita<sup>1047</sup>. Erityisen tärkeää on huomioida tekstin ja sen kirjoittajan välinen yhteys. Opiskeltaessa on tärkeää miettiä kunkin tekstin tarkoitusta sen kirjoittajan kannalta ja kohdentaa tarvittaessa palautekin siihen, mitä opiskelija tekstillään on tavoitellut tai harjoitellut.

C. H. Knoblauch ja Lil Brannon ovat kiinnittäneet huomiota siihen, kuinka yleisesti kirjoittamisen opettajat itse asiassa toimivat palautteen suhteen täsmälleen toisin kuin opettavat. Kirjoittajaa kehoitetaan kyllä huomioimaan yleisö, jolle kirjoitetaan, mutta opettajat eivät vastaavasti ota huomioon opiskelijoita, palautteensa vastaanottajia, vaan antavat palautteen keskittyen tekstiin ja sen korjaamiseen opettajan omista lähtökohdista. Knoblauch ja Brannon ovat esittäneet, että opettajan tulisi lukea paljon nykyistä enemmän opiskelijoiden töitä samoin kuin he lukevat yleensäkin eli etsien tekstin merkitystä, kirjoittajan viestiä ja tarkoitusta. Yhdessä pyrittäisiin sitten tutkimaan, millä tavalla kirjoittajan intentio ja lukijan tulkinta eroavat toisistaan. Knoblauch ja Brannon olettavat tämän motivoivan kirjoittajaa myös tekstin työstämiseen.<sup>1048</sup>

Maxine Hairston on antanut tähän merkitystä etsivään lukutapaan käytännöllisen ohjeenkin. Hänen mukaansa opiskelijan teksti tulee lukea kaksi ker-

<sup>1046</sup> Hattie & Timperley 2007, 87.

<sup>1047</sup> Kuten esimerkiksi Kimmo Svinhufvud on muistuttanut, on kirjoittaja aina viime kädessä se, joka määrittelee, millaiselle tasolle hän kullakin kirjoittamisen osa-alueella pyrkii. Svinhufvud 2007, 62.

<sup>1048</sup> Knoblauch & Brannon 2001, 252 & 260. Peter Elbow on myös korostanut pyrkimystä ymmärtää opiskelijan tekstiä ja intentioita keskeisenä kirjoittamisen opetuksen keinona. Elbow 2000, 284 & 358–359.

taa siten, ettei ensimmäisellä kerralla saa tehdä lainkaan merkintöjä. Hairston vakuuttaa, että toisella lukukerralla tekstissä näkee huomattavasti vähemmän ”virheitä”.<sup>1049</sup> Vaikka edellä mainitut kirjoittajat puhuvat kielten opettajan näkökulmasta, joka eroaa kirjoittamisen opettajan posiitiosta, on perusajatus toimiva. Esimerkiksi novellia lukiessa on kirjoittamisen opettajankin helppo erehtyä pohtimaan esimerkiksi kerronnan ongelmia sen sijaan, että keskittyisi pohtimaan, mitä tekstissä kerrotaan. Ennen kirjoittamisen tekniikkaan ja taitoon liittyviä kysymyksiä on hyvä kiinnittää huomio kokonaisuuteen, ja ajatussisältöön ja miettiä vasta sen jälkeen, miten auttaa opiskelijaa kohti tavoitettaan.

Erityisesti lähiopetuksessa olisi mahdollista kyseenalaistaa opiskelijan ja opettajan vastakkainasettelua enemmänkin kuin Knoblauch ja Brannon tekevät: onko palautetilanteessa ylipäätään tarpeen jakaa selkeitä palautteen antajan ja vastaanottajan rooleja, joiden mukana helposti seuraa tarpeettomia autoritäärisiä käytäntöjä? Olisiko yhdessäoppimisen malli mahdollista omaksua, jotta opettajan ja opiskelijan roolit lähenisivät toisiaan?

Palautteen antajan ja vastaanottajan rooleja väljentämällä palautetilanteen suunnitteluun ja sen kulun ohjaamisen voisivat opettajan lisäksi osallistua aktiivisemmin myös opiskelijat. Opiskelijat pääsisivät näin esittämään näkemyksensä tekstistä ja toiveensa palautteesta, ennen kuin opettaja lukee tekstin tai ainakin ennen kuin hän valmistele palautteen. Opiskelijoiden toiveiden aito kuuleminen ja huomioon ottaminen vasta lähiopetustilanteessa, huolella luettu teksti mielessä, on ollut ainakin itselleni liian vaativa tehtävä. Palaute on siinä vaiheessa jo mielessä melko valmiina, eikä aikaa sen perusteelliseen uudelleenmuotoiluun ole riittävästi.

Lisäksi pelkkään tekstiin nojaava arvio on myös ristiriidassa sen kirjallisen elämän käytänteiden kanssa, joihin opiskelijoita pyritään tutustuttamaan. Vain ani harvoin luen todellisessa elämässä kaunokirjallista tekstiä, jonka kirjoittajasta en tiedä mitään. Kirjailijat ovat tuttuja lehtien palstoilta ja muusta mediasta, kirjan liepeessä on usein esittely, ja takakansiteksti esittää tekstin parhaansa mukaan mahdollisimman edullisessa valossa. Vähintäänkin olen yleensä kuulut puhuttavan teoksesta tai huomannut sen olevan tavallista näyttävämmiin esillä kirjastossa – nauttivan siis kirjastonhoitajan ammattitaidon läpi suodattunutta arvostusta. Uuskriittinen, puhtaasti tekstiin keskittyvä lukutapa on poikkeuksellista, nykymaailmassa päivä päivältä harvinaisempaa. Mitä enemmän kirjoja julkaistaan, sitä tarkemmin on valikoitava etukäteen erilaisten apukeinojen, kuten kritiikkien avulla, mitä on aikaa kaikesta tarjolla olevasta toden teolla lukea.

Myös kirjoittajakoulutuksessa tekstin mukaan tulisikin kuulua saatekirje, jollainen yleensä lähetetään esimerkiksi kustantajalle<sup>1050</sup>. Kirjoittajakoulutuksen saatteessa opiskelija voi kertoa pyrkimyksistään, toiveistaan ja tavoitteistaan tekstinsä ja opintojensa suhteen. Tekstistä keskustelukin sujuu luontevammin, kun kirjoittaja on etukäteen mielessään valmistautunut siihen omalta osaltaan, muodostanut tietoisien kuvien tekstinsä ominaispiirteistä. Erittäin hyödyllistä on

<sup>1049</sup> Hairston 1986, 122.

<sup>1050</sup> Vrt. Elbow 2000, 358.

arvioida omaa tekstiään ja valmistautua näin kuulemaan sen heikkouksista mutta ennen muuta myös terävöittää mieleensä tekstin vahvuudet ja lähteä näin palautetilanteeseen myönteisessä mielentilassa. Saatekirjeessä opiskelija voi myös rajata opettajan palautetta – esimerkiksi pyytää tai kieltää suoria tekstiään koskevia muutosehdotuksia.

Toisaalta opettaja osaa usein kirjoittamisen ammattilaisena auttaa kirjoittajaa toteuttamaan intentioitaan. Kirjoittaja voisi näin ollen myös halutessaan luopua tiukasta roolijaosta ja kutsua opettajaa mukaan tekstinsä työstämiseen, sen kanssakirjoittajaksi. Palautetilanteessa tekstiä voitaisiin siis muokata yhdessä kirjoittajan tavoittelemaan suuntaan. Tärkeää on huomata, että roolien hämärtyessä mikään ei myöskään estäisi kirjoittajaa opettajan tulkinnan pohjalta löytämästä tekstilleen uutta suuntaa. Vuoropuhelussa, yhdessäkirjoittamisessa, on myös se etu, että kirjoittamisesta tulee tietoista, kun valinnat ja ratkaisut on perusteltava kanssakirjoittajalle<sup>1051</sup>.

Opettaja voi helpottaa muutosehdotusten vastaanottamista ja vähentää kirjoittajan tunnetaakkaa kiinnittämällä huomiota myös tekstin valmiisiin osioihin. Opettajana unohdan itse herkästi esimerkiksi mainita, että tekstin rakenne toimii, koska rakenne yleensä kiinnittää huomiota vain silloin, kun siinä on ongelmia. Erinomainen kohta palautteeseen onkin huomioida, mitä ei pidä enää työstää: ”Hyvä kappale. En muuttaisi mitään.” Peter Elbowkin suosittaa tämältyyppisen palautteen antamista:

Whether we call it “praise” or “positive reinforcement”, the fact remains that this kind of response does the most good with the least effort. That is, we are most likely to cause learning and least likely to do harm if the message of our response is, in effect, “Please do more of this thing you are already doing here.” We are *least* likely to cause learning and most likely to do harm if we give the message that is all too often implied in critical feedback: “Start doing something you’ve never done before”.<sup>1052</sup>

Vähintäänkin palautetilanteelta voisi toivoa erilaisten työtapojen ja niiden seuraamusten molemminpuolista tiedostamista. Kaikki toiveet eivät toteudu, mutta ainakin valitun tavan tulisi olla kaikille osapuolille selvä. Palautekirjeenkin alussa voi antaa lukuohjeen. Opettaja saa ja voi kertoa myös hiukan itsestään, jotta palautteen lukija saa peilattua palautetta sen antajan kirjalliseen makuun. ”Olen yleensä mieltynyt dekkareihin ja siksi tällainen teksti on mielestäni hiukan raskasta luettavaa...”

Kirjoittamisen opintojen alussa opiskelija ei usein vielä ole kovin taitava palautteen vastaanottaja. Opiskelijalla on kuitenkin oikeus olettaa kirjoittamisen opettajan perehtyneen palautteen antamisen taitoihin. Vähintä, mitä yksittäinen opiskelija voi tehdä hyötyäkseen enemmän palautteesta, on lainata tätä tunneälykästä eläytymistarinan kysymystä: ”Mikä teki palautteesta niin erityisen? Vai pitäisikö kysyä, mikä teki siitä erityisen Jussille?” A10

<sup>1051</sup> Elbow 2000, 372. Elbow huomauttaa kuitenkin myös yhdessäkirjoittamisen huonoista puolista, kuten siitä, että opiskelijat kokevat sen työlääksi ja monien kompromissien vuoksi tekstin laatu saattaa olla huonompaa kuin yksin työskennellessä. Siksi hän ehdottaa yhteistyöhön opastamista kollaasien, osin yhdessä, osin yksilöllisesti kirjoitettujen töiden kautta. Elbow 2000, 374.

<sup>1052</sup> Elbow 2000, 356.



## 8.9 Opettaja palautteen vastaanottajana

Edellä esitetyn kysymyksen voivat silloin tällöin kysyä itseltään myös kirjoittamisen opettajat. Palautteen vastaanottaminen opetuksesta vaatii myös työtä. Muistan hyvin sen aamun, jona luin kurssipalautteesta olevani niin sisäisesti kuin ulkoisestikin kaunis. Liikutuin ja hämmennyin toden teolla, sillä viesti tuli pohjoisen mieheltä, suhteellisen harvapuheiselta kurssilaiselta, ja aamu, jona sen luin, oli muutoin niitä huonompia hetkiä elämässä.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen opettajat saavat palautetta säännöllisesti. Joskus sitä erikseen pyydetään, mutta usein se sisältyy luontevasti oppimispäiväkirjaan. Niitä lukevassa opettajassa heräävät samat tunteet kuin opiskelijassakin: raskaan kurssiviikonlopun jälkeen on helppo antaa suuret mittasuhteet yhdelle kielteiselle palautteelle ja unohtaa ne palautteet, jotka ilmaisivat opetuksen osuneen kohdalleen. Suuri osa päiväkirjoista ei edes erityisemmin käsittele opetusta, minkä voi tulkita mielestäni myönteiseksi: asiat ovat sujuneet totutusti ja opetus on vastannut odotuksia.

Jos opettaja ei käsittele tietoisesti saamaansa palautetta, on vaarana, että hän muistaa yksittäisen ihmisen kielteisen mielipiteen tai kannanoton muita selvemmin esimerkiksi suunnitellessaan seuraavan kerran (samaa) kurssia. Tällöin kehitystyö suuntautuu ehkä alueelle, joka ei todellisuudessa ole opetuskokonaisuuden olennaisin osa. Pahimmillaan opettaja seuraavalla kerralla ehkä jännittää tätä osiota eikä muille osioille riitä tarvittavaa energiaa. Kuten kirjoittajan, myös opettajan on siis *tunnettava* vahvuutensa. Käytännön kokemus opettaakin ajan myötä muutamia keinoja, joilla palautetta voi käsitellä ja joilla voi ohjata siihen liittyviä omia tunteitaan. Kuten Nico Frijda on esittänyt, tunteilla on vahva yhteys konkretiaan, käsillä olevaan, todelliseksi koettuun<sup>1053</sup>. Tämä ehkä selittää, miksi olen kokenut yksinkertaisen ”pinomenetelmän” kielteisten palautteiden käsittelyä helpottavaksi. Tapanani on yksinkertaisesti jakaa oppimispäiväkirjat opetuspalautteen suhteen kolmeen osaan:

- sävyltään myönteiset, joissa erityisesti kiitetään opettajaa
- sävyltään neutraalit eli sellaiset, joissa ei erityisemmin kiinnitetä huomiota opetukseen tai opiskelijan myönteinen palaute oivaltaa ryhmän merkityksen ja kiitos keskittyy siihen
- sävyltään opetusta ja opettajaa voimakkaasti arvostelevat kielteiset palautteet.

Pinojen näkeminen johtaa lähes poikkeuksetta kielteisten palautteiden merkityksen suhteellistumiseen. Tarvittaessa pinoja voi arvioida silmämääräisesti ja niitä voi koskea. Hyvän palautteen voi punnita. Jos palautteet ovat kovin eripituisia, voi niiden liuskamäärät laskea ja merkitä näkyviin pinojen päälle.

Työtapa toimii ja on tarpeen tietysti vain silloin, kun palaute on pääosin neutraalia tai myönteistä. Johdonmukaiseen kielteiseen palautteeseen tulee suh-

<sup>1053</sup> Frijda 1988, 352: ks. myös lukua 4.3 Emootioiden lait.

tautua vakavasti. Sen herättämä ahdistus on tarpeellinen tunne, koska se auttaa keskittämään voimat kurssin kriittiseen tarkasteluun ja uudistustyöhön. Palautteita kannattaa lukea ajan kanssa ja hyödyntää esimerkiksi teemamenetelmää: etsiä keskeiset toistuvat aiheet ja tutkia opiskelijoiden esittämiä parannusehdotuksia.

Tärkeää ja usein helpottavaa on myös miettiä, millaiset olivat työnantajan antamat resurssit ja reunaehdot. Akateemisessa kirjoittajakoulutuksessa ja esimerkiksi sanataiteen perusopetuksessa opetussuunnitelma sitoo opettajan käsiä, ja monella kurssilla tila, raha ja aika ovat rajallisia. Opiskelijat ovat myös omalla tavallaan hyväksyneet (julkisen) opetussuunnitelman päättäessään aloittaa opinnot. Opettajan onkin hyvä pohtia, mitkä kritiikin kohteena olevat asiat ovat hänestä itsestään riippuvia ja mitkä johtuvat asioista, joihin hän ei voi vaikuttaa. Toivooko opiskelija ehkä sellaisia asioita, jotka toteutuvat myöhemmin opintokokonaisuudessa?

Palautteen purkaminen on tarpeen myös sen vuoksi, että kirjoittajakoulutuksen opiskelijat ovat usein taitavia kirjoittajia. He kuvaavat viesteissään tai oppimispäiväkirjoissaan minämuotoisesti kokemuksiaan, ja toisinaan teksti on niin elävää, että opettaja tuntee empatiaa tai jopa eläytyy samaan tapaan kuin kaunokirjallisuudessa. Näin tapahtuu herkästi silloinkin, kun kurssin aihe on ollut asiakirjoittamisen puolelle sijoittuva. Kerran eräs opiskelija kuvasi tunteitaan proseminaarin jälkeen hieman tähän tapaan: Minusta tuntui kuin kaikki muut olisi autettu mäen päälle ja työnnetty yhdessä hyvään liukuun kohti matkaa, mutta minut jätettiin yksin mäen alle ihmettelemään sen korkeutta.

Eläydyin opiskelijan asemaan niin voimakkaasti, etten hetkeen osannut analysoida tilannetta ja pohtia, miten toimia. Loukkaannuinkin. Kantelin työkaverille. Päätin luovuttaa, syyttelin ja vatvoin aikani, kunnes kirjoitin ensireaktioni sähköpostiksi ja lähetin sen opiskelijan sijaan kollegalleni.

Tälläkin kertaa kävi kuten usein ennenkin: kollega luki viestini, jätti tunteenpurkaukseni vaille huomiota ja näki siinä opiskelijan oppimisen kannalta olennaisia asioita. Sitten hän kertoi, mitä itse vastaisi. Seuraavana päivänä muokkasin toisenlaisen vastauksen ja aloitimme opiskelijan kanssa molempien mielestä onnistuneen dialogin. Sain myöhemmin osakseni yhtä tarkan ja tunteita herättävän myönteisen palautteen. Koin suurta onnistumisen iloa ja rehvasteilin käytävän varrella. Opiskelija jatkoi opintojaan maisteriohjelmaan ja kirjoitti lopulta pro gradun samasta aiheesta, jota pohti jo proseminaarissa. Se on nykyään tärkeä esimerkki opetuksessani onnistuneesta työstä, enkä tarkoita tällä omaa onnistumisen kokemustani opettajana vaan sitä, että tämä opiskelijani, Marita Kärkkäinen, yhdistää pro gradussaan vakaaseen tieteelliseen pohjaan fiktiivisen kerronnan muodon<sup>1054</sup>. Työn aiheena on kirjoittamisen ilo – jota opettajakin saa vastoinkäymisistä huolimatta onneksi usein huomata opiskelijoihinsa.

Jos palautetta ei ole mahdollista esimerkiksi luottamuksellisuussyistä jakea tai kollegaa ei ole saatavilla, on mahdollista myös yksin hakea etäisyyttä sen sisältöön. Kirjallisuuden tehokkuus kuvata tunteita yhdistetään usein sen

<sup>1054</sup> Kärkkäinen 2007. Olen saanut Kärkkäiseltä luvan kertoa tapahtumasta.

kielen erityispiirteisiin, kuten metaforiin niin kuin jo aiemmin tuli esiin. Yksi tehokas keino vähentää tunnekuohuja voi siis olla metaforien (kömpelökin) purkaminen laveammaksi suorasanaiseksi ja arkisemmaksi kieleksi. Palautteen purkaminen vaikkapa ranskalaisiksi viivoiksi auttaa ehkä mielen rationaalista puolta johtamaan kognitiota.

Mikäli opettaja käyttää yhdessäoppimisen periaatteiden mukaan omia tekstejään osana opetusta tai hän on julkaiseva kirjailija, hänen kannattaa varautua myös saamaan niistä palautetta. Miten oman tekstin käsittelyn jälkeen edetään, jos palaute on sisältänyt merkittäviä muutosehdotuksia? Kuinka käytännön järjestelyillä varmistaa, ettei mahdollinen kriittinen kommentointi johda siihen, että omakin palaute opiskelijoille muuttuu sävyltään ankarammaksi?

## 8.10 Ateljeekritiikki: "tule tule hyvä kakku"

Tässä pääluvussa olen painottanut paljon kirjoittajan omaa vastuuta palautetilanteesta ja tekstinsä arvioimisesta. Tarkoituksenani ei kuitenkaan ole ollut vähätellä taitavan lukijan, vertaispalautteenantajan tai ateljeekritikon merkitystä kirjoittajan työkumppanina.

Ateljeekritiikillä tarkoitetaan kahdenkeskistä tekstin hiomista, pyrkimyksenä tehdä tekstistä julkaisukelpoinen. Henkilökohtainen opastus on myös yksi kirjoittajakoulutuksen varhaisista muodoista, jota esimerkiksi kirjallisuuden läänintaiteilijat ovat harjoittaneet. Ateljeekritiikkiä ei ole vielä laajemmin tutkittu, mutta jo tekemäni kirjailija Pirjo Hassisen suppea haastattelu paljastaa, että kirjailijan ja hänen kriitikonsa yhteistyön tutkimuksella olisi paljon annettavaa kirjoittamisen tutkimukselle<sup>1055</sup>.

Hassinen kertoo, että ateljeekritiikki on keskeinen osa hänen työskentelyprosessiaan, sillä lukija auttaa luomaan emotionaalista etäisyyttä tekstiin.

Vertaisin ateljeekritiikkiä jopa jonkinlaiseen "yliminään"; hänen tehtävänsä on olla suitsiva ja viileämmin tekstiin suhtautuva "järki". Kirjailija on juuri tekstin tuotettuaan mielenkuohun ja itse luomiensa kuvien vankina: itsevarmuuden ("tänään tuli hyvää tekstiä") tilalla on toive ("tule tule hyvä kakku") tai jopa unelma ("tämä mykistää jokaisen joka tämän lukee!"). Etäisyyttä omaan aikaansaannokseen tuo joko aika tai ateljeekritikko, joka suostuu lukemaan tekstin heti sen synnyttyä, siinä vaiheessa kun kirjailija vielä itse on kyvytön arvioimaan päivän työtä.<sup>1056</sup>

Kirjoittajat tuntevat varsin hyvin ajan omasta tekstistä etäännyttävän vaikutuksen, mutta ateljeekritikon käyttö apuna etäännyttämisessä on vähemmän tunnettu keino. Ainakin itselleni se on melko uusi menetelmä, jonka löysin vasta Hassisen haastattelun yhteydessä. Erityisesti se, että tekstiin voi lukijan avulla saada etäisyyttä välittömästi sen synnyttyä, kuten Hassinen yllä olevassa sitaattissa kuvaa, yllätti minut.

<sup>1055</sup> Haastattelu tapahtui sähköpostitse syys-lokakuussa 2009.

<sup>1056</sup> Hassinen 2009.

Pirjo Hassisen kriitikkona toimii hänen oma miehensä. Hassinen sanoo ateljeekritiikin olevan erilaista kuin valmiisiin teoksiin kohdistuva kritiikki, sillä kyseessä on keskeneräinen teksti.<sup>1057</sup> Tässä suhteessa ateljeekritiikki ei eroa kirjoittajakoulutuksessa annettavasta palautteesta. Erojakin kuitenkin löytyy, kun asiaan syvennyy tarkemmin.

Menestyneen ammattikirjailijan osalta mahdollisuudet löytää ateljeekriittikokritiikko ovat aloittavia kirjoittajia paremmat. Hassinen myös osallistuu toiveillaan kritiikin muotoutumiseen vahvasti. Hassisen puoliso ei esimerkiksi esitä tekstiä koskevia muutosehdotuksia, koska kirjailija ei toivo niitä.

- - taiteilijan on saatava kehittyä haluamaansa suuntaan. Suoranainen kauhukuva on ajatus kustannustoimittajasta, joka tietää kirjailijaa paremmin, miten kirja kirjoitetaan. Itselleni kustannustoimittajan rooli ja työ ei sopisi ollenkaan, en kerta kaikkiaan voisi olla tuputtamatta omia ehdotuksiani ja ”parempia ratkaisuja”, jos ”näkisin” ne mielessäni lukiessani jonkun toisen tekstiä.<sup>1058</sup>

Tältä osin luvussa 8.8. esittämäni ajatus kirjoittajan oikeudesta saada koulutuksessakin (mahdollisuuksien rajoissa) vaikuttaa tekstiään koskevaan palautteeseen saa tukea ammattikirjailijan työtavan kuvauksesta. Kuitenkin – vaikka Hassisen luottolukija ei tee ehdotuksia tekstin sisältöön, hän ohjaa prosessia muutoin: ”Vasta ateljeekriitikon myönteinen palaute antaa minulle luvan irrottautua päivän työstä.”<sup>1059</sup>

Parhaimmillaan kirjoittajakoulutuksessakin kirjoittaja voi itse päättää, millaista palautetta ja ohjausta hän esimerkiksi laajempien työnäytteidensä työstämiseen tarvitsee. Koulutuksen alussa kirjoittaja ei kuitenkaan välttämättä vielä tiedä, millaista palautetta on ylipäättään mahdollista saada ja mikä juuri häntä hyödyttäisi. Tästä syystä koulutuksen alussa vastuu palautteesta lepää raskeammin opettajan kuin opiskelijan harteilla.

Sana palaute, jota kirjoittajakoulutuksessa nykyään ateljeekritiikin sijaan käytetään, viittaa mielestäni kirjoittamisen oppimiseen ja kirjoittajana kehittymiseen hieman yleisemmällä tasolla kuin yksittäiseen tekstiin keskittyvä ateljeekritiikki. Erityisesti ryhmäpalaute, jossa kirjoittaja saa palautetta paitsi opettajalta myös muilta ryhmänsä jäseniltä, eroaa ateljeekritiikistä. Kuten aiemmin olen tuonut esiin, on ryhmäpalautteen etuna moniäänisyys ja mahdollisuus oppia muidenkin teksteistä.

Osa opiskelijoista kuitenkin työskentelee edelleen vain etätehtävien avulla, jolloin ryhmältä ei saa palautetta. Joillekin syyt ovat maantieteellisiä, joku ehkä tietoisesti valitsee vain opettajalta saatavan palautteen, koska ei esimerkiksi viihdy ryhmässä. Etäopiskelijan ja opettajan suhde on yksisuuntaisempi, samankaltainen kuin ateljeekritiikissä. Toinen osapuoli on selkeästi palautteen antajan roolissa ja toinen vastaanottajan.

Hassisen vastaukset ateljeekritiikkiä koskeviin kysymyksiini vahvistivatkin tämän keskeisenä pitämäni eron (ateljee)kritiikin ja palautteen välillä; miikään Hassisen vastauksissa ei nimittäin vihjannut siihen, että tekstien lukemi-

<sup>1057</sup> Hassinen 2009.

<sup>1058</sup> Hassinen 2009.

<sup>1059</sup> Hassinen 2009.

nen ja kommentoiminen olisi vastavuoroista. Määrittelenkin keskeiseksi ateljeekritiikin ja palautteen eroksi sen, että roolit ovat ensin mainitussa pysyvämät ja selkeämmät ja tunnekokemusten ennakointi näin helpompaa. Lukijan mielipide ja sen odottaminen herättää kuitenkin ammattikirjailijassa tunteita siinä missä kirjoittamisen opiskelijassakin:

Itse olen hyvin kärsimätön, ja suutun helposti, jos mieheni ei ole valmis tempautumaan lukijan rooliin. Olen lukemisen aikana toisessa huoneessa ja hermostunut, jopa suhteettoman voimakkaiden tunteiden raastama. Kun olen luovuttanut sen päiväisen satsin ateljeekritikolle, olen luovuttanut hänelle myös vallan päättää mielialastani loppupäivän ajaksi.<sup>1060</sup>

Kirjoittajakoulutuksessa opiskelijat usein kertovat palautetilannetta edeltävän jännityksen johtavan siihen, että he ikään kuin ”näkevät” oman tekstinsä tunnin alussa toisin, yleensä kriittisemmin. Muiden opiskelijoiden läsnäolo ja ennakoinnit siitä, mitä he tulevat tekstistä sanomaan, auttavat ehkä saavuttamaan hieman etäisyyttä tekstiin saman tapaan kuin Hassinen kuvaa ateljeekritikon vaikutusta kirjoitusprosessiin. Tämä ilmiö tekee ryhmäpalautteesta arvokkaan ja osoittaa, että myös palautetilanteet, joissa opettaja ei ole paikalla, voivat olla varsin hyödyllisiä kirjoittajan kehitykselle. Jännityksen aiheuttama tunnereaktio on kuitenkin siinä mielessä ongelmallinen, että tämä mielentila yleensä ohjaa kirjoittajat tarkkaamaan ongelmakohtia ja virheitä, kuten olen jo toistuvasti tuonut esiin. Koska kirjoittaja itse havaitsee ongelmat, onkin syytä korostaa, että ryhmän palaute voi hyvin keskittyä pääasiassa tekstin myönteisiin puoliin.

Hassisen saama ateljeekritiikki ja kirjoittajakoulutuksessa annettava palaute eroavat toisistaan myös siinä, kuinka nopeasti kirjoittamisen jälkeen palautetta on saatavilla. Koulutuksessa välitöntä palautetta voidaan antaa opiskelijoiden lukumäärän vuoksi vain lähiopetuksessa ja lähinnä ääneen luetuista lyhyistä teksteistä. Palaute ei tällöin voi olla kovin yksityiskohtaista. Käytännössä aikaa ei yksittäisen tekstin kohdalla ole paljoa, eikä opiskelija saa välitöntä palautetta usein. Pirjo Hassinen sen sijaan saa kommentteja aina työpäivänsä päättyessä<sup>1061</sup>.

Kirjoittajat tarvitsevat usein Hassisen tapaan hyvää lukijaa kirjoittajakoulutuksen jälkeenkin. Itsearviointitaidon opettamisen ohella koulutuksen tehtävänä voikin nähdä myös verkostoitumispaikan tarjoamisen. Lisäksi koulutuksen tulisi jatkossa yhä enemmän kiinnittää huomioita sellaisten sosiaalisten taitojen ja tunneälyn opettamisen, joiden avulla opiskelija voi löytää itselleen luotolukijan. Myös nykyaikaiset kirjoittajaoppaat, esimerkiksi Kimmo Svinhufvudin *Gradutakuu*, opettavatkin keinoja, joilla hankkia palautetta, ja neuvovat, miten lähestyä oman kirjoittamisen kannalta tärkeitä henkilöitä<sup>1062</sup>. Vielä kuitenkin kaivattaisiin myös nimenomaan luovan kirjoittamisen puolelle sijoittuvaa

---

<sup>1060</sup> Hassinen 2009.

<sup>1061</sup> Työskentelyyn säännöllisyyden vuoksi Pirjo Hassisen ja hänen miehensä yhteistyö tarjoaisikin kiinnostavan tutkimusaiheen, jos he sallisivat esimerkiksi istuntojen videoinnin.

<sup>1062</sup> Svinhufvud 2009.

suomenkielistä opasta, joka avoimesti huomioisi myös kirjoittamisen sosiaalisen puolen.

Ateljeekritiikki, palaute ja jopa lehtikritiikki voivat joskus kohdata kirjoittajakoulutuksessa toisensa, kun opiskelijan julkaisupäätöksen saanut teksti käsitellään ryhmässä. Omassa opetuksessani tarjoutui kerran tällainen mahdollisuus, kun opiskelijani oli saanut suurelta kustantamolta julkaisupäätöksen romaanistaan, mutta teosta ei ollut vielä painettu ja pieniin muutoksiin oli mahdollisuus. Hän vieraili kirjallisuuskritiikkikurssilla ja sai tutustua muiden harjoituksena tekemiin kritiikkiluonnoksiin teoksestaan. Opiskelijat eivät olleet tuttuja keskenään, joten tilanteeseen liittyi kaikin puolin oikean julkistamisen tunnelmaa. Oppiminen jatkui luontevasti, kun opiskelijat seurasivat pian ilmestyvän teoksen saamia ammattikriitikoiden arvioita.<sup>1063</sup>

En koskaan tutkinut, vaikuttivatko ryhmän kommentit tekstiin. Kirjoittajan kannalta olennaisempaa mielestäni oli mahdollisuus valmistautua julkiseen kritiikkiin ja tunteisiin, joita se herättää. Näin sekä tekstin kirjoittaja että muut opiskelijat saivat tilanteessa mahdollisuuden oppimiseen. Oppivana osapuolena oli myös opettaja, jolle tunti havainnollisti sen konstruktivistisen oppimisen periaatteen mielekkyyden, että koulutuksessa tehtävällä työllä on oltava yhteys todelliseen elämään. Tämänäköisessä tilanteessa myös toteutuu aidosti opettajan ja opiskelijan tasa-arvoisuus. Kirjoittaja oli jo astunut mittavan romaaninsa muodossa opettajaansa taidollisesti pidemmälle; opettajan asiantuntemustani oli tarjota hänelle mahdollisuus oppia uutta luovan prosessin viimeisestä vaiheesta, julkisuuden kohtaamisesta.

---

<sup>1063</sup> Kyseessä oli Sofi Oksasen esikoisromaani. Oksanen on antanut luvan nimensä mainitsemiseen. Oksanen 2009.

## 9 LOPPUPIISTEEN PAIKKA

Eräässä eläytymistarinassa palautteen vaikutus kirjoittajaan oli niin suuri, että tarinan päähenkilö koki sen luettuaan tulleen ”kotiin” (A1). Samantyyppinen oli oma kokemukseni, kun vuosia sitten aloitin kirjoittamisen opintoni Oriveden Opistossa. Koin löytäneeni vertaisryhmäni. Kuvatakseni tunteitani toistan vielä alkuluvussa esillä olleita Juhani Ahon sanoja: ”Tavata semmoisia ihmisiä, joilla on samallinen maailman katsomustapa kuin itsellään, tulla oikein ymmärretyksi ja kaikkine erehdyksineen oikein tuomituksi, se ei ole vähäinen asia – –.”<sup>1064</sup>

Perehtyessäni kirjoittamisen opetuksen historiaan opin yllättäviä asioita myös omasta tarinastani ja tiestäni opettajaksi. Päädyin jälleen palaamaan kotiin: Nuoren Voiman Liiton varhaisesta kirjoittajakoulutuksesta lukiessani löysin nimittäin edestäni tuttuja nimiä ja paikkakuntia. Kävi ilmi, että liiton ylijohtaja Urho Karhumäki järjesti tilanpuutteen vuoksi toimintaa 1940-luvulla myös omalla maatilallaan Vihdin Tervalammella<sup>1065</sup>. Jo isoisäni isä toimi tämän maatilalla, Sahapellon, pehtorina, kuten myös oma armas isoisäni 50-luvun alkupuolelta lähtien. Karhumäen houkuttelemana työväenkirjailija Toivo Pekkanenkin hankki huvilan Tervalammelta, ja äitini sai näin kasvaa kahden kirjailijaperheen naapurustossa, ja myöhemmin minäkin tietämättäni sitten leikin lapsuuteni leikkejä varhaisen kirjoittajakoulutuksen järjestämispaikalla. Aivan erityisin tuntein – ja tietty kuusimaisema mielessäni – luen siis lainausta Karhumäen kokouskutsusta vuodelta 1941:

Kerho voi olla joko suuri tai pieni. Missä kaksi tahi kolme kokoontuu – siinä on jo kerho. Kerhoon voi liittyä ja kokoontua myös sata, vaikkapa tuhannen jäsentä. Kerho on ketju. Jos sen renkaat yhdistyvät ja kestävät niin koko ketju kestää.<sup>1066</sup>

Tämän työni tavoitteena on ollut osallistua Karhumäen mainitsemaan ketjuun ja täydentää konstruktivistista oppimiskäsitystä erityisesti kognitiivisen psykologian emotiotutkimuksella. Olen kertonut ja pyrkinyt havainnollistamaan,

<sup>1064</sup> Aho 1986, 59.

<sup>1065</sup> Laurila ym. 1963, 220–222.

<sup>1066</sup> Karhumäki 1941.

mitä oppimisen teoria kirjoittajakoulutuksen käytännössä tarkoittaa. Olen etsinyt ja kuvannut käytäntöä valottavaa ja edelleen kehittävää teoriaa. Toivon löytäneeni keskeiset kertomukset ja ne tarinat, jotka muutkin opettajat tunnistavat lähelle omia kokemuksiaan osuviksi. Keskeinen työni arvioinnin mittari onkin sen käyttökelpoisuus kollegoilleni, heidän ajattelunsa lähtökohtana ja innoittajana.

Uskon kuitenkin keränneeni myös riittävästi ainestoa ja teoreettisia näkemyksiä vakuuttamaan muut tutkijat. Sillä kuten Vilma Hänninen on todennut, aineiston ja kertomuksen on tuettava uskottavasti toisiaan. Tieteellisen tarinan vakuuttavuuden keinoja ovat empiiriset havainnot, jotka on tehty muidenkin nähtävillä olevasta aineistosta, teksteistä tai dokumenteista. Mitään tarinaa ei voi osoittaa ainoaksi oikeaksi kuvaukseksi tapahtumista. Kuitenkaan mikä tahansa tarina ei ole mahdollinen. ”Samoin kuin tietystä alueesta voi laatia monenlaisia karttoja, mutta ei millaisia tahansa, voi tietyistä tapahtumista kertoa monenlaisia tarinoita, mutta ei millaisia tahansa.”<sup>1067</sup>

Tutkimuksen edetessä oivalsin, kuinka tärkeää opetuksessa on huomioida tunteet. Olin ajatellut, että koulutuksessa viihtyminen on tärkeää, mutten ollut tiennyt, että kyse on paljon enemmästäkin. Opin, että opiskelijan myönteinen tunnetila lisää kognitiivista joustavuutta, luovuutta ja kekseliäisyyttä<sup>1068</sup>. Erityisesti opiskelijan tunnetilalla on merkitystä, kun opetuksen aikana tehdään harjoituksia luokkahuoneessa, muiden läsnä ollessa ja usein kiireessäkin.

Myönteinen tunnetila parantaa todennäköisesti myös havaintokykyä<sup>1069</sup>. Näin ollen vaikuttamalla tunnetilaan voidaan vaikuttaa myös kykyyn hankkia havainnoimalla materiaalia. Lisäksi havainnointikyky on tärkeä esimerkiksi palautetilanteessa, jossa opiskelijan olisi kyettävä ottamaan vastaan palautetta. Tunnetilaan vaikuttamalla voidaan vaikuttaa siihen, miten todennäköisesti opiskelija kuulee ja ottaa huomioon sekä kehitysehdotukset että hyväksyvät kommentit tekstistään.

Tutkimukseni perusteella kirjoittamisen opetukseen voidaan jatkossa sisällyttää myös suoranaista tunneälytaitojen opetusta. Opiskelijoiden kanssa voi keskustella erilaisista kirjoittamisprosessin herättämistä tunteista ja opettaa aktiivimaan kunkin työvaiheen kannalta tarpeellisia tunteita. Mallia voi ottaa paitsi teoriasta myös esimerkiksi sellaisista kirjoittajaoppaista kuin Bruce Holland Rogersin *Word Work*, jossa kokenut kirjoittaja kuvaa tapaansa herätellä oikeita tunnetiloja toiminnalla<sup>1070</sup>. Konstruktivistisen opetuksen tavoitteena on kirjoittaja, joka osaa toimia itsenäisesti koulutuksen ulkopuolella. Kirjoittajan on hallittava niin uuden oppimiseen kuin tunteidensa hallintaan tarvittavat taidot. Korostankin, että päävastuu myös tunteiden hallinnasta kuuluu opiskelijalle, ei opettajalle. Opettajan tehtävä on ohjata opiskelijaa tiedostamaan, miten tunnetaidot hänen kohdallaan toimivat. Esittelemällä, millaisia erilaisia oppimis- tai tunneälytaitoja on olemassa, opettaja antaa opiskelijalle mahdollisuuden löytää itselleen sopivat.

<sup>1067</sup> Hänninen 1994, 173.

<sup>1068</sup> Lazarus 1991, 421.

<sup>1069</sup> Isen 2004, 267.

<sup>1070</sup> Rogers 2002.



Edellä mainittujen tutkimustulosteni valossa en tehnyt virhettä, kun otin työni keskeiseksi lähtökohdaksi kognitiivisen teorian. Katson työni osoittavan, että kognitiivisen suuntauksen eri vaiheissaan tekemien tutkimusten soveltaminen kirjoittamisen alueelle selventää monia kirjoittamisen ja sen opettamisen ilmiöitä. Klassinen tutkimus auttaa hahmottamaan esimerkiksi yksilön luovan prosessin vaiheita. Erityisen tärkeänä pidän kirjoittamisen opetuksen kannalta sitä, että kognitiivisen tutkimuksen mukaan luova prosessi perustuu kaikille ihmisille yhteisiin kognitiivisiin rakenteisiin. Tutkimuksen ja opetuksen näkökulmasta luovaa työtä vasta aloittavan kirjoittaja onkin yhtä tärkeä ja mielenkiintoinen kuin alan tunnustettu huippuosaaaja.

Kognitiivisen suuntauksen syntyvaiheessa tutkijat eivät rajanneet tarkastelunsa ulkopuolelle vain tunteita, vaan esimerkiksi myös kulttuurin. Kognitio rajattiin ihmismielen sisään, kallon ja ihon alle. Uudemmat jaetun (distributed cognition) ja kehollisen kognition (embodied cognition) suuntaukset ovat laajentaneet tutkimusotetta huomattavasti. Ne olettavat, että kognitiiviset prosessit ovat hajautettuja esimerkiksi ryhmän jäsenten tai näiden luomien erilaisten apuvälineiden, kuten representaatioiden, kesken. Nämä lähestymistavat lähtevät liikkeelle ihmisaivojen alkuperäisestä tehtävästä, kehon ohjaamisesta, ja olettavat, että kognitiokin on toiminnallista.<sup>1071</sup>

Tässä työssä nämä suuntaukset tulivat selkeimmin esiin toisessa luvussa. Siinä määrittelin kirjoittamiskulttuuriin kuuluviksi niin mentaalisen tason, kuten kirjoittamista koskevat uskomukset, kuin kirjoittamista edistävän toiminnan, esimerkiksi julkaisukanavan etsimisen. Jaetun ja kehollisen kognition suuntauksilla olisi voinut kuitenkin olla merkittävää annettavaa myös tutkimukseni muutamille muille osioille, kuten ryhmän merkitykselle kirjoittamisen oppimisessa tai luovan työn toiminnallisuutta, teoksen materiaalista toteuttamista korostaville ajatuksille.

Toisaalta ensisijainen tutkimustehtäväni oli täydentää konstruktivistista oppimiskäsitystä kognitiivisen emotiotutkimuksen annilla. Tehtävä valikoitui tärkeimmäksi, koska tunteet ja arvottaminen ovat niin keskeisiä luovan alan opetuksessa ja koska konstruktivismi pitkään on sivuuttanut tunteet päinvastoin kuin esimerkiksi ryhmän merkityksen teoreettisessa pohdinnassaan. Tähän työhön siis kognitiivisen tutkimuksen alun perin pois rajaamista alueista tarkempaa käsittelyyn valikoituivat juuri inhimilliset tunteet, ja myöhempien tutkimusten haasteeksi jää asettaa konstruktivistinen oppimiskäsitys ja kirjoittamisen tutkimus keskustelemaan jaetun ja kehollisen kognition tutkimussuuntausten kanssa.

Henkilökohtaisesti merkittävimpiä jaksoja tässä työssä olivat minulle toinen luku sekä luovuutta käsittelevät luvut kuusi ja seitsemän. Kirjoittajakoulutuksen historiaa kuvaava luku (kaksi) ei kuulunut alkuperäiseen tutkimussuunnitelmaan, vaan tarve kirjoittaa se syntyi työn edetessä. Koin, että kertomukseni tuli alkaa historiasta samaan tapaan kuin elämäkerrallisessa kirjoittamisessakin, ja perehtyessäni erityisesti minulle entuudestaan tuntemattomaan Elisabeth Järnefeltin toimintaan koin lohdullisesti jälleen oman tarinani olevan

---

<sup>1071</sup> Knuuttila & Lehtinen 2010, 24; Anderson 2003; Hutchins 2000, 1-2.

osa laajempaa kokonaisuutta, ketjua. Huomasin monien kirjoittajakoulutuksen harjoitusten ja käytänteiden olevan olettamaani vanhempaa perua. Tunnetta vahvasti vielä se humoristinen yksityiskohta Järnefeltien elämää kuvaavassa *Vanhempieni romaanissa*, että kotiseutuni Lohjan asukkaat aikanaan käsittivät Järnefeltin tilan Vieremän nimen väärin, koska heillä (ruotsin kielen hallitsevan aseman vuoksi) oli ”huono kielikorva”. Lohjalaiset luulivat nimen johtuvan siitä, että talo sijaitsi Elisabethin pojan naapurissa, ”vieressä”. Tosiasiassa nimi oli valittu Juhani Ahon samannimisen lapsuudenkodin mukaan.<sup>1072</sup> Toivonkin tämän työn osoittavan, että Lohjan seudulla myös suomen kielen taito on kehittynyt Järnefeltien ajoista.

Aikuisten kirjoittajakoulutuksessa enemmistö opiskelijoista on naisia. Tulevaisuudessa toivottavasti miesten määrä entisestään kasvaa. Lupaavalta vaikuttaa ainakin nykyajan sanataidelasten Artun ja Vilin käytännöllinen asenne harrastukseen:

Vuosi sitten sanataideharrastuksen aloittaneet Arttu Rantalainen ja Vili Keinänen (8) ovat yksimielisiä harrastuksen jatkumisesta.

- Aiotaan jatkaa aika kauan, koska täällä on kivaa ja saa uusia ystäviä.

Sanataiteen merkitys poikien kaavailemalle jalkapalloilijan uralle on Vili Keinänen mielestä selkeä:

- Pystyy hyvin kirjoittamaan pelisuunnitelmia valmentajalle.<sup>1073</sup>

Luovuutta koskevan luvun parissa työskennellessäni opin paljon kirjoittajakulttuuristamme, sosiokulttuurisista tuoreista näkökulmista aiheeseen ja myös itsestäni, kun jouduin kyseenalaistamaan totutut ajatusmallini. Vaikka kognitiotieteessä alun perin on ollut voimallinen tekninen lähtökohta, on opetuksen teorian osalta irtauduttu jo melko kauas juurilta. Luovuuden kohdalla jouduin kuitenkin toden teolla pohtimaan suhdettani koneällyn mahdollisuuksiin. Teoreettisesti päädyin uskomaan, että koneet jonakin päivänä voisivat olla aidosti, itenäisesti luovia, mutta (humanistin) sydämessäni asuu vielä pieni epäily. Yhdistän voimallisesti luovuuden inhimillisiin kykyihin, ihmiskunnan parhaisiin saavutuksiin. Kuten Dean Simontonkin sanoo:

To a very large degree, creativity made the world we live in. Remove everything about us that was not the product of creative mind, and we would find ourselves naked in some primeval forest. Moreover, each culture and civilization on this planet is defined by the accumulation of creative products generated by the humans that have occupied this globe. Indeed, each society is distinguished from all others by the unique nature of its accumulation.<sup>1074</sup>

Sosiokulttuuriseen luovuuskäsitykseen tutustuminen avasi silmäni näkemään myös yhteiskunnallisen sairautemme. Pidämme nimittäin vieläkin arkipuheen tasolla yllä myyttejä luovuudesta hulluuden lähisukulaisena ja samalla kulttuu-

<sup>1072</sup> Järnefelt 1998, 542–543.

<sup>1073</sup> Niskanen 2010.

<sup>1074</sup> Simonton 2006, 490.

ridemokratian nimissä uskomme kaikkien synnynnäiseen luovuuteen. Tätä voisi Robert Weinerin tapaan kutsua ”kulttuuriseksi skitsofreniaksi”.<sup>1075</sup>

Luovan työn pohtiminen kiinnitti myös huomioni siihen, kuinka vähän kirjoittajakoulutus hyödyntää tällä hetkellä suullisen kerronnan keinoja (ainakin aikuisten kohdalla). Tekstin ääneen lukemista toki pidetään yleisesti hyödyllisenä kirjoittajalle, mutta yhtä lailla merkityksellistä voisi kirjoittajalle olla tarinan kirjallisen esittämisen sijaan aluksi vain kertoa siitä muistin varassa. Näin tekstin tekijä huomaisi itsekkin, mitkä kohdat ovat mieleenpainuvimpia, ja saisi palautetta, joka keskittyisi peruslinjoihin yksityiskohtien sijaan. Prosessikirjoittamisen ihanne toteutuisi näin luontevasti. Vastaavasti luovuustutkimus esittää, että suullinen traditio antaa kirjallista suuremman vapauden olla luova, sillä se mahdollistaa tarinan jatkuvan muokkaamisen. Painetun tekstin pyhyys mahdollistaa vain tulkinnat, suullinen tarina muuntuu jokaisen kertojan ja kerrottakerran myötä vähintäänkin sanavalintojen osalta.<sup>1076</sup>

Lisää ääntä päädyin vaatimaan myös palautetta käsittelevässä luvussa. Vaikka löysin tuoreeseen psykoanalyttiseen tutkimukseen turvautumalla syytälle, miksi kirjoittaja samaistuu tekstiinsä voimallisesti, esitin kuitenkin, että hän ainakin toisinaan kutsuisi avoimemmin ryhmän ja opettajan myös ideomaan tekstiä palautetilanteessa. Ennen muuta toivon, että kirjoittaja saisi enemmän tilaa kertoa intentioistaan perinteisen vaikenemisen kulttuurin sijaan. Kirjoittajan pyrkimysten tunteminen on tärkeää, jotta ryhmä voisi auttaa häntä toteuttamaan ne silloin, kun paperilla oleva ei kohtaa ideaa.

Hyvän palautteen tunnistaa vilpittömästä pyrkimyksestä ymmärtää kirjoittajan viesti. Taitava palautteen antaja myös huomioi, kuinka paljon kirjoittaja jaksaa tunnetasolla ottaa vastaan muutosehdotuksia. Kirjoittaja samaistuu joskus vahvastikin tekstiinsä. Opettajan taitoa on ohjata häntä ottaen huomioon hänen kokonaispersoonansa. Kuinka itse tässä tulevaisuudessa onnistun, se jää opiskelijoideni arvioitavaksi. Kirjatessani tämän tavoitteen tässä näkyville annan samalla heille mahdollisuuden ja luvan arvioida työtäni.

Epäonnistuessaan opettaja voi tulla erehdyksessä kirjoittaneeksi tappajapalautteen. Joskus kyse on vain väärinkäsityksestä, ja tästä syystä avoin vuorovaikutus opiskelijan kanssa on tärkeää. Turvallisessa oppimisympäristössä opiskelija voi ilmaista mielipahansa, ja opettaja saa näin mahdollisuuden korjata virheensä. Kiireinen työelämä ei ehkä anna mahdollisuutta ehkäistä kaikkien tappajapalautteiden syntyä, mutta hain hyökkäyksen kohteeksi joutunutta voidaan auttaa. Syytä on myös muistaa, että hailajeja on noin 345 ja vain 35:n tiedetään hyökänneen ihmisen kimppuun<sup>1077</sup>. Toivon myös, että omalta osaltani tappajapalautte olisi tulevaisuudessa yhtä harvinainen työvirhe kuin on se, että hai hyökkää ihmisen kimppuun – lähteestä riippuen iskuja tapahtuu noin 50 vuodessa. Harva uhri kuolee, ja useimmat uivat vielä iskun jälkeenkkin.

Kirjoittajan taitoihin kuuluvatkin myös palautteen antamisen ja vastaanottamisen taidot, kuten viidennessä ja kahdeksannessa luvussa tulee ilmi. Tappa-

---

<sup>1075</sup> Weiner 2000, 232.

<sup>1076</sup> Weiner 2000, 156.

<sup>1077</sup> <http://sharkattacks.com/>

jahain ja tappajapalautteen iskua voi välttää tiedon avulla, valmistautumalla ja vaikuttamalla aktiivisesti itse tilanteeseen.

Kirjoittamiseen liittyvien myyttien käsittelemisen tarkoitus työssäni ei ollut purkaa niitä, paljastaa pelkkiä virheitä, vaan tutkia niiden kirjoittajalle tarjoamaa tietoa ja mahdollisuuksia. Kirsti Simonsuuren sanoin myyttien uusi tuleminen merkitsee myös kirjallisen luomisen yleistymistä:

Kun korkeakulttuurin kirjallisuus ja taide voidaan asettaa samanarvoiseksi kulttuurin muiden ilmiöiden tai systeemien rinnalle, niin tämä voidaan tehdä mytologiallekin. Se että myytit täten demytologisoidaan, ei kuitenkaan mitenkään voi merkitä sitä, että myytit häviäisivät tai kuolisivat. Päinvastoin se voi olla tie, jota pitkin tulevaisuudessa on kuljettava.

Tulevaisuuden myytin keskuksena on oleva ihminen. Ihmisen sanallinen luomiskyky ei ole ainoastaan kirjailijoiden omaisuutta, vaan jokainen ihminen, lukija, voi pohdita, miten kertomus syntyy esimerkiksi aivan tutuista, arkipäiväisistä aiheista. Kun kirjallinen teksti vapautuu keinotekoisesta eristyneisyydestään, niin se, 'sanojen taide', voidaan nähdä kulttuurin uutta luovana voimana aivan samoin kuin myytit.<sup>1078</sup>

Luovuudentutkimus on nykyään myös osa ihmisen hyvinvoinnin ja positiivisen psykologian tutkimusta<sup>1079</sup>. Osin oma työnikin kuuluu tämän ajattelutavan piiriin: pohdin kirjoittamista ja kirjallista luovuutta osana hyvää ja täyttä elämää. Oletan Csikszentmihalyin tapaan, että lähes kaikki ihmiset ovat potentiaalisesti luovia<sup>1080</sup>. Luovuus on suorastaan osa ihmisen ontologiaa:

Creativity is a central source of meaning in our lives for several reasons. Here I want to mention only two main ones. First, most of the things that are interesting, important, and *human* are the results of creativity. We share 98 percent of our genetic makeup with chimpanzees. What makes us different – our language, values, artistic expression, scientific understanding, and technology – is the result of individual ingenuity that was recognized, rewarded, and transmitted through learning.<sup>1081</sup>

Kuitenkin, kuten luovuus-sanan latinankieliset juuretkin viittaavat, on tärkeää muistaa, että luovuus on kasvamista lähtien juurista<sup>1082</sup>. Luovan työn juuret muodostuvat aiempien sukupolvien töistä, joiden voimin kasvatetaan oma verso alalle, luodaan uutta.

Luovuudelle ei ole välttämätöntä löytää yhtä ainoaa kattavaa määritelmää. Yrityksetkin kantavat opetuksen käytännössä hedelmää ja auttavat tunnistamaan ja kehittämään luovuutta<sup>1083</sup>. Yksi luovuutta koskevan kuudennen luvun alkupuolella itselleni asettama kysymys koski sitä, miksi koen vaikeaksi puhua luovuuden opettamisesta. Keskeinen vastaus löytyi kulttuuristamme, humanistisesta perinteestä, mutta toinen tärkeä vastaus piili kahdessa listauksessa, jotka

<sup>1078</sup> Simonsuuri 2002, 260.

<sup>1079</sup> Tällä tarkoitan, että tutkimus kiinnittää nyt enemmän huomiota normaaliin, terveen elämään ja hyvinvointiin sen sijaan että tutkisi aiempaan tapaan oireita, häiriöitä ja ongelmia. Ks. Seligman, Steen, Park & Peterson 2005; Seligman & Csikszentmihalyi 2000; Mixon 1989, 156.

<sup>1080</sup> Csikszentmihalyi 1996, 344.

<sup>1081</sup> Csikszentmihalyi 1996, 1–2.

<sup>1082</sup> Weiner 2000, 8.

<sup>1083</sup> Sawyer 2006, 4.

kuudes luku sisältää<sup>1084</sup>. Molemmat listat kokosivat laajalla otteella tutkijoiden näkemyksiä luovuudesta. Itseäni koonneissa puhutteli erityisesti se, että luovuus sitoutuu johonkin alaan. Ei siis ole mielekäästä puhua vain luovuuden opettamisesta, koska luovuutta sellaisenaan on varsin vaikea opettaa. Sen sijaan puhe sanataiteen opetuksesta tai kirjoittamisen opetuksesta on luontevaa. Ei ole tarpeen tai mielekäästä korostaa näiden alojen luovuutta sen enempää kuin musiikin tai vaikkapa kuvataiteen kohdalla.

Luovuuden erilaisten määritelmien avulla opettaja voi huomata ja tunnustaa myös sellaista luovuutta, joka ei vastaa hänen omaa kokemustaan. Silloin teoreettinen tieto auttaa ohjaamaan ja arvostamaan myös sellaista kirjallisuuden lajityyppiä kirjoittavaa opiskelijaa, jonka kirjalliset mieltymykset eivät vastaa opettajan omaa kokemuspäiriä ja makua. Teoreettinen tieto luovuudesta on tärkeää erityisesti niille kirjoittamisen opettajille, jotka opettavat laaja-alaisesti ja esimerkiksi lapsia.

Akateemisessa kirjoittajakoulutuksessa olen kohdannut luovuutta ja kokenut sen arvokkaaksi, olipa se sitten ollut laadultaan tärkeää yksilölle, yhteisölle tai molemmille, kuten yleensä on asian laita. Tiukan rajanvedon sijaan ajattelen luovan työn opettamisen olevan luonteeltaan kuin sillanpielessä seisomista: opettajana otan vastaan kirjoittamisen opiskelijoita ja kuljen heidän kanssaan kappaleen matkaa. Aina välillä katson sillan päässä avautuvaa näkymää: taidoissaan ja luovuudessaan jo ohitseni kulkeneiden puolelle. Hienoja hetkiä koen voidessani tarjota vasta sillalla kulkeville opetuksen esimerkeiksi aiempien kulkijoiden töitä ja osoittaa näin, että matka sillan yli on mahdollinen. Jos matkanteko sillan puoliväliä pidemmälle ei kuitenkaan vastaa opiskelijan tavoitteita, on luvallista pysähtyä nauttimaan maisemasta, matkaseurasta ja sillan tuntumasta jalkojen alla.

Määrittelin työni alussa opettamisen välittämiseksi. Tämän vuoksi tuntuu mielekkäältä lopettaa työni kertomalla erään opiskelijan palautteesta, jonka hiltaintain sain. Opiskelija nimittäin kertoi kirjoittamisen opinnoissa kokeneensa tulleen *välitetyksi*. Alla oleva suora lainaus tuo esiin myös sen, että opettaja ei luo opetustilanteen tunnelmaa yksin, vaan työhön osallistuvat häntä ympäröivän organisaation kaikki jäsenet. Opiskelu, jollaiseksi myös väitöskirjan tekemisen käsittän, on joskus aikaa vievää, raskastakin, mutta oppimisen ilo korvaa vaivan.

Jotenkin myös tuntuu, että Jyväskylän avoimessa opiskelu on laastaroinut kaikki ne haavat, joita 50/60-lukulainen koulutusjärjestelmä aiheutti. Haluan aivan erityisesti korostaa sitä, että avoimen olemassaolo on meikäläisen kaltaiselle, koulunpenkiltä työelämään nopeasti siirtyneelle ihmisille kuin aikuisen paratiisi! Työlästähän tämä useasti on, mutta uusien asioiden löytäminen ja oppiminen korvaa sen moninkertaisesti.<sup>1085</sup>

<sup>1084</sup> Ks. alaluvut 6.3 ja 6.4.

<sup>1085</sup> Opiskelija on antanut luvan palautteensa lainaamiseen.

## LÄHTEET

### KIRJOITTAJAOPPAAT

- Aallas, A. (toim.) 1959. *Aiotko kirjoittaa?* Hämeenlinna: Arvi A. Karisto.
- Aaltonen, J. 1994. *Käsikirjoittajan työkalupakki*. Helsinki: Valtionhallinnon kehittämiskeskus.
- Aaltonen, J. 2002. *Käsikirjoittajan työkalut*. Helsinki: SKS:n toimituksia 872.
- Ahokoivu, M. 2007. *Sarjakuvantekijän opas*. Helsinki: BTJ Kustannus.
- Ahti, R. & Toivonen M. 1988. *Runouden kuntokoulu*. Helsinki: Kirjapaja.
- Ahti, R. 1988. "Runouden filosofia." Teoksessa R. Ahti & M. Toivonen *Runouden kuntokoulu*. Helsinki: Kirjapaja, 11.
- Ahti, R. 2002. *Runoalainen 1*. Sanasato.
- Ahti, R. 2005. *Runoalainen 2*. Sanasato.
- Ahti, R. 2006. *Kriittinen minä*. Sanasato.
- Alasilta, A. 2009. *Blogi tulee töihin*. Infor oy.
- Allenius, K. & Väyrynen, T. 1993. *Sanataiteen taimitarha*. Vaasa: Kirjakiehin Oy.
- Allenius, K., Hovila, E., Inkala, J., Parkkinen, J., Pystynen, T., & Väyrynen T. & Väyrynen T. (toim.) 1994. *Sanajonot paperille*. Vantaa: Kirjakiehin Oy.
- Aronpuro, K. 1970. "Luokkakantainen kirjallisuus - puoluekirjallisuus." Teoksessa Kylätasku, J. & Linnilä, K., 27-32.
- Enwald, L. 1980. *Luova kirjoittaja*. Jyväskylä: Gummerus.
- Franklin, J. 1986. *Writing for story: craft secrets of dramatic nonfiction by a two-time Pulitzer Prize winner*. New York: Atheneum.
- Hakalahti, N. & Tuominen, T. 1997 (1996). *Kirjoittajaohjaajan tukipaketti*. Hämeen läänin taidetoimikunnan julkaisusarja 1996: 1.
- Hiltunen, A. 1999. *Aristoteles Hollywoodissa. Menestystarinan anatomia*. Helsinki: Gaudeamus.
- Hiltunen, A. 2002. *Aristotle in Hollywood. The anatomy of successful storytelling*. Bristol, UK & Portland, OR, USA: Intellect Books.
- Hirvonen, E. (toim.) 2003. *Käsikirjoittaminen*. Helsinki: ArtHouse.
- Hirvonen, E. 2003. "Tuottajan näkökulma: minkälaisen elokuvan haluan tehdä." Teoksessa E. Hirvonen, 92-94.
- Hovila, E. 1994. "Kirjoittaminen harrastuksena." Teoksessa K. Allenius ym., 97-104.
- Idström, T. 2003. "Mitä käsikirjoittaminen on?" Teoksessa E. Hirvonen, 29-54.
- Jääskeläinen, M. 2002. *Sana kerrallaan. Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Karhumäki, J. & Toivakka, S. 1999. *Sininen kynä: luovan kirjoittamisen opas*. Helsinki: WSOY.
- Kirstinä, V. (toim.) 1968. *Kirjoittajan työt*. Hämeenlinna: Karisto.
- Kirstinä, V. 1976. "Työ ja harrastus." J. Lehtonen & I. Tiuhonen, 154-161.
- Korolainen, T. (toim.) 1979. *Kynäniekka*. Yleisradio / opetusohjelmat.

- Kylätasku, J. & Linnilä, K. (toim.) 1970. *Kirjoittajan aapinen 1*. Helsinki: Nuoren Voiman Liitto.
- Kylätasku, J. 1970. "Hajuvettä ja lihapullia." Teoksessa J. Kylätasku & K. Linnilä, 7–21.
- Lehtinen, T. 2003. *Sanojen avaruus*. Helsinki: Kirjapaja Oy.
- Lehtonen, J. & Tiihonen, I. (toim.) 1976. *Kirjoittajan eväät. Näkökulmia luovaan kirjoittamiseen*. Jyväskylä: Gummerus.
- Leino, T. 2003. *Sanoista eläviä kuvia*. Helsinki: Otava.
- Leinonen, A. (toim.) 2006. *Kirjoita kosmos*. Suomen tieteiskirjoittajat ry.: Turun yliopiston tieteiskulttuurikabinetti ry.
- Linna, H. 2004. "Kirjoittaminen koulussa." Teoksessa S. Parkkola & N. Repo, 95–97.
- Linnilä, K. 1970. "Aapinen." Teoksessa J. Kylätasku & K. Linnilä, 6.
- Lundberg, T. 1992. *Tuhannen taalan juttu. Näin sen kirjoitat*. Espoo: Weilin+Göös.
- Lundberg, T. 2001. *Kirjoita, vaikuta, menesty!* Helsinki: WSOY.
- Luukkonen, J. 2000. *Digitaalisen median käsikirjoitusopas*. Helsinki: Edita.
- Martinheimo, A. 1990. *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Martinheimo, A. 2000. *Parempi lause: uusia vi(ri)kkeitä luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Montonen, T. 2008. *Kirjoita tarinasi*. Helsinki: Otava.
- Mörsäri, H. 1979. "Kielen mutkat." Teoksessa T. Korolainen, 26–34.
- Mörsäri, H. 1995. *Sanomiset irti. Luovan kirjoittamisen kurssi lukioon, yläasteelle ja harrastuspiireille*. Laatusana Oy.
- Ojala, K. 2006. *Ensimmäinen painos*. Etukeno Oy.
- Paasilinna, E. 1977. "Kieli on kaiken mieli." Teoksessa J. Lehtonen & I. Tiihonen, 27–34.
- Paasilinna, E. 1979a. "Lyhyt oppikirja." Teoksessa T. Korolainen, 8–9.
- Paasilinna, E. 1979b. "Kokemusta ja kirjatietoa." Teoksessa T. Korolainen, 15–19.
- Packard, W. 1987. *The art of playwright – creating the magic of theatre*. New York: Paragon House.
- Parkkola, S. & Repo, N. 2004. *Timantinmetsästäjä*. Helsinki: WSOY.
- Peltonen, W. 1900. *Kynäilijä. Opas kirjoitusten sepittämisessä*. Porvoo: WSOY.
- Pystynen, T. 2004. *Runousoppi*. Helsinki: WSOY.
- Qvist, M. 1959. "Käsikirjoituksesta kirjaksi". Teoksessa A. Aallas, 219–232.
- Qvist, M. 1968. "Kirjoittajasta lukijaan." Teoksessa V. Kirstinä, 263–292.
- Reinikainen, P. 2007. *Elämänkaarikirjoitus ja ihmisen vuodenajat*. Helsinki: Kirjapaja.
- Rentola, M. 1997. *Kirjoita hyvin*. Helsinki: Tammi.
- Rentola, M. 2001 (2. uud. laitos). *Kirjoita hyvin*. Helsinki: Tammi.
- Rogers, B. H. 2002. *Word work: surviving and thriving as a writer*. Montpelier, Vt.: Invisible Cities Press.
- Salo, H. 2006. *Kahlekuningaslaji*. Helsinki: Like.
- Seppälä, A. & Hattula, M. 2006. *Sanasi sun*. Helsinki: Maanhenki.
- Svinhufvud, K. 2007. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.

- Svinhufvud, K. 2009. *Gradutakuu*. Helsinki: Tammi.
- Takkinen, O-M. & Tolonen T. 2004. "Taidekasvatus ja kirjoittaminen." Teoksessa S. Parkkola & N. Repo, 88-94.
- Tarmio, H. & Tarmio, J. (toim.) 1988. *Sanankäytön pikkujättiläinen: kirjoita paremmin, puhu paremmin*. Helsinki: WSOY.
- Toivainen, J. 1968. "Sanojen asusta ja sisällöstä." Teoksessa V. Kirstinä, 403-409.
- Toivonen, M. 1988. "Lyyrikon naamio." Teoksessa R. Ahti & M. Toivonen, 12-25.
- Tupala, T. 1973a. *Kirjoittajan avuksi 1. Neljän jakson kirjoitusohjelma lukioastetta varten*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tupala, T. 1973b. *Kirjoittajan avuksi 2. Neljän jakson kirjoitusohjelma lukioastetta varten*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Tuulari, J. 1996. *Kirjoittajan opus: draamasta ja proosasta*. Vaasan läänin taidetöimikunnan julkaisuja.
- Tuuri, A. 2004. *Kuinka kirjoitan romaanin*. Helsinki: Art House.
- Vacklin, A., Rosenvall, J. & Nikkinen, A. 2007. *Elokuvan runousoppia*. Helsinki: Like.
- Vainikkala, M-R. & Kalttila M-L. 2008. *Sanasta kuvaksi. Kuvasta sanaksi*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Vakkuri, K. 2006 (2005). *Näin kirjoitat oman elämäsi tarinan*. BSV-kirja.
- Varpio, T. 2003. "TV-komedia." Teoksessa E. Hirvonen, 153-66.
- Viksten, Vilho, 1973. *Luova kirjoittaminen*. Yleisradion julkaisusarja.
- Waltari, Mika 1994 (1935). *Aiotko kirjailijaksi? Tuttavallista keskustelua kaikesta siitä, mitä nuoren kirjailijan tulee tietää*. Helsinki: WSOY.

## MUUT LÄHTEET

- Ackerman, P., L. 1988. "Determinants of individual differences during skill acquisition: cognitive abilities and information processing." In *Journal of Experimental Psychology: General* 117, 288-318.
- Aho, A. K. & Heikkilä, R. 2009. *Seksin vai Adornon tähden*. Helsinki: Basam Books.
- Aho, J. 1886a. "Kotimaista kirjallisuutta." *Kaiku*. 8.5.1886.
- Aho, J. 1886b. "Vastinetta herra J.H:lle. Papin tyttären kielen johdosta." *Uusi Suometar* 20. 26.1.1886.
- Aho, J. 1916. "Muistelmia ensimmäiseltä ylioppilaskaudeltani." *Nuori Suomi*, 3-22.
- Aho, J. 1986. *Juhani Ahon kirjeitä* (toim. J. Niemi). Helsinki: SKS.
- Aho, P. 1886. "Sikamainen kertomus." Teoksessa P. Aho *Kansan keskeltä*. Jyväskylä: Tekijän kustantama (Jyväskylän kirjapaino), 3-24.
- Albert, R. S. & Runco, M. A. 1999. "A history of research on creativity." In R. J. Sternberg, 16-31.
- Anderson, J. R. 1982. "Acquisition of cognitive skill." *Psychological Review* 89, 369-406.



- Anderson, J. R. 1995 (1980). *Cognitive psychology and its implications*. New York: W. H. Freeman and Company.
- Anderson, M. L. 2003. "Embodied Cognition: A field guide." *Artificial Intelligence* 149 (1), 91–130.
- Anhava, M. 2000. "Kustannustoimittaja ja luottamus." *Helsingin Sanomat* 20.9.2000, Kulttuuri, Vieraskynä, B13.
- Aristoteles 1990. *Metafysiikka* (suom. T. Jatakari, K. Näätsaari & P. Pohjanlehto). Helsinki: Gaudeamus.
- Aristoteles, 1977 (1967). *Runousoppi* (suom. P. Saarikoski). Helsinki: Otava.
- Aristoteles, 1997. *Runousoppi* (suom. P. Hohti). Helsinki: Gaudeamus.
- Armbruster, B.B. 1989. "Metacognition in creativity." In J. A. Glover, R. R. Ronning & R. R. Reynolds, 177–182.
- Armstrong, K. 2005. *Myyttien lyhyt historia* (suom. M. Haapio). Helsinki: Tammi.
- Arnheim, R. 1966. *Toward a psychology of art*. Berkeley & Los Angeles: University of California Press.
- Askew, S. & Lodge, C. 2000. "Gifts, pingpong and loops - linking feedback and learning." In S. Askew (ed.) *Feedback for learning*. London and New York: Routledge, 1–17.
- Asp, H. 1948. *Minna Canth läheltä nähtynä*. Helsinki: Otava
- Averill J. R. 1996a. "Intellectual emotions." In R. Harré & W. G. Parrot (eds) *The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. London: SAGE Publications, 24–38.
- Averill J. R. 1996b. "An analysis of psychophysiological symbolism and its Influence on Theories of Emotion." In R. Harré & W. G. Parrot (eds) *The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. Lontoo: SAGE Publications, 204–228.
- Averill, J. R. & More T. A. 2004 (2000). "Happiness." In M. Lewis & J. M. Haviland Jones (eds) *Handbook of emotions*. The Guilford Press: New York & London, 663–676.
- Barthes, R. 1993. *Tekijän kuolema - tekstin syntymä* (toim. L. Rojola - suom. L. Rojola & P. Thorel). Vastapaino: Tampere.
- Bassnett-McGuire, S. 1980. *Translation studies*. Methuen: London and New York.
- Bayard, P. 2008. *Miten puhua kirjoista, joita ei ole lukenut* (suom. P. Thorel). Jyväskylä: Atena.
- Belinski, V. 1975. *Valittua* (suom. T. Haapalainen). Moskova: Kustannusliike edistys.
- Bennet, A. 2005. *The author*. New York & Oxon: Routledge.
- Bergholm, T. & Peltomäki, T. 1963. "Harrastuspiirit." Teoksessa A. Laurila, ym., 102–162.
- Boden, M. A. 1999. "Computer models of creativity." In R. J. Sternberg, 351–372.
- Boden, M. A. 2004. *The creative mind: myths and mechanisms*. London: Routledge.
- Bolter, J. D. 1991. *Writing space: the computer, hypertext, and the history of writing*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.

- Booth, W. C. 1989. "Are narrative choices subject to ethical criticism?" In J. Phelan (ed.) *Reading narrative. Form, ethics, ideology*. Columbus: Ohio State University Press, 57–78.
- Bower, Gordon, H. & Hilgard, Ernest, R. 1981 (1948). *Theories of learning*. 5<sup>th</sup> edition. Englewood Cliffs, NJ, Usa: Prentice-Hall.
- Boyd, A. E. 2004. *Writing for immortality: women and the emergence of high literary culture in America*. Baltimore and London: The John Hopkins University Press.
- Brax, K. 2004. "Lukusalien tomu tahrii? Retoris-eettinen narratologia antiikin runousoppien jäljillä." *Avain* 2, 54–60.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991. "The narrative construction of reality." *Critical Inquiry* 18, 1–21.
- Cacioppo, J. T. & Gardner, W. L. 1999. "Emotion." *Annual Review of Psychology* 50 (1), 191–214.
- Canth, M. 1973. *Minna Canthin kirjeet* (toim. H. Kannila). Helsinki: SKS.
- Canth, M. 1987. *Sanoi Minna Canth* (toim. R. Heikkilä). Helsinki: WSOY.
- Carey, L. J. & Flower, L. 1989. "Foundations for creativity in the writing process." In J. A. Glover, R. R. Ronning & R. R. Reynolds, 283–303.
- Castrén, P. 2004. "Johdannoksi. Hesiodoksen elämä ja tuotanto." *Teoksessa Työt ja päivät* (suom. P. Castrén). Helsinki: Tammi, 7–13
- Chase, W. G. & Simon, H. A. 1973. "Perception in chess." *Cognitive Psychology* 4, 55–81.
- Choe, I-S. 2006. "Creativity – sudden rising star in Korea." In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (eds) *The international handbook of creativity*. Cambridge University Press, 395–420.
- Clark, A. 2004 (1999). "Embodied, situated, and distributed cognition." In W. Bechtel & G. Graham (eds) *A companion to cognitive science*. Oxford: Blackwell, 506–517.
- Cognition and technology group at Vanderbilt 1997. *The Jasper project: lessons in curriculum, instruction, assessment and professional development*. Mahwah: Lawrence Erlbaum.
- Collingwood, R. G. 1960 (1938). *The principles of art*. London: Oxford University Press.
- Craft, A., Gardner, H. & Claxton, G. 2008. *Creativity, wisdom, and trusteeship: exploring the Role of Education*. Thousand Oaks, California: Corwin Press.
- Csikszentmihalyi, M. 1996. *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollinsPublishers.
- Cummins, R. 1996. "Systematicity." In *The journal of philosophy* 99 (12), 591–614.
- Damasio, A. R. 2001 (1994). *Descartesin virhe. Emootio, järki ja ihmisen aivot* (suom. K. Pietiläinen). Helsinki: Terra Cognita.
- Danto, A. 1981. *The transfiguration of the commonplace: a philosophy of art*. Cambridge, Massachusetts, London: Harvard University Press.

- Danto, A. 1987. "Taideteokset ja todelliset esineet" (suom. S. Säätelä). Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 103–118.
- Davitz, J., R. 1969. *The language of emotion*. New York & London: Academic Press
- Day, A. 1996. *Romanticism*. London and New York: Routledge.
- De Saussure, F. 1990 (1983). *Course in general linguistics* (translated by R. Harris). London: Duckworth.
- De Waele, J-P. & Harré, R. 1989 (1979). "Autobiography as a psychological method." In G. P. Ginsburg *Emerging strategies in social psychological research*. Cichester. New York. Brisbane. Toronto: John Wiley & Sons, 177–209.
- Descartes, R. 1994 (1956). "Metodin esitys." Teoksessa R. Descartes *Teoksia ja kirjeitä* (suom. J.A. Hollo). Helsinki: WSOY, 9–67.
- Dewey, J. 1980 (1934). *Art as experience*. New York: A Perigree Book.
- Dreyfus, H. L. & Dreyfus, S. E. 1989 (1986). *Mind over machine: the power of human intuition and expertise in the era of the computer*. Oxford: Basil Blackwell Ltd.
- Dutton, D. G. & Aron, A. P. 1974. "Some evidence for heightened sexual attraction under conditions of high anxiety." *Journal of Personality and Social Psychology* 30 (4), 510–517.
- Eagleton, T. 1997. *Kirjallisuusteoria. Johdatus* (2. uud. painos, suomennoksen toim. R. Koli & M. Lehtonen). Tampere: Vastapaino.
- Eaton, M. M. 1995. *Estetiikan ydinkysymyksiä* (suom. P. Rantanen). Helsingin yliopisto, Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus.
- Eco U., 1983. *Ruusun nimi* (suom. A. Buffa). Helsinki: WSOY.
- Ekman, P. 2004. "What we become emotional about." In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer, 119–135.
- Ekström, N. 2008a. "Tarvitaanko muutakin kuin hyvät lukulasit? Kirjoittamisen oppimista edistävä palaute." Teoksessa J. Joensuu ym., 35–55.
- Ekström, N. 2008b. "Tekijä kirjoittajakoulutuksessa." Teoksessa E. Haverinen, E. Vainikkala & T. Lahdelma (toim.) *Tekijyyden ulottuvuuksia*. Jyväskylän yliopisto. Nykykulttuurin Tutkimuskeskuksen julkaisuja 93, 209–224.
- Elbow, P. 2000. *Everyone can write*. New York: Oxford University Press.
- Elliot, A. J., & Dweck, C. S. (2005). *Handbook of competence and motivation*. New York: Guilford Press.
- Emerson, R. W. 2001 (1837). "The American scholar." In R. W. Emerson 2001 (1982) *Selected essays*. Middlesex: Penguin Books, 83–105.
- Erämetsä, H. 1994. "Joukkoviestimien käyttö." Teoksessa K. Nordenstreng & O. A. Wiio (toim.) *Joukkoviestintä Suomessa*. Espoo: Weilin + Göös, 20–31.
- Eräsaari, L. 1995. "Elämästäni minun." Teoksessa E. Haavio-Mannila, T. Hoikkala, E. Peltonen & A. Vilkkö (toim.) *Kerro vain totuus*. Helsinki: Gaudeamus, 115–125.
- Eskola, A. 1988. "Non-active role-playing: some experiences." In A. Eskola (ed.) *Blind alleys in social psychology*. *Advances in psychology* 48. Amsterdam: North-Holland, 239–311.
- Eskola, J. 1997. *Eläytymismenetelmäopas*. Tampere: TAJU.

- Eskola, J. 1998. *Eläytymismenetelmä sosiaalitutkimuksen tiedonhankintamenetelmänä*. Väitöskirja Kuopion yliopiston yhteiskuntatieteiden ja filosofian laitokselle/Yhteiskuntapolitiikka. Tampere: TAJU.
- Eskola, J. 2004. "Tutkijan monet valinnat." Teoksessa J. Eskola & S. Pihlström (toim.) *Ihmistä tutkimassa. Yhteiskuntatieteiden metodologian ajankohtaisia kysymyksiä*. Kuopio University Press, 137-160.
- Eskola, K. & Linko, M. 1986. *Lukijan onni*. Helsinki: Tammi.
- Fadjukoff, P. 2009. "Identiteetti persoonallisuuden kokoavana rakenteena." Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt, 179-193.
- Finke, R. A. Ward, T. B. & Smith, M. S. 1992. *Creative cognition. Theory, research, and applications*. Cambridge, Massachusetts & London England: A Bradford Book.
- Fisk, A. D. & Schneider, W. 1983. "Category and word search: generalizing search principles to complex processing." In *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition* 9 (2), 177-195.
- Fiske, J. 2000 (1990). *Merkkien kieli: johdatus viestinnän tutkimiseen* (suom. toim. V. Pietilä, R. Suikkonen, T. Uusitupa). Tampere: Vastapaino.
- Fitts, P. M. 1962. "Factors in complex skill learning." In R. Glaser (ed.) *Training research and education*. University of Pittsburg, 177-197.
- Fludernik, M. 2009. *An introduction to narratology* (translated by P. Häusler-Greenfield & M. Fludernik). London and New York: Routledge.
- Ford, M. E. 1992. *Motivating humans: goals, emotions and personal agency beliefs*. Newbury Park, CA: Sage.
- Frensch, P. A. & Sternberg, R. J. 1989. "Expertise and intelligent thinking: when is it worse to know better?" In R. J. Sternberg (ed.) *Advances in the psychology of human intelligence* 5. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 157-188.
- Frijda, N. 1987. "Emotions, cognitive structure and action tendency." *Emotion and cognition* 1, 115-144.
- Frijda, N. 1988. "The laws of emotion". *American psychologist* 43 (5), 349-358.
- Frijda, N. H., Manstead, A. S. R. & Fischer A. H. 2004. "Epilogue: feelings and emotions - where do we stand?" In N. H. Manstead, N. Frijda & A. H. Fischer, 455-467.
- Gadamer, H-G. 2004. *Hermeneutiikka. Ymmärtäminen tieteissä ja filosofiassa* (valikoit ja suomentanut I. Nikander). Tampere: Vastapaino.
- Galatzer-Levy, R. M. 1988. "Heinz Kohut as teacher and supervisor: a view from the second generation." In A. Goldberg (ed.) *Learning from Kohut. Progress in self psychology* 4. Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 3-42.
- Gardner, H. 1982. *Art, mind and brain: a cognitive approach to creativity*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. 1987 (1995). *The mind's new science. A history of the cognitive revolution*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. 1991. *To open minds*. New York: BasicBooks.
- Gardner, H. 1993. *Creating minds*. New York: BasicBooks.

- Gasper, K. & Clore, G. L. 2002. "Attending to the big picture: mood and global versus local processing of visual information." *Psychological Science* 13 (1), 34-40.
- Getzels, J. W. 1975. "Problem-finding and the inventiveness of solution." *The Journal of Creative Behavior* 9 (1), 12-18.
- Ginsburg G. P. 1989 (1979). "The effective use of role-playing in social psychological research." In G. P. Ginsburg *Emerging strategies in social psychological research*. Cichester. New York. Brisbane. Toronto: John Wiley & Sons, 117-154
- Glover, J. A., Ronning, R. R., & Reynolds, C. R. (eds) 1989. *Handbook of creativity*. New York: Plenum.
- Godenhjelm, B. F. 1914. *Runous ja runouden muodot*. SKS.
- Goleman, D. 1995. *Emotional intelligence*. New York: Bantam Books
- Goodman, N. 1978. *Ways of worldmaking*. Indianapolis, Indiana, Usa: Hackett Publishing Company.
- Goodman, N. 1984. *Of mind and other matters*. Campridge, MA: Harvard University Press.
- Goodman, N. 1988 (1976). *Languages of art*. Indianapolis, Indiana, Usa: Hackett Publishing Company.
- Greenberg, C. 1961. "The Jackson Pollock market soars." *New York Times* 16.4.1961.
- Gruber, H. E. & Wallace, D. B. 1999. "The case study method and evolving system approach for understanding unique creative people at work." In R.J. Sternberg, 93-115.
- Guba, E. G. & Lincoln, Y. S 1994. "Competing paradigms in qualitative research." In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (eds) *Handbook of qualitative research*. Thousand Oaks, London, New Delhi: Sage, 105- 117.
- Guilford, J. P. 1950. "Creativity." *American Psychologist* 5 (9), 444-454.
- Haapaniemi, E. & Kuusela, M. 1989. *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Haapaniemi, E. 1989a. "1.1. Näkökulmia kirjailijantyöhön." Teoksessa E. Haapaniemi & M. Kuusela, 11-17.
- Haapaniemi, E. 1989b. "2. Todellisuus taipuu tekstiksi." Teoksessa E. Haapaniemi & M. Kuusela, 35-54.
- Haavikko, R. 1985. "Luova kirjailija". Teoksessa R. Haavikko & J-E. Ruth (toim.). *Luovuuden ulottuvuudet*. Espoo: Weilin+Göös, 229-249.
- Haavikko, R. 2000. *Miten kirjani ovat syntyneet. 4. Virikkeet, ainekset, rakenteet*. Helsinki: WSOY.
- Hadamard, J. 1954 (1945). *The psychology of invention in the mathematical field*. Usa: Dover Publications.
- Hagman, G. 2009. "Art and self. A new psychoanalytic perspective on creativity and aesthetic experience". In *Self and systems explorations in contemporary self psychology*. Ann. N.Y. Acad. Sci. 1159. New York Academy of Sciences, 164-173.

- Hairston, M. 1986. "On not being a composition slave." In C. W. Bridges (ed.) *Training the new teacher of college composition*. Urbana: National Council of Teachers of English, 117-124.
- Halonen, I., Airaksinen, T. & Niiniluoto, I. (toim.) 1992. *Taito – Suomen Filosofisen Yhdistyksen Helsingissä 11.–12.1. 1990 järjestämän kollokvion esitelmät*. Helsinki: Suomen Filosofinen Yhdistys.
- Harjaluoma, S. 1998. *Kirjoittajakoulutus nyt ja tulevaisuudessa. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja no 23*.
- Hattie, J. & Timperley, H. 2007. "The power of feedback." *Review of Educational Research* 77, 81-112.
- Hautamäki, A. 1992. "Kognitiotieteen yleiset lähtökohdat ja suuntaukset." Teoksessa A. Hautamäki & G. Nyman (toim.) *Kognitiotiede ja koneäly*. Helsingin yliopisto, Filosofian laitos ja psykologian laitos: Suomen tekoälyseura ry, 1-9.
- Hayes, J. R. 1989. "Cognitive processes in creativity." In J. A. Glover, R. R. Ronning & R. R. Reynolds, 135-145.
- Heelas, P. 1996 "Emotion talk across cultures". Teoksessa R. Harré ja W.G. Parrot (eds) *The emotions. Social, cultural and biological dimensions*. Lontoo: Sage, 171-199.
- Heikkilä, J. 1980. *Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka*. WSOY.
- Heikkilä, T. 2009. *Piirtoja ja kirjaimia. Kirjoittamisen kulttuurihistoriaa keskiajalla*. Helsinki: SKS.
- Heikkinen, H. L. T. 2002a. "Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa." Teoksessa H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (toim.) *Minussa elää monta tarinaa: kirjoituksia opettajuudesta*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 184-197.
- Heikkinen, H. L. T. 2002b. "Telling stories in teacher education." In R. Huttunen, H. L. T. Heikkinen & L. Syrjälä (eds) *Narrative research: voices of teachers and philosophers*. Jyväskylän yliopisto: Sophi, 123-136.
- Helkama, K., Myllyniemi, R. & Liebkind K. 1998. *Johdatus sosiaalipsykologiaan*. Helsinki: Edita.
- Hellström, Å. & Revonsuo, A. 1996. "Havaitsemisen psykologiaa ja psykofysiikkaa." Teoksessa A. Revonsuo, H. Lang & O. Aaltonen (toim.) *Mieli ja aivot: kognitiivinen neurotiede*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimusyksikkö, 29-41.
- Hepburn, R. W. 1974 (1972). "The arts and the education of feeling and emotion." In R. F. Dearden, P. H. Hirst & R. S. Peters (eds) *Education and the development of reason*. London and Boston: Routledge & Kegan Paul, 484-500.
- Herman, D. 2010. "Narrative theory after second cognitive revolution." In L. Zunshine (ed.) *Introduction to cognitive cultural studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 155-175.
- Hesiodos 2002. *Jumalten synty* (suom. P. Myllykoski). Alkuteos Theogonia. Helsinki: Tammi
- Hesiodos 2004. *Työt ja päivät* (suom. P. Castrén). Alkuteos Erga kai hemerai. Helsinki: Tammi.

- Hiltunen, A. 1993. *Aristoteles Hollywoodissa. Oikea nautinto antiikin tragediassa ja Amerikkalaisessa menestyselokuvassa*. Tutkimusraportti 10. Helsinki: Yleisradio.
- Hiltunen, J. 2006. "Myttohistoriaa jopa 7500 vuoden takaa". Teoksessa E. Miettinen & S. Pietiläinen (toim.) *Myyttien hyrinässä. Kulttuurintutkimuksen 11. seminaari Oulun yliopistossa keväällä 2005*. Oulu: Taida, 23–35.
- Hintikka, J. 1965. "Tieto, taito ja päämäärä. Kaksi tutkielmaa vanhojen kreikkalaisten tiedonkäsityksestä." *Ajatus. Suomen Filosofisen Yhdistyksen vuosikirja XXVII*. Helsinki: Akateeminen kirjakauppa (jakaja), 49–67.
- Hirvonen, M., Makkonen, A. & Nybondas A. (toim.) 1981. *15 vuosikymmentä kirjallisia dokumentteja erään seuran historiasta*. Helsinki: SKS.
- Hollo, J. 1913. "William Jamesin..." Teoksessa W. James, 5.
- Horatius (Quintus, Horatius, Flaccus) 1992. *Ars poetica – Runotaide* (toim. T. Oksala & E. Pälmen). Finn Lectura.
- Hosiasiluoma, Y. 2003. *Kirjallisuuden sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Huhtala, L. 2006. "Myyttien hyrinässä – lyhyt lukijamatka." Teoksessa E. Miettinen & S. Pietiläinen (toim.) *Myyttien hyrinässä. Kulttuurintutkimuksen 11. seminaari Oulun yliopistossa keväällä 2005*. Oulu: Taida, 13–22.
- Huovila, E. 2002. *Niin kauan kuin sinun täytyy*. Helsinki: Otava.
- Häkkinen, K. 2004. *Nyky-suomen etymologinen sanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Hänninen, V. & Ylijoki, O-H. 2004. "Johdanto." Teoksessa V. Hänninen & O-H. Ylijoki (toim.) *Muuttuuko ihminen*. Tampereen yliopistopaino, 9–15.
- Hänninen, V. 1994. "Ei toimijaa ilman tarinaa." Teoksessa K. Weckroth & M. Tolkki-Nikkonen (toim.) *Jos A niin....* Tampere: Vastapaino, 167–179.
- Isen, A. M. 2004. "Some perspectives on positive feelings and emotions: positive affect facilitates thinking and problem solving." In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer, 263–281.
- James, W. 1913 (1899). *Sielutiede ja kasvatus. Puheita opettajille* (suom. J. Hollo). Porvoo: WSOY.
- Joensuu, J., Ekström, N., Lahdelma, T. & Niemi-Pynttari, R. (toim.) 2008. *Luova laji. Näkökulmia kirjoittamisen tutkimukseen*. Jyväskylä: Atena.
- Jokinen, K. 1987. *Ostajat, lukijat, arvioivat, tukijat*. Jyväskylän yliopisto – Nykyy-kulttuurin tutkimusyksikkö.
- Jokinen, K. 1997. *Suomalaisen lukemisen maisemaihanteet*. Väitöskirja. Jyväskylän yliopisto, sosiologia. Nykykulttuurin tutkimusyksikön julkaisusarja. Jyväskylä: SopHi.
- Juutinen, J. 1997. "Omaa ääntä vastaan." Teoksessa M. Jääskeläinen & P. Pietiläinen (toim.) *Kirjoittaja opissa. Kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä*. Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisusyksikkö, 32–41.
- Jäppinen, H. 1999. *Synonyymisanakirja*. Helsinki: WSOY.
- Järnefelt, A. 1998 (1928–39). *Vanhempieni romaani*. Helsinki: WSOY.
- Kaimio, M. 1977. "Aristoteleen estetiikka ja runousoppi." Teoksessa A. Kinnunen & T. Oksala (toim.), 66–98.

- Kajanto, A. 1999. "Halpahintaista kirjallisuutta lukuhaluisten käsiin". Teoksessa A. Kajanto (toim.) *Namsarai ja muita matkaesseitä kansanvalistusseuran kalenterista autonomian ajalta*. Helsinki: SKS, 7–11.
- Kallas, A. 1957. *Vaeltava vieraskirja vuosilta 1946–1956*. Helsinki: Otava.
- Kamppinen, M. 1994. *Kaaos & kosmos. Kognitiivisen kulttuurintutkimuksen perusteet*. Turun yliopiston täydennyskoulutuksen julkaisuja A:29.
- Kanfer, R. & Ackerman P. L. 1989. "Dynamics of skill acquisition: building a bridge between intelligence and motivation." In R. J. Sternberg (ed.) *Advances in the psychology of human intelligence 5*. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 83–134.
- Kangas, A. 2003. "3. Cultural policy in Finland." In P. Duelund (ed.) *The nordic cultural model*. Copenhagen: Nordic Cultural Insitute.
- Kansanvalistusseura 1899. *Kalenteri 1900*. Helsinki.
- Kaplan, A. 1964. *The conduct of inquiry*. San Fransisco: Chandler.
- Karhumäki, E. 1941. Nuori Voima (2).
- Karlsson, L. 1999. *Saduttamalla lasten kulttuuriin*. Stakes. Raportteja 241.
- Karlsson, L. 2008. "Sadutus – tie lasten ja nuorten sanalliseen kulttuuriin." Teoksessa S. Routarinne & T. Uusi-Hallila (toim.) *Nuoret kielikuvassa*. Tietoliipas 2000. Helsinki: SKS, 261–267.
- Karppi, M. 2007. *Väinämöisen vyö*. Helsinki: Tammi.
- Kaufman, J. C & Sternberg, R. J. (eds) 2006. *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Keskinen, E. 1995. "III Taitojen oppiminen." Teoksessa J. Kuusinen (toim.) *Kasvatustieteiden psykologia*. Helsinki: WSOY, 69–94.
- Kinnunen, A. & Oksala, T. (toim.) 1977. *Antiikin estetiikka – Suomen estetiikan seuran vuosikirja 2*. Porvoo: WSOY.
- Kirstinä L. 1998. "Esipuhe." Teoksessa S. Harjaluoma, 7–9.
- Knoblauch, C. H. & Brannon, L. 2002. "Responding to texts, facilitating revision in the writing workshop." In G. DeLuca, L. Fox, M. Amen-Johnson & M. Kogen (eds) *Dialogue on writing: rethinking ESL, basic writing, and first-year composition*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 251–269.
- Knuuttila, T. & Lehtinen A. P. (toim.) 2010. *Representaatio: tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi*. Helsinki: Gaudeamus.
- Knuuttila, T. & Lehtinen A. P. 2010. "Johdanto: representaatio – tiedon kivijalasta tieteiden työkaluksi." Teoksessa T. Knuuttila & A. P. Lehtinen (toim.), 7–31.
- Koestler, A. 1964. *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Kohut, H. 1985. *Self psychology and the humanities*. London and New York: W.W. Norton & Company.
- Kokkonen, M. 2003. "Tunneäly tutummaksi." *Psykologia* 38 (2), 114–122.
- Kokkonen, M. 2010. *Ihastuttavat, vihastuttavat tunteet: opi tunteiden säätelyn taito*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Kokkonen, M. & Kinnunen M-L. 2009. "Tunteiden säätelyssä persoonallisuus pelissä." Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt, 145–157.



- Kolehmainen, V. 1991. *Taidon oppiminen ja simulaatiot*. Rauma: Turun yliopisto. Kasvatustieteiden tiedekunnan julkaisusarja A: 149.
- Komppa, J. Martin, M. & Siitonen, K. (toim.) 2002. *Elämää suomeksi! Ulkomailla suomea opiskelevien tekstejä*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO.
- Kopponen, T. 1985. "Järnefeltien koulu." Teoksessa *Kuopiosta Suomeen*. Snellman-instituutin julkaisuja 2. Kustannuskiila Oy., 79–89.
- Koskela, L. & Rojola, L. 2000 (1997). *Lukijan ABC-kirja. Johdatus kirjallisuuden nykyteorioihin ja kirjallisuudentutkimuksen suuntauksiin*. Helsinki: SKS.
- Koski, M. 1994. *Taskut täynnä tarinoita*. Turku: Cultura.
- Kovala, U. 1999. "Käännöskirjallisuuden vanhat ja uudet tehtävät." Teoksessa L. Rojola (toim.) *Suomen kirjallisuushistoria 2*. Helsinki: SKS, 299–309.
- Krutsin, P. 2005. "Sanataidekasvatus Suomessa – kirjoittajakoulutuksesta kaikkien harrastukseksi." Teoksessa M-L. Mäkelä (toim.) *Sanaista taidetta. Sana- taide*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 25–36.
- Kuhn, T. S. 1970 (1962). *The structure of scientific revolutions* (2'nd, enlarged edition). International encyclopedia of unified science. University of Chicago.
- Kuhn, T. S. 1994 (1969). *Tieteellisten vallankumousten rakenne* (suom. K. Pietiläinen). Art House Oy.
- Kummu, E. 2010. *Karhun kuolema*. Helsinki: Tammi.
- Kunnas, M. 2003. *Seitsemän koiraveljestä*. Helsinki: Otavan äänikirja.
- Kurikka, K. 2006. "Peili, lamppu ja vankila vai anonymiteetin utopia? Johdatus tekijyyden teksteihin." Teoksessa K. Kurikka ja V-M. Pynttäre (toim.) *Tekijyyden tekstit*. Helsinki: SKS, 15–37.
- Lahdelma, T. 2004. "Kirjoittajien pariin." Teoksessa T. Lahdelma, R. Niemi-Pynttäre, O. Oja (toim.) *Laji, tekijä instituutio*. Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 56/2003. Helsinki: SKS, 258–263.
- Lahdelma, T. 2008. "Uudenlaiseen tekijyyteen." Teoksessa J. Joensuu ym., 190–194.
- Laine, J. 2000. "Suomen kieli Suomen mieli." Kirjailija 2000 1–2.
- Laitinen, K. 1985. "Aleksis Kiven tuntemus 1870- ja 1880-luvuilla." Teoksessa *Kuopiosta Suomeen*. Snellman-instituutin julkaisuja 2. Kustannuskiila Oy., 18–29.
- Laitinen, K. 1991. *Suomen kirjallisuuden historia*. 3 uud. painos. Keuruu: Otava.
- Lammenranta, M. 1989. "Kirjallisuus ja tieto." Teoksessa A. Haapala, E. Haapala, A. Kinnunen & M. Lammenranta (toim.) *Kirjallisuuden filosofiaa*. Helsinki: Valtion painatuskeskus, 191–207.
- Lampén E. 1932. "Mitä tiedän Aleksis Kivistä." Teoksessa E. Lampén *Lieviä letkauksia*. Helsinki: Otava.
- Larsson L. 2001. *Sanning och konsekvens*. Stockholm: Norstedts.
- Lassila, P. 2003. *Ihanteiden isänmaa. Julius Krohnin romanttinen fennomania ja kirjallisuus*. Helsinki: SKS.
- Laurila, A., Meller, L., Peltomäki, T. & Pälén, P. (toim.) 1963. *Nuoren Voiman Liiton historia*. Akateeminen kustannusliike.
- Lazarus, R. S. 1991. *Emotion and adaptation*. New York: Oxford University Press.

- Lehtinen, M. 1996. "1800-luvun kirjalliset sukupolvet ja kirjallisuuskäsitysten muotoutuminen Suomessa." Teoksessa J. Niemi (toim.) *Rakkaudesta lukemiseen. Suomalaisen kirjallisuusharrastuksen kehityksestä*. Helsinki: Yliopistopaino, 99–107.
- Leskelä-Kärki, M. 2006. *Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä*. Helsinki: SKS.
- Lovio, M. 1987. *Kirjoittajan yliopistot. Tutkimus kirjoittajakoulutuksesta Suomessa*. Helsinki: Valtion taidehallinnon julkaisuja no 32.
- Luchins, A. S. & Luchins E. H. 1959. *Rigidity of behavior*. University of Oregon Books.
- Lundell, M. 2009. "Kommunistin leima kelpaa Siekkiselle." *Suur-Jyväskylä* 4.2.2009.
- Lyytikäinen, P. 1990. "Mitä kirjallisuus on?" Teoksessa M. Kantokorpi, P. Lyytikäinen & A. Viikari (toim.) *Runousopin perusteet*. Helsingin yliopisto ja Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 13–35.
- MacKinnon, D. 1962. "The nature and nurture of creative talent." *American Psychologist* 17 (7), 484–495.
- Malinen, A. 2002. "Opettajuus rakentuu ihmistuntijuudesta ja asiantuntijuudesta." Teoksessa *Opettajuus muutoksessa*. Aikuiskasvatuksen 43. vuosikirja. Helsinki: Kansanvalistusseura ja Aikuiskasvatuksen Tutkimusseura, 63–91.
- Mandelbaum, M. 1987. "Perheyhtäläisyydet ja taidetta koskevat yleistyksiset" (suom. K. Korhonen). Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 85–102.
- Mandler, G. 1995. "Origins and consequences of novelty." In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (eds) *The creative cognition approach*. Massachusetts: A Bradford Book, 9–23.
- Mandler, G. 2002. *Consciousness recovered. Psychological functions and origins of conscious thought*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Manstead, A. S. R., Frijda, N. & Fischer, A. (eds) 2004. *Feelings and emotions. The Amsterdam symposium*. UK: Cambridge University Press.
- Markkanen, K. 2000. "Kenen nimi kirjan kanteen?" *Helsingin Sanomat* 17.9.2000. Sunnuntai, D 2.
- Martindale, C. 1995. "Creativity and connectionism". Teoksessa S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke (eds) *The creative cognition approach*. Massachusetts: A Bradford Book, 249–268.
- Maslow, A. 1943. "A theory of human motivation." *Psychological review* 50, 370–396.
- Maslow, A. 1954. *Motivation and personality*. New York: Harper & Brothers.
- Mathews, A. 1998. "Biases in emotional processing." In J. Jenkins, K. Oatley & N.L. Stein (eds) *Human emotions: a reader*. Massachusetts, Usa: Blackwell Publisher Ltd.
- Max, D. T. 1998. "The Carver chronicles." *New York Times* 8.9.1998.
- Mayer, J., Salovey, P. & Caruso, D. 2000. "Emotional intelligence as zeitgeist, as personality, and as a mental ability". In R. Bar-On & J. Parker (eds) *The handbook of emotional intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass, 92–117.

- Mazzarella, M. 2004. "Om litteratus och nytta." *Avain* 2, 61–68.
- McAdams, D. P. & Adler, J. M. 2006. "How does personality develop?" In D. K. Mroczek & T. D. Little (eds) *Handbook of personality development*. Mahwah, NJ: Erlbaum, 469–492.
- McAdams, D. P. 1995. "What do we know when we know a person?" *Journal of Personality* 63, 365–396.
- McGue, M. & Bouchard, T. J. Jr. (1989). "Genetic and environmental determinants of information processing and special mental abilities. A twin analysis." In R. J. Sternberg (ed) *Advances in the psychology of human intelligence* 5, 7 - 45. Hillsdale: NJ Lawrence Erlbaum.
- Mednick, S. A. 1962. "The associative basis of the creative process". *Psychological Review* 69, 220–232.
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. (toim.) 2009. "Persoonallisuuden käsite psykologiaan." Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.), 13–29.
- Metsäpelto, R-L. & Feldt, T. 2009. *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-Kustannus.
- Micciche, L. R. 2007. *Doing emotion: rhetoric, writing, teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/Cook Publishers.
- Milgram, S. 1984 (1963). "Tottelemisen käyttäytymistieteellinen tutkimus". Teoksessa (toim.) I. Taipale *Ydinsota ja ihmisen mieli* (suom. P. Sauri.). Helsinki: Rauhankirjallisuuden edistämisseura: Lääkäriin sosiaalinen vastuu, 206–224.
- Mixon, D. 1989 (1979). "Understanding shocking and puzzling conduct." In G. P. Ginsburg *Emerging strategies in social psychological research*. Cichester. New York. Brisbane. Toronto: John Wiley & Sons, 155–176.
- Myers, D. G. 2006 (1996). *The elephants teach. Creative writing since 1880*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Myllykoski, P. 2002. "Hesiodoksen aika, elämä ja työt." Teoksessa Hesiodos *Jumalten synty* (suom. P. Myllykoski). Helsinki: Tammi, 53–69.
- Myllyniemi, R. 2004. "Miten ymmärtää ja luokitella tunteita?". Teoksessa V. Hänninen & O-H. Ylijoki (toim.) *Muuttuuko ihminen*. Tampereen yliopistopaino, 19–48.
- Mäkelä, M-L. 2005. "Sanataidetta kirjastossa." Teoksessa M-L. Mäkelä (toim.) *Sanaista taidetta. Sanataide*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 11–24.
- Möhrmann, R. 1985 (1983). "Occupation: woman artist. On the changing relations between being a woman and artistic production." In G. Ecker (ed.) *Feminist aesthetics* (trans. H. Anderson). London: The Women's Press, 150–161.
- Neisser, U. 1976. *Cognition and reality: principles and implications of cognitive psychology*. San Francisco: W.H. Freeman and Company.
- Neisser, U. 1982 (1981). *Kognitio ja todellisuus* (suom. H. Jahnukainen). Espoo: Weilin+Göös.
- Niemi, H. 1911. *Kirjoitustaidon opetus kansakouluissa: ohjeita ja käsikirja opettajille*. Porvoo: WSOY.
- Niemi, J. 1975. *Populaarikirjallisuus Suomessa*. Helsinki: WSOY.

- Niemi, J. 1985. *Juhani Aho*. SKS:n toimituksia 422.
- Niemi, J. 1986. "Kirjailijakoulutuksen vuosilta." Teoksessa J. Aho *Juhani Ahon kirjeitä* (toim. J. Niemi). Helsinki: SKS, 55.
- Niemi, J. 1991. *Kirjallisuus instituutiona*. Helsinki: SKS.
- Niemi, J. 2005. *Arvid Järnefelt. Kirjailija ajassa ja ikuisuudessa*. Helsinki: SKS.
- Niemi-Pynttari, R. 2007. *Verkkoproosa: tutkimus dialogisesta kirjoittamisesta*. Helsinki: ntamo.
- Niiniluoto, I. 1992a. "Taito-kollokvion avaussanat". Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto, 5–9.
- Niiniluoto, I. 1992b. "Taitotieto". Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto, 51–58.
- Niskanen, P. 2010. "Sanoja lähiperiaatteella." Jyväskylä 5. Jyväskylän kaupungin tiedotuslehti. 25.8.2010. Kulttuuri, 18.
- Nousiainen, K. & Pylkkänen, A. 2001. *Sukupuoli ja oikeuden yhdenvertaisuus*. Helsingin yliopiston oikeustieteellisen tiedekunnan julkaisut.
- Nummenmaa, L. 2006. "Emootiotutkimuksen menetelmät." Teoksessa H. Hämmäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.) *Mieli ja aivot. Kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 71–78.
- Nussbaum, M. 1989. "Perspective equilibrium: literary theory and ethical theory." In R. Cohen (ed.) *Future literary theory*. New York & London: Routledge, 58–85.
- Nussbaum, M. C. 2003 (2001). *Upheavals of thought: the intelligence of emotions*. Cambridge University Press.
- Oatley, K. 1994. "A taxonomy of the emotions of literary response and a theory of identification in fictional narrative." *Poetics* 23, 53–74.
- Oatley, K. 1999. "Why fiction may be twice as true as fact: fiction as cognitive and emotional simulation". *Review of General Psychology* 3 (2), 101–117.
- Oatley, K. 2004. "From the emotions of conversation to the passions of fiction." In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer, 98–115.
- Oksala, T. 1977. "Horatius ja Filedemos." Teoksessa Kinnunen & Oksala, 99–121.
- Oksanen, A. 1984. *Oriveden opisto 1909–1984*. Espoo: Weilin+Göös.
- Ollila, A. 1998. *Jalo velvollisuus: virkanaisena 1800-luvun lopussa*. Helsinki: SKS.
- Onerva, L. 1979. *Eino Leino*. 2. painos. Helsinki: Otava.
- Ong, W. 1991 (1982). *Orality and literacy: the technologizing of the word*. London and New York: Routledge.
- Oppimistieteiden ja kehityksen komitea & Oppimistutkimuksen ja kasvatuskäytännön komitea 2004. *Miten opimme. Aivot, mieli, kokemus ja koulu* (suom. A. Penttilä). Helsinki: WSOY.
- Osborne, H. 1970. *The art of appreciation*. Oxford University Press.
- Oxford English dictionary* 1989. 2'nd edition. Prepared by J. A. Simpson & E. S. C. Weiner. Vol III. Oxford: Clarendon Press.
- Pálen, P. 1963. "Kerho 33." Teoksessa A. Laurila ym., 289–304.
- Parvela, T. 2007. *Tuliterä. Sammon vartijat 1*. Helsinki: Tammi.

- Peavy, R. V. 1999. *Sosiodynaaminen ohjaus: konstruktivistinen näkökulma 21. vuosisadan ohjaustyöhön* (suom. P. Auvinen). Helsinki: Psykologien kustannus.
- Peavy, R. V. 2006. *Sosiodynaamisen ohjauksen opas* (suom. P. Auvinen). Helsinki: Psykologinen kustannus.
- Peltomäki, T. & Toivonen, M. 1963. "Kultamerkkijäsenet." Teoksessa A. Laurila ym., 333–344.
- Peltomäki, T. 1963. "Harrastusnäytteet". Teoksessa A. Laurila ym., 225–236.
- Peltonen, V. 1899. "Kuinka joka mies sai maata. Tarina Takamaan perukoilta." Teoksessa *Kalenteri 1899*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 115–143.
- Peltoniemi, J. 1996. *Kahden enkelin kapsäkki*. Helsinki: WSOY.
- Peltoniemi, J. 1996. *Korkeat!!lasit*. Pohjoinen.
- Peltoniemi, S. 2010. "Rinnakkaistodellisuuden taikapiiri." Teoksessa P. Heikkilä-Halttunen (toim.). *Luovuuden lähteillä: lasten- ja nuortenkirjailijat kertovat*. Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutin julkaisuja 31, 308–319.
- Pennebaker, J. W. & Seagal, J. D. 1999. "Forming a story: the health benefits of narrative." *Journal of clinical psychology* 55 (10), 1243–1254.
- Pennington, D. 2005. *Pienryhmän sosiaalipsykologia* (suom. M. Ahokas). Helsinki: Gaudeamus.
- Platon, 1961 "Faidros". Teoksessa *Platon. Viisi tutkielmaa*. (suom. J. A. Hollo). Helsinki: WSOY.
- Platon, 1977. "Apologia eli Sokrateen puolustuspuhe" (suom. M. Tyni). Teoksessa *Platon - teokset 1*. Helsinki: Otava.
- Platon, 1999. *Valtio. Teokset IV* (suom. M. Itkonen-Kaila). Helsinki: Otava.
- Plucker, J. A. & Renzulli J. S. 1999. "Psychometric approaches to study of human creativity." Teoksessa R. J. Sternberg, 35–61.
- Pomorska, K. 1968. *Russian formalist theory and its poetic ambiance*. Paris: The Hague, Mouton.
- Pope, R. 2005. *Creativity: theory, history, practice*. London & New York: Routledge.
- Pritchard, A. 2009. *Ways of learning*. London & New York: Routledge.
- Rauma, S. 2008. "Orkidean etsintää - Elokuva-adaptaatio ja kirjoittaminen." Teoksessa J. Joensuu ym., 106–129.
- Rauste-von Wright, M & von Wright, J. 1995 (1994). *Oppiminen ja koulutus*. Helsinki: WSOY.
- Rauste-von Wright, M., von Wright, J. & Soini, T. 2003. *Oppiminen ja koulutus*. 9. uud. painos. Helsinki: WSOY.
- Rautiainen, P. 2007. *Taiteen vapaus perusoikeutena*. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja N:o 33.
- Rautiainen, P. 2008. *Suomalainen taiteilijatuki. Valtion suora ja välillinen taitelijatuki taidetoimikuntien perustamisesta tähän päivään*. Taiteen keskustoimikunta. Tutkimusyksikön julkaisuja N:o 34.
- Reinikainen, P. 2002. "Elämä kaareutuu eteenpäin - kokemuksia elämänkaarikirjoituksesta." Teoksessa J. Ihanus (toim.). *Koskettavat tarinat. Johdantoa kirjallisuusterapiaan*. Helsinki: BTJ Kirjastopalvelu, 107–122.

- Resnick, L. B. 1989. "Introduction." In L. B. Resnick (ed.) *Knowing, learning and instruction: essays in honor of Robert Glaser*. Hillsdale, New Jersey, Hove and London: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers, 1-24.
- Revonsuo, A. 1995. "Unet ja kognitio". *Psykologia* 30, 117-122.
- Revonsuo, A. 2006a. "Kognitiivinen neurotiede." Teoksessa H. Hämäläinen, M. Laine, O. Aaltonen & A. Revonsuo (toim.). *Mieli ja aivot: kognitiivisen neurotieteen oppikirja*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimuskeskus, 12-31.
- Revonsuo, A. 2006b. "Kognitiivinen neurotiede. Ihmismieli biologisena ilmiönä." Teoksessa T. Holmén ja I. Vilj (toim.) *Tiede ja maailmantulkinta: kaksitoista selvitettyä tapausta*. Helsinki: Art House, 44-69.
- Revonsuo, A. & Lang, H. 1996. "Mitä on kognitiivinen neurotiede?" Teoksessa A. Revonsuo, H. Lang & O. Aaltonen (toim.). *Mieli ja aivot. Kognitiivinen neurotiede*. Turun yliopisto: Kognitiivisen neurotieteen tutkimusyksikkö, 11-25.
- Richards, I.A. 1964 (1929). *Practical Criticism*. London: Routledge & Kogan.
- Ricoeur, P. 1984. *Time and narrative 1* (translated by K. McLaughlin & D. Pellauer). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Ricoeur, P. 2004. *Memory, history, forgetting* (translated by K. Blamey & D. Pellauer). Chicago & London: The University of Chicago Press.
- Riihelä, M. 1991. *Aikakortit - tie lasten ajatteluun*. Helsinki: VAPK-kustannus.
- Riihelä, M. 2005. "Kerro mulle satu. Lapset kertovat." Teoksessa S. Huttunen & P. Nuolijärvi (toim.). *Tahdon sanoa. Kirjoituksia kielen ja perinteen voimasta*. Helsinki: SKS, 118-133.
- Riikonen, H. K. 2004. "Kirjoittamisen opetus yliopistoissa - odotuksia ja epäilyjä." Teoksessa T. Lahdelma, R. Niemi-Pynttari, O. Oja (toim.) *Laji, tekijä instituutio*. Kirjallisuudentutkijain seuran vuosikirja 56/2003. Helsinki: SKS, 246-251.
- Rogers, N. 1992. "Teaching writing at 'A' level." In M. Monteith & R. Miles (eds) *Teaching creative writing: theory and practice*. Buckingham: Open University Press, 96-107.
- Romiszowski, A. J. 1984. *Producing instructional systems*. London: Kogan Page; New York: Nichols Publishing.
- Rotenberg C. T. 1988. "Selfobject theory and the artistic process." In A. Goldberg (ed.) *Learning from Kohut*. Progress in self psychology 4. Hillsdale, NJ: The Analytic Press, 193-213.
- Rumelhart, D. E, & Norman, D. A. 1978. "Accretion, tuning, and restructuring: three modes of leaning." In J. W. Cotton & R. L. Klatzky(eds) *Semantic factors in cognition*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Runeberg, J. V. 1909a. "Muutamia sanoja taiteentuomareista, yksinkertaisesti esitetty kysymyksenä ja vastauksina." Teoksessa J. V. Runeberg. *Teokset. Uusi Suomennos (IV)*. Toim. J. Aho, P. Cajander, A. Jännes, E. Leino, O. Manninen & A. Noponen. Porvoo: WSOY, 19-24.

- Runeberg, J. V. 1909b. "Rouva Lenngren". Teoksessa J. V. Runeberg *Teokset. Uusi Suomennos (IV)*. Toim. J. Aho, P. Cajander, A. Jännes, E. Leino, O. Manninen & A. Noponen. Porvoo: WSOY, 9–18.
- Ruoppila, I. 2009. "Luovuus ja viisaus osana persoonallisuutta." Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt (toim.) *Meitä on moneksi. Persoonallisuuden psykologiset perusteet*. Jyväskylä: PS-kustannus, 303–321.
- Rusanen, A-M. 2010. "Representaatioiden ongelma kognitiontutkimuksessa." Teoksessa T. Knuuttila & A. P. Lehtinen, 217–233.
- Ruthven, K. K. 2001. *Faking literature*. Cambridge University Press.
- Ryhammar, L. Brodin, C. 1999. "Creativity research: historical considerations and main lines of development." *Scandinavian journal of educational research* 43 (3), 259–273.
- Ryle, G. 1961 (1949). *The concept of mind*. New York: Barnes & Noble.
- Räsänen, A. 1997. "Seitsemän henkilöä etsii tekijää." *Helsingin Sanomat, Kulttuuri*. 1.3.1997.
- Saariluoma, P. 2001. "Moderni kognitiotiede." Teoksessa P. Saariluoma, M. Kamppinen & A. Hautamäki (toim.) *Moderni kognitiotiede*. Helsinki: Gaudeamus, 26–50.
- Saarinen, M. 2005. "Tunnetaitojen opetuksesta hyötyä lapsille." *Helsingin Sanomat* 2.6.2005. Mieliä. A5.
- Salmela-Aro, K. 2009. "Henkilökohtaiset tavoitteet elämän kulussa." Teoksessa R-L. Metsäpelto & T. Feldt, 129–143.
- Salovey P., Kokkonen M., Lopes P. N. & Mayer J. D. 2004. "Emotional intelligence. What do we know?" In A. S. R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer, 321–339.
- Salovey, P & Mayer, J .M. 1998 "Emotional intelligence". In J. Jenkins, K. Oatley and N. L. Stein (eds) *Human emotions: a reader*. Massachusetts: Blackwell Publisher Ltd., 313–319.
- Salthouse, T. A. & Somers, B. L. 1982. "Skilled performance: Effects of adult age and experience on elementary processes." *Journal of Experimental Psychology: General* 111, 176–207.
- Sarajas, A. 1968. *Tunnuskuvia. Suomen ja Venäjän kirjallisen realismin kosketuskohdista*. Helsinki: WSOY.
- Sarmavuori, K. 2003. *Alkuaskeleet äidinkielen ja kirjallisuuteen*. Helsinki: Äidinkielen Opetustieteen seura ry.
- Saunders, R. & Gero J. S. 2002. "How to study artificial creativity." *Proceedings of the 4th conference on creativity & cognition*. *Creativity and Cognition*, 80–87.
- Sava, I. 1993. "Taiteellinen oppimisprosessi." Teoksessa *Taiteen perusopetus*. Opetushallitus, 13–38.
- Savolainen, J. & Airaksinen, T. 1992. "Keinotekoisien taitojen." Teoksessa I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto, 203–218.
- Sawyer, R. K. 2000. "Improvisation and the creative process: Dewey, Collingwood, and the aesthetics of spontaneity." *The Journal of Aesthetics and Art Criticism* 58 (2), 149–161.

- Sawyer, R. K. 2006. *Explaining creativity*. New York: Oxford University Press.
- Schneuwly, B. 1994. "Tools to a master writing: historical glimpses." In J. V. Wertsch & J. D. Ramirez (eds) *Literacy and other forms of mediated action 2: explorations in socio-cultural studies*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje, 137-145.
- Schooler, J. W. & Melcher, J. 1995. "The ineffability of insight." In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke, 97-133.
- Schwartz, D. L. & Bransford, J. D. 1998. "A time for telling". *Cognition and Instruction* 16 (4), 475-522.
- Seifert, C. M., Meyer, D. E., Davidson, N., Patalano, A. L. & Yaniv, I. 1996. "Demystification of cognitive insights: opportunistic assimilation and the prepared-mind perspective". In R. J. Sternberg & J. E. Davidson (eds) *The Nature of insight*. Cambridge: MIT Press, 65-124.
- Seligman, M. E. P., & Csikszentmihalyi, M. (eds) 2000. Positive psychology [special issue] *American Psychologist*, 55 (1).
- Seligman, M. E. P., Steen, T.A., Park, N. & Peterson, C. 2005. "Positive psychology progress." *American Psychologist* 60 (5), 410-421.
- Seppälä, J. 2005. "Kirjailijaksi koulusta?" *Aamulehti* 4.6.2005, B23.
- Sharples, M. 1999. *How we write? Writing as creative design*. London and New York: Routledge.
- Sherman, N. 2004. "Virtue and emotional demeanor." In A. S. R. Manstead, N. Frijda & A. Fischer, 441-454.
- Sihvola, J. 1992. "Kreikkalainen filosofia ja käytännön taidot." I. Halonen, T. Airaksinen & I. Niiniluoto, 11-34.
- Sihvola, J. 1994. *Hyvän elämän politiikka. Näkökulmia Aristoteleen poliittiseen filosofiaan*. Tutkijaliiton julkaisusarja 76. Helsinki: Like.
- Siltala, A. 2004. "Säännöt." Teoksessa T. Makkonen (toim.) *Kustannustoimittajan käsikirja*. Tampere: Suomen kustannusyhdistys & Vastapaino, 61-62.
- Simonsuuri, K. 2002. *Ihmiset ja jumalat: myytit ja mytologiat*. Helsinki: Tammi.
- Simonton D. K. 1983. "Formal education, eminence and dogmatism: the curvilinear relationship". *The Journal of Creative Behavior* 17 (3), 149-162.
- Simonton D. K. 1999. *Origins of genius: Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- Simonton, D. K. 2006. "Creativity around the world in 80 ways...but with one destination." In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg (eds) *The international handbook of creativity*. Cambridge: Cambridge University Press, 490-496.
- Simonton, D. K. 2007 (2006). "Historiometric methods." In K. A. Anders Ericsson, N. Charness, P. J. Feltovich & R. R. Hoffman (eds) *The Cambridge handbook of expertise and expert performance*. Cambridge University Press, 319-335.
- Skinner, B. F. 1972 (1959). *Cumulative record: a selection of papers*. The century psychology series. New York: Meredith Corporation.
- Smith, S. M. 1995. "Fixation, incubation, and insight in memory and creative thinking." In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke, 135-156.



- Smith, S. M., Ward, T. B. & Finke, R. A. (eds) 1995. *The creative cognition approach*. Massachusetts: A Bradford Book.
- Smith, S. M., Ward, T. B. & Finke, R. A. 1995. "Conclusion. Paradoxes, principles, and prospects for the future of creative cognition." In S. M. Smith, T. B. Ward & R. A. Finke, 327-335.
- Smyth, J. M. 1998. "Written emotional expression: effect, sizes, outcome types, and moderating variables." *Journal of Consulting and Clinical Psychology* 66 (1), 174-184.
- Solomon, Robert, C. 2004. "On the passivity of the passions." In A. S. R. Mansstead, N. Frijda & A. Fischer, 11-29.
- Spiro, R. J. & Myers A. 1984. "Individual differences and underlying cognitive processes in reading." In P. D. Pearson (ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman. 471-501.
- Spolsky, E. 2010. "Making 'quite anew'. Brain modularity and creativity". In L. Zunshine (ed.) *Introduction to cognitive cultural studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 84-102.
- Steinby, L. 2009. "Luova kirjoittaminen Turun yliopistossa: kirjoittajakoulutuksen 'eurooppalainen' malli." *Avain* 2, 47-51.
- Sternberg, R. J. & Lubart, T. I. 1999. "The concept of creativity: prospects and paradigms." In R. J. Sternberg, 3-15.
- Sternberg, R. J. (ed.) 1999. *Handbook of creativity*. Cambridge, U.K.; New York: Cambridge University Press.
- Sternberg, R. J. 2006. "Introduction." In J. C. Kaufman & R. J. Sternberg, 1-9.
- Storbeck, J. & Clore, G. L. 2007 "On the interdependence of cognition and emotion." *Cognition and emotion* 21 (6), 1212-1237.
- Suhonen, J. 2008. "Ryhmälähtöinen käsikirjoittaminen - Devising kirjoittajan näkökulmasta." Teoksessa J. Joensuu ym., 56-66.
- Suoranta, J. 1995. *Tekstit, murrokset ja muutos. Kolme näkökulmaa laadullisen tutkimuksen metodologiaan*. Kasvatustieteiden väitöskirja. Acta Universitatis Lapponiensis 10. Rovaniemi: Lapin yliopisto.
- Suvilehto, P. 2008. *Lasten luova kirjoittaminen psyykkisen tulpan avaajana*. Acta Universitatis Ouluensis. B Humaniora 83. Väitöskirja. Humanistinen tiedekunta, kirjallisuus. Oulun yliopisto.
- Säätelä, S. 1987. *Taiteen vallankumoukset Kuhnin paradigma-teorian valossa*. Helsinki: Yliopistopaino. Estetiikan pro gradu -tutkielma.
- Tan, E. S. 2004 (2000). "Emotion, art, and the humanities." In M. Lewis & J. M. Haviland Jones (eds) *Handbook of emotions*. New York & London: The Guilford Press, 115-134.
- Tarkiainen, V. 1922. *Piirteitä suomalaisesta kirjallisuudesta*. Porvoo: WSOY.
- Tarmio, H. & Tarmio, J. 1988. *Sanankäytön pikkujättiläinen*. Helsinki: WSOY.
- Taylor, C. W. & Holland, J. 1964. "Predictors of creative performance." In C. W. Taylor (ed.) *Creativity: progress and potential*. New York: McGraw-Hill Book Company, 16-48.
- Thesleff, H. 1977. "Platonin estetiikasta." Teoksessa A. Kinnunen & T. Oksala, 9-65.

- Timonen, S. 2008. "Elias Lönnrot ja runonlaulaja". Teoksessa U. Piela, S. Knuutila & P. Laaksonen (toim.) *Kalevalan kulttuurihistoria*. SKS, 2–27.
- Tunturi, J. 2000. "Kun silmä unohti suun: Sisälukutaidon leviäminen ja merkitys". Teoksessa M. Heinonen (toim.), *Ikuisuuden odotus*. Helsinki: Gaudeamus, 89–108.
- Tuominen, T. 1998. "Heillähän on jo kasvoinkin." *Esikoiskirjailijatutkimus*. Taiteen keskustoimikunnan julkaisuja nro 21. Helsinki: Nykypaino Oy.
- Tuominen, T. 2000. *Tiikerihai*. Helsinki: WSOY.
- Tynjälä, P. 1999. *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsitteiden perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä oy.
- Uusikylä, K. & Piirto, J. 1999. *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena.
- Uusikylä, K. 2002. "Opetuksen mahdollisuuksia." Teoksessa P. Kansanen & K. Uusikylä (toim.) *Luovuutta, motivaatiota, tunteita. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia*. Opetus 2000. Jyväskylä: PS-kustannus.
- Vakas, A. 2002. "Elämäni suomeksi. Jos mie oisin koira, mua sanottaisi sekarotuiseksi". Teoksessa J. Komppa, M. Martin & K. Siitonen *Elämää suomeksi! Ulkomailla suomea opiskelevien tekstejä*. Helsinki: Kansainvälisen henkilövaihdon keskus CIMO, 10–13.
- Vanhatalo, P. 2008. "Minä! Kirjoittaja!". Teoksessa J. Joensuu, 18–34.
- Varila, J. 1999. *Tunteet ja aikuisdidaktikka: tunteiden aikuisdidaktisen merkityksen teoreettinen ja empiirinen jäljitys*. Kasvatustieteiden tiedekunnan tutkimuksia 74. Joensuun yliopisto
- Vartiainen, M., Teikari, V. & Pulkkis, A. 1989. *Psykologinen työnopeus*. Otakustantamo.
- Vauras, M. 1996. "Metakognitio ja motivaatio taitavassa toiminnassa." Teoksessa M. Sarkkinen (toim.) *Psykologia – johdantokurssi*. Yleisradio Oy., 37–47.
- Vernon, P. E. 1989. "The nature – nurture problem in creativity." In Glover, J. A., Ronning, R. R., & Reynolds, C. R. (eds) *Handbook of creativity*. New York: Plenum, 93–110.
- Virtanen, L. 1993. "Kansanperinne". Teoksessa P. Molari (toim.) *Suomen taide ja kulttuuri*. Helsingin yliopisto. Lahden tutkimus- ja koulutuskeskus, 11–34.
- Virtanen, R. 2003. "Johdannoksi." Teoksessa R. Virtanen (toim.) *Oriveden uudet opit*. Kansanvalistusseura, 7–12.
- Vuori, S. 1998. *Mitä mieltä kirjoittajakoulutuksesta?* Avoimen yliopiston julkaisusarja. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto.
- Väänänen, M. 1997. "Lukuvimmainen pojannaskali". *Bibliophilos* 3 (56). Helsinki: Bibliofiilien seura, 20–22.
- Ward, T. B., Smith, S. M. & Finke, R. A. 1999. "Creative cognition." In R. J. Sternberg, 189–212.
- Weigel, S. 1985 (1983). "Double focus. On the history of women's writing." In G. Ecker (ed.) *Feminist aesthetics* (trans. by H. Anderson). London: The Women's Press, 59–80.
- Weiner, R. P. 2000. *Creativity and beyond. Cultures, values and change*. Albany, NY: State University of New York Press.

- Weisberg, R. W. 1999. "Creativity and knowledge: A challenge to theories." In R. J. Sternberg, 226–250.
- Weitz, M. 1987. "Teorian tehtävä estetiikassa" (suom. H. Kannisto). Teoksessa M. Lammenranta & A. Haapala (toim.) *Taide ja filosofia*. Helsinki: Gaudeamus, 70–84.
- White, H. 1987. *The content of the form: narrative discourse and historical representation*. Baltimore and London: Johns Hopkins University Press.
- Wilenius, R. 1967. "Aristoteleen valtiotiedon käsitteestä." Teoksessa R. Wilenius (toim.) *Ajatus – Suomen filosofisen yhdistyksen vuosikirja XXIX – Antiikin filosofian näköaloja*. Helsinki: Akateeminen Kirjakauppa (jakaja).
- Williams, R. 1982 (1958). *Culture and society 1780–1950*. Middlesex, England: Penguin Books in association with Chatto & Windus.
- Wittgenstein, L. 1981. *Filosofisia tutkimuksia* (suom. H. Nyman). Helsinki: WSOY.
- Zunshine, L. 2010. "What is cognitive cultural studies?" In L. Zunshine (ed.) *Introduction to cognitive cultural studies*. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1–33.
- Åhlberg, M. 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.
- Änäs, M. 2000. "Kirjabisnes!!! (Itkua, uhkailua ja itsemurhia.)". *Like Uutiset* 2/3000.

### **Painamattomat lähteet**

- Flinck, T. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 12.3.2009.
- Gardner, H. 2010. <http://www.howardgardner.com/bio/bio.html>. [Viitattu 12.9.2010.]
- Haarasilta, L. & Marttunen, M. 2000. *Nuorten depressio. Tietoa nuorten kanssa työskenteleville aikuisille*. Kansanterveyslaitos, Mielenterveyden ja alkoholitutkimuksen osasto.  
[http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/ohjeet\\_ja\\_suosituksset/nuortendepressio.pdf](http://www.ktl.fi/attachments/suomi/julkaisut/ohjeet_ja_suosituksset/nuortendepressio.pdf). [Viitattu 25.5.2006.]
- Hassinen, P. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 11.10.2009.
- Heikkinen, P. 1999. *Tekemällä tehty. Syntymässä olevan henkilön poetiikka*. Jyväskylän yliopisto. Kotimaisen kirjallisuuden lisensiaatintyö.
- Heikkinen, P. & Pääskynen, K. 1980. Kirjoittajakoulutus 1978–1995. Selvitys kirjoittajakoulutuksesta.  
Helsingin yliopisto 2009:  
[http://www.helsinki.fi/sokla/crt/tutkimusteemat/lahjakuus\\_luovuus.htm](http://www.helsinki.fi/sokla/crt/tutkimusteemat/lahjakuus_luovuus.htm). [Viitattu 26.11.2009.]
- Huovila, E. 2006. Henkilökohtainen tiedonanto 22.9.2006

- Hyvärinen, M. 2006. "Kerronnallinen tutkimus."  
[http://www.hyvarinen.info/material/HyvarinenKerronnallinen\\_tutkimus.pdf](http://www.hyvarinen.info/material/HyvarinenKerronnallinen_tutkimus.pdf). [Viitattu 1.3.2011.]
- Hämeenlinnan kirjasto 2010:  
[http://kirjasto.hameenlinna.fi/kirjasto/kirjoittaja/kirjoittakoulu\\_etusivu.html](http://kirjasto.hameenlinna.fi/kirjasto/kirjoittaja/kirjoittakoulu_etusivu.html) [Viitattu 23.6.2010.]
- Hänninen, V. 2000. Sisäinen tarina, elämä ja muutos. Väitöskirja. Tampereen yliopisto. Sosiologian ja sosiaalipsykologian laitos.
- Ilmonet 2011. Pääkaupunkiseudun kansalais- ja työväenopistojen kurssihaku ja ilmoittautuminen: <https://ilmonet.fi/ilmo/#KurssitiedotView-114437-1-&f&>. [Viitattu 24.7.2011.]
- Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto 2009. Kirjoittamisen perusopintojen ope-  
tussuunnitelma. [www.avoin.jyu.fi/kirjoittaminen](http://www.avoin.jyu.fi/kirjoittaminen). [Viitattu 15.1.2009.]
- Jääskeläinen, M. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 15.9.2009.
- Kallion lukio 2009. <http://www.kallil.edu.hel.fi/index.php?k=2&l=kil>. [Viitattu 23.9.2009.]
- Kansanterveyslaitos 2002. Terveys 2000 -tutkimuksen perustulokset. Kansanterveyslaitoksen julkaisuja B3/2002.  
<http://www.terveys2000.fi/perusraportti/index.html>. [Viitattu 25.5.2006.]
- Karppi, M. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. 11.9.2009.
- Kervinen, E. 2008. "Cv paranee pornolla." *Ylioppilaslehti* 4/2008. 7.3.2008.  
<http://www.ylioppilaslehti.fi/2008/03/07/cv-paranee-pornolla/>. [Viitattu 1.10.2010.]
- Kirstinä, V. 1978. Luova kirjoittaminen. Kansanvalistusseuran kirjepisto.
- Kirves, V. 2007. Surusta kipeää perhonen. *Sanataide* apuna lapsen surun käsitelyssä. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjoittaminen. Pro gradu.
- Kiuru, A. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. 7.7.2009.
- Koivukangas, K. 2010. Henkilökohtainen tiedonanto 16.8.2010.
- Kopponen, T. 1975. "*Järnefeltien koulu*": tutkimus Elisabeth Järnefeltin ylioppilassalongin ja kirjallisen koulun synnystä, tehtävästä ja merkityksestä. Helsingin yliopisto. Lisensiaatintyö.
- Koramo, M. 2008. Taiteen perusopetus 2008. Selvitys taiteen perusopetuksen järjestämisestä lukuvuonna 2007–2008. Opetushallituksen [www-julkaisut](http://www.julkaisut.fi).  
[http://www.oph.fi/download/46516\\_taitteen\\_perusopetus\\_2008.pdf](http://www.oph.fi/download/46516_taitteen_perusopetus_2008.pdf). [Viitattu 30.3.2011.]
- Kotkan kaupunki ja Kotkan opisto 2010:  
<http://www4.kotka.fi/kopisto/pekkasakatemia.html>. [Viitattu 28.7.2010.]
- Krohn, J. 2006 (1908). *Kalevala katsottuna kaunotieteen kannalta*. Salt Lake City: Project Gutenberg.  
[http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk\\_files=1516981](http://www.gutenberg.org/catalog/world/readfile?fk_files=1516981). [Viitattu 9.8.2011.]
- Kummu, E. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. 29.6.2009.

- Kurula, S. & Linkopuu, S. 2004. Missä luova kirjoittaminen ja kirjallisuus kohtaavat? Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuuden oppiaine. Pro gradu -tutkielma.
- Kuvataideakatemia 2009.  
<http://www.kuva.fi/portal/avaintietoa/kuvataideakatemia/>. [Viitattu 12.9.2009.]
- Kähkönen, E. 2001. *Kohti uutta kirjailijuutta*. Oulun yliopisto. Kirjallisuuden pro gradu -tutkielma.
- Kärki, K. 2009. Selvitys Turun yliopiston Luovan kirjoittamisen vaikutuksista muiden opintojen, työllistymisen ja työssä toimimisen kannalta. Turun yliopisto. (Saatavilla elektronisesti:  
[http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/yleinenkirjallisuus/luovakirjoittaminen/luova\\_selvitys.html](http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/yleinenkirjallisuus/luovakirjoittaminen/luova_selvitys.html). [Viitattu 6.10.2010.]
- Kärkkäinen, M. 2007. Kirjoittamisen ilo. Jyväskylän yliopisto. Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, kirjallisuus, kirjoittamisen maisteriohjelma. Pro gradu -tutkielma.
- Lahtela, M-L. 2010. "Vauva on kielinero. - Sanataidekasvatus kognitiivis-affektiivisen ympäristöteorian pohjalta." Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, kirjoittamisen oppiaine. Proseminaaritutkielma.
- Malmberg, L. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 21.9.2009.
- Mäki, H. I. 2008. Henkilökohtainen tiedonanto. 12.6.2008.
- Niskanen, P. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto 26.5.2009.
- Nuoren voiman liitto 2011:  
<http://www.kaapeli.fi/nvl/orghistoria.html>. [Viitattu 14.8.2010.]
- Oberlin College Archives 2010:  
<http://www.oberlin.edu/external/EOG/OYTT-images/ElishaGray.html>;  
 [Viitattu 14.10.2010.]
- Ochs, M. & Frasson, C. 2004. "Optimal emotional conditions for learning with an intelligent tutoring system." In J. C. Lester, R. M. Vicari & F. Paraguacu (eds) Intelligent tutoring systems. 7th International conference, ITS 2004 Macei'o, Alagoas, Brazil, August 30 - September 3, 2004. Proceedings. Lecture notes in computer science vol. 3220, 845-847. Saatavilla elektronisesti:  
<http://www.springerlink.com/content/kkm19mye36dg/>.  
 [Viitattu 17.5.2011.]
- Ojanen, E. 2011. Henkilökohtainen tiedonanto 23.8.2011.
- Oksanen, S. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. 27.9.2009.
- Opetushallitus 2004. Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet. Opetushallitus.  
[http://www.oph.fi/koulutuksen\\_jarjestaminen/opetussuunnitelmien\\_ja\\_tutkintojen\\_perusteet/perusopetus](http://www.oph.fi/koulutuksen_jarjestaminen/opetussuunnitelmien_ja_tutkintojen_perusteet/perusopetus). [Viitattu 26.12.2009.]
- Opetushallitus 2010. <http://www.koulutusnetti.fi>. [Viitattu 13.7.2010.]
- Parvela, T. 2009. Henkilökohtainen tiedonanto. 12.9.2009.
- Peltoniemi, J. 2006. Henkilökohtainen tiedonanto 22.9.2006.

- Persoonalliselle opintielle. Hakijan opas 2009. Tampereen yhteiskoulun lukio, ilmaisutaidon erityislukio. Saatavilla elektronisesti:  
<http://www.tyk.info/info/hakuopas.pdf>. [Viitattu 18.9.2009.]
- Rapina 2009. <http://sanataideyhdistysrapina.wordpress.com/>. [Viitattu 25.5.2009].
- Salmi, S. 2010. Henkilökohtainen tiedonanto. 28.7.2010.
- Salovey, P. & Mayer, J. 1990. "Emotional intelligence."  
[http://www.unh.edu/emotional\\_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf](http://www.unh.edu/emotional_intelligence/EI%20Assets/Reprints...EI%20Proper/EI1990%20Emotional%20Intelligence.pdf). [Viitattu 22.12.2009.]
- Sosiaali- ja terveysministeriö 2009. Mielenterveys- ja päihdesuunnitelma. Mieli 2009 –työryhmän ehdotukset mielenterveys- ja päihdetyön kehittämiseksi vuoteen 2015. Sosiaali- ja terveysministeriön selvityksiä 2009: 3.
- Spiro, R. J., Vispoel, W. P., Schmitz, J. G., Samarapungavan, A. & Boerger, A. E. 1987. "Knowledge acquisition for application: Cognitive flexibility and transfer in complex content domains." Center for the Study of Reading. University of Illinois at Urbana-Champaign.  
[https://test.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/123456789/8132/ctrstre adtechrepv01987i00409\\_opt.pdf?sequence=1](https://test.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/123456789/8132/ctrstre adtechrepv01987i00409_opt.pdf?sequence=1). [Viitattu 8.8.2011.]
- Suomen kirjailijaliitto 2010. <http://www.suomenkirjailijaliitto.fi/>. [Viitattu 10.2.2010.]
- Suomen sanataideopetuksen seura 2010. <http://www.sanataide.fi/>. [Viitattu 22.6.2010.]
- Suomen tietokirjailijat ry 2011.  
<http://www.suomentietokirjailijat.fi/@Bin/54124/Kustannussopimusmalli.pdf>. [Viitattu 29.6.2011.]
- Sveriges Författarforbundet 2010. <http://www.forfattarforbundet.se/>. [Viitattu 10.2.2010.]
- Taivalkoski 2010. <http://www.taivalkoski.fi/Resource.phx/sivut/sivut-taivalkoski/paatalokeskus/instituutti/index.htx>. [Viitattu 19.8.2010.]
- Teatterikorkeakoulu 2009. Teatteritaitteen laitos. Dramaturgian koulutusohjelman tutkintovaatimukset 2007–2010:  
[http://www.teak.fi/general/Uploads\\_files/Dramaturgia.pdf](http://www.teak.fi/general/Uploads_files/Dramaturgia.pdf). [Viitattu 6.3.2009.]
- The Library of Congress 2010:  
<http://www.loc.gov/rr/scitech/mysteries/telephone.html>. [Viitattu 14.10.2010.]
- Tuominen, Taija (2006). Henkilökohtainen tiedonanto 11.9.2006
- Turun yliopisto. Yleinen kirjallisuustiede. Luovan kirjoittamisen opetussuunnitelma 2009.  
<http://www.hum.utu.fi/oppiaineet/yleinenkirjallisuus/luovakirjoittaminen/opetussuunnitelma.html>. [Viitattu 23.9.2009.]
- University of Alabama 2009.  
[http://www.as.ua.edu/english/08\\_cw/students.html](http://www.as.ua.edu/english/08_cw/students.html) [Viitattu 13.4.2009];  
tai <http://www.uiowa.edu/~iww/news.html>. [Viitattu 13.4.2009].

- Vanhatalo, P. 2002. Kirjoittamisen motiiveista ja motivaatiosta. Jyväskylän yliopisto, kirjallisuuden laitos, luovan kirjoittamisen linja. Pro gradu -tutkielma.
- Vantaan sanataidekoulu 2010. <http://www.sanataidekoulu.fi/index.html>. [Viitattu 22.6.2010.]
- Värre, N. 2001. Ei sanataidetta ilman taitoa: kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset. Jyväskylän yliopisto, taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos, taidekasvatus. Lisensiaatintyö.
- Wallach, A. 12.10. 1997. "Is it art? Is it good? And who says so?" The New York Times. <http://www.nytimes.com/1997/10/12/arts/art-is-it-art-is-it-good-and-who-says-so.html>. [Viitattu 20.8.2009.]

## TIIVISTELMÄ

Väitöskirjani kertoo nimensä mukaisesti tarinan siitä, kuinka kasvoin kirjoittamisen opettajaksi. Samalla se kuvaa, minkälaista konstruktivistiseen oppimisenäkemykseen nojaava kirjoittajakoulutus on käytännössä.

Konstruktivistinen opetus ohjaa taustalla olevan tiedonkäsityksensä vuoksi kirjoittamista opiskelevaa muun muassa aktiivisesti tiedostamaan kirjoitusprosessia ja oppimistaan. Opiskelija osallistuu niin oppimistavoitteidensa asettamiseen kuin onnistumisen arviointiin. Nykyaikaisen kirjoittajakoulutuksen ”tuottaman” tekijän voikin nähdä eräänlaisena roolipelaajana, joka hallitsee monipuolisesti erilaisia kirjoittamisen alan tehtäviä.

Työni ensisijaisen tutkimustehtävän mukaisesti myös esitän, kuinka nykyaikaista oppimiskäsitystä voitaisiin edelleen täydentää ja kehittää ottamalla huomioon kognitiivisen emotiotutkimuksen tietämystä. Käsitän kognitiivisen suuntauksen mukaisesti emotion ja kognition pikemminkin yhdessä toimiviksi kuin vastakohtiksi. Tunteet sisältävät paljon tietoa esimerkiksi ihmisen arvostuksen kohteista ja toisaalta ohjaavat tiedonhakua ja havainnointia. Tiedon ja järkeilyn avulla voidaan puolestaan vaikuttaa tunteisiin. Tunneälyteorian avulla tutkimukseni hahmottaakin, kuinka esimerkiksi oppimiselle ja luovalle työlle suotuisia olosuhteita voidaan luoda vaikuttamalla tunnetilaan. Kuten oppimaan oppimisessakin, myös tunneälytaidoissa vastuu toiminnasta on viime kädessä oppijalla itsellään ja opetuksen tehtävänä on opettaa tarpeelliset taitotiedot.

Konstruktivistiseen paradigmaan sisältyy ajatus korostaa eri tekstilajien yhteisiä piirteitä. Paitsi tutkiminen myös tutkimuksen kirjoittaminen on luovaa toimintaa. Työni on narratiivinen, kerronnallinen. Oma kokemukseni kuitenkin asettuu viitekehukseensä teorian ja erilaisten lähdeaineistojen avulla. Keskeinen käytännön kokemusta sisältävä aineisto kotimaisen kirjoittamisen alueelta muodostuu kirjoittajaoppaista, joita kirjailijat ja kirjoittamisen opettajat ovat tuottaneet. Erityisen mielenkiintoisia ovat varhaiset oppaat, jotka avaavat näkymän paitsi tekijänsä ajatuksiin myös aikakautensa kirjoittajakulttuuriin. Väitöskirjani esittelee tarkemmin kotimaisia kirjoittajaoppaita vuosilta 1900–1999. Samalla hahmotan myös, kuinka kirjoittajakoulutus pikku hiljaa vuosisadan puolivälin jälkeen kasvaa lyhytkursseista ja kansalaisopistojen opetuksesta tasolta toiselle eteneväksi tavoitteelliseksi opiskeluksi ja lopulta akateemiseksi oppiaineeksi. Lisäksi luon katsauksen runsaaseen uudempien kirjoittajaoppaiden joukkoon, joista osa nykyään määrittelee itsensä kirjoittajakoulutuksen työvälineiksi.

Varhaisten kirjoittajaoppaiden kehitys kuvastaa, kuinka kirjoittaminen nähtiin aluksi käytännöllisenä taitona, joka yhä suuremman osan kansasta on hallittava. Taidon yleistyessä, Mika Waltarin (1939) oppaasta eteenpäin, kaunokirjallinen kirjoittaminen asetetaan harvojen valittujen, luovien taiteilijoiden, alueeksi. Kirjoittamisen kentän laajentuessa ja uusien välineiden monipuolistessa kirjoittajan työmaata myös oppaiden luonne muuttuu ja ne ovat yhä useammin asiantuntijoiden laatimia artikkelikokoelmia. Poliittiset virtaukset ta-



voittavat oppaatkin 1960–70-luvuilla, ja kirjoittaminen näyttäytyy taas jokamiehenoikeutena, kaikille demokratian periaatteiden mukaisesti kuuluvana. Ensimmäiset kirjoittamisen opettamiseen myönteisesti suhtautuvat kannanotot löytyvätkin 1970-luvun lopun oppaista. Yleisradio levittää omalta osaltaan ajatusta kirjoittamisen opettamisesta tuottamalla alaan liittyviä ohjelmia, joiden pohjalta puolestaan taas kootaan oppaita. Kirjallisuuden tutkimuksen virtauksista oppaissa nousee vahvasti esiin uskriteikki. Erilaiset lähilukuharjoitukset ovatkin ensimmäisiä harjoituksia, joita kirjoittajaoppaissa esiintyy. 1990-luvulla kirjoitusharjoitukset nousevat oppaissa keskeiseen asemaan ja todistavat näin oppaiden tekijöiden uskovan harjoittelun kehittävän kirjoittamisen taitoa.

Jo ennen kirjoittajaoppaiden julkaisemista Suomessa kuitenkin toimi jo 1800-luvulla eräänlaisia pienen mittakaavan kirjoittajakoulutuksia. Työni esittelee erityisesti Tapio Kopposen tutkimaa Elisabeth Järnefeltin salonkia, jossa Järnefelt pyrki herättämään ylioppilaiden kriittistä asennetta kirjallisuuteen ja teetti osalla oppilaistaan käytännön kirjoitusharjoituksia. Koulun toimintaan kuului nykyajan kirjoittajakoulutuksen tapaan teksteistä annettu palaute ja ajatus taitavien lukijoiden, yleisön kouluttamisesta. Sekä Järnefeltin koulu että sen kanssa samaan aikaan toiminut Minna Canthin johtama piiri vaikuttivat osaltaan aikansa kirjoittamiskulttuuriin. Koulut välittivät ideoita ja esimerkiksi kirjoittamista koskevia uskomuksia. Epäilemättä ne siirsivät myös kulttuurien tapaan asenteita ja toimintamalleja, joita jäsenet eivät välttämättä itse tiedostaneet.

Väitöstyössäni paikannan myös alueita, joilla omaa toimintaani ohjaavat tiedostamattomat, historialliset mallit ja ajatustavat. Erityisen haasteelliseksi tässä suhteessa nousee luovuuden käsite, jota on pitkään pidetty vaikeasti määriteltävänä alueena. Työni kuvaa tämän käsityksen syntytaustaa, luomisen käsitteen raamatullisia, jumalallisia taustoja sekä psykologian tieteenalan alkuvaiheiden vaikutusta. Tutkimuksen etenemisen myötä pyrin aktiivisesti irrottamaan varhaisen luovuustutkimuksen tekijän persoonaa korostavasta otteesta ja laajentamaan luovuuskäsitystäni nojautumalla sosiokulttuuriseen teoriaan, joka painottaa luovan työn kolloboratiivisuutta, sidonnaisuutta yhteisöön, aikaansa ja opittuihin tietoihin ja taitoihin. Tällainen näkemys luovuudesta sopii (synnynnäistä) persoonallisuutta korostavia malleja paremmin kirjoittajakoulutuksen taustalle, sillä kuten tutkimukseni tuo ilmi, ovat jotkut kotimaisesta julkaistusta kirjallisuudesta jo teoksia, joiden osia on syntynyt kirjoittajakoulutuksessa saatujen tehtävänantojen pohjalta. Näin ollen harjoituksen alkuperäinen laatija, sitä opetuksessaan käyttänyt ja mahdollisesti muokannut opettaja, ryhmän tekstistä antama palaute ja itse kirjoittaja vaikuttavat syntyvään tekstiin.

Kirjoittamisen opetus käynnistyi Suomessa myöhemmin kuin muiden taiteenlajien opetus. Keskeinen syy tähän on ollut kirjoittajakulttuurissamme tavallista pidempään elänyt romanttinen taiteilijäkäsitys, johon on kuulunut muun muassa koulutuksen ulkopuolella pysyttelemine. Romanttisen käsityksen synnyn tarkasteleminen ja tarkastelun kohdentaminen erityisesti kotimaisiin olosuhteisiin auttaa ymmärtämään, mistä ilmiössä on kysymys. Kaunokirjallisuus ja sen tekijät saivat Suomessa erityisaseman, koska fennomania korosti erityisesti suomenkielisen kirjallisuuden arvoa ja kirjallisuuden tehtävää kansan

kuvaajana. Romanttinen myytti säilyi kirjoittamisessa tavallista pidempään sen vuoksi, ettei 1900-luvun alkupuolen behavioristinen oppimiskäsitys suosinut mielen tutkimusta vaan keskittyi ulkoisesti havaittavaan toimintaan. Näin kirjoittaminen näyttäytyi mahdottomana alueena opettaa verrattuna esimerkiksi kuvataiteisiin. Romanttinen tekijäkäsitys johti osaltaan siihenkin, että vielä vuosisadan puolenvälin jälkeen modernisoitumiseen liittyneet ristiriidat kärjistyivät juuri kirjallisuuskeskusteluissa.

Romanttinen myytti tai ainakin sen osia elää edelleen kirjoittamiskulttuurissamme. Väitöskirjassani tarkastelen myös luovaan kirjoittamiseen liittyviä myyttejä, joita pidän yhtenä kirjoittamiseen liittyvän tiedon muotona. Pohtimalla, miksi mikin myyttinen käsitys on syntynyt, tavoitetaan paitsi myytin virheellinen puoli myös tärkeää ja edelleen paikkansa pitävää tietoa kirjoittamisesta ja siitä kulttuurista, jossa myytti on syntynyt. Esimerkiksi myytti siitä, että luova työ on peräisin tiedostamattomasta, on kapea näkemys luovuudesta, mutta kertoo silti sen tosiasian, että merkittävä osa luovasta työstä, kuten muustakin mielen toiminnasta, on tiedostamatonta.

Käyttämämme kieli ja kulttuurimme keskeiset myytit vaikuttavat siihen, kuinka koemme todellisuuden. Konstrukttiivisen emotiotutkimuksen mukaan ihminen tuntee myös tunteita sitä enemmän, mitä enemmän kielestä löytyy tunnesanoja. Kirjallisuuden yhdeksi keskeiseksi tehtäväksi hahmottuukin tutkimuksessani tunteiden opettaminen. Näin kirjoittamisen ja lukemisen tunnetusti läheinen suhde painottuu vähemmän tähän mennessä esillä olleella tavalla. Kirjallisuus tarjoaa rajatun kokonaisuuden, jossa inhimillisiä tunteita on helppompaa tarkastella ja ymmärtää kuin todellisuuden jatkuvasti muuttuvissa tilanteissa. Kirjallisuus näyttää, kuinka tunteet liittyvät tietyn henkilön arvostamiin asioihin, päämääriin ja toimintaan. Toisaalta kirjoittaja voi hyötyä siitä, että tunteiden avulla hän saa lukijan keskittymään kuvaamiinsa tapahtumiin. Kirjallisuuden arkipäivästä poikkeava kieli, esimerkiksi kielikuvien käyttö, saa tutunkin tapahtuman vaikuttamaan tuoreelta. Osin kirjallisuuden ja kirjoittamisen terapeutinen vaikutuskin perustuu kertomuksen muodostamiseen: kertomus luo tapahtumista rakenteellisen ja mielekkään kokonaisuuden, jolla on alku ja päätepiste.

Voidakseen kertoa tai kirjoittaa, kirjoittajan on hallittava kirjallisuuden kieli, lajit ja esitystavat. Kirjoittamisen taito merkitsee paitsi kirjoittajan työvälinettä myös keinoa etsiä luovia ideoita. Kognitiivinen malli asettaa taidon myös välttämättömäksi osaksi tuloksellista toimintaa motivaation ja tukea antavan ympäristön rinnalle. Toisaalta motivaatio, halu taidollisuuteen voidaan nähdä myös pitkälle kehittyneen taidon osana, seurauksena. Asiantuntijan tunnistaakin paitsi halusta taidollisuuteen myös kiinnostuksesta toimintansa seurauksiin.

Kirjoittajat ovatkin yleensä erityisen halukkaita saamaan teksteistään palautetta, ja henkilökohtainen palautteen antaminen on kotimaisen kirjoittamisen opetuksen keskeisin työskentelymuoto. Kirjoittajaoppaiden rinnalla toisen merkittävän aineiston työssäni muodostaakin niin sanotulla eläytymismenetelmällä keräämäni aineisto, jonka avulla tutkin opiskelijoiden kokemusta palautteesta.

Keskeisimmäksi palautteen tehtäväksi näyttäytyy aineiston ja oppimisen teorian valossa pyrkimys ymmärtää kirjoittajan intentio tai viesti. Hyvä palaute on tarkkaa ja toisaalta keskittyy tekstin kirjoitusprosessin vaiheen kannalta olennaisiin asioihin. Opettajan on hallittava tunneälytaidot ja osattava arvioida, kuinka paljon korjaavaa palautetta hän voi tekstistä esittää niin, että opiskelijan motivaatio työstää tekstiä säilyy. Yhdessäoppimisen periaatteiden mukaisesti opiskelija voi myös halutessaan kutsua opettajan mukaan tekstinsä työstämiseen, hyödyntää hänen osaamistaan ja rikkoa näin perinteisen palautetilanteen asetelmaa. On myös syytä luopua julkaistujen tekstien käsittelyyn liittyvästä perinteestä, jonka mukaan kirjoittaja ei itse kommentoi tekstiään tai selitä pyrkimyksiään. Onnistuneessa palautetilanteessa kirjoittaja on yleensä aktiivinen, kuvaa intentionsa ja esittää palautetta ohjaavia toiveita. Opettajan tehtävä on opettaa palautetilanteessa toimimiseen tarvittavia taitoja ja kutsua kirjoittaja mukaan keskusteluun.

Avainsanat: kognitio, konstruktivismi, kirjoittaminen, kirjoittajakoulutus, luovuus, palaute, tunneäly.

- 1 KOSTIAINEN, EMMA, Viestintä ammattiosaamisen ulottuvuutena. - Communication as a dimension of vocational competence. 305 p. Summary 4 p. 2003.
- 2 SEPPÄLÄ, ANTTI, Todellisuutta kuvaamassa - todellisuutta tuottamassa. Työ ja koti television ja vähän radionkin uutisissa. - Describing reality - producing reality. Discourses of work and home in television and on a small scale in radio news. 211 p. Summary 3 p. 2003.
- 3 GERLANDER, MAIJA, Jännitteet lääkärin ja potilaan välisessä viestintäsuhteessa. - Tensions in the doctor-patient communication and relationship. 228 p. Summary 6 p. 2003.
- 4 LEHIKOINEN, TAISTO, Religious media theory - Understanding mediated faith and christian applications of modern media. - Uskonnollinen mediateoria: Modernin median kristilliset sovellukset. 341 p. Summary 5 p. 2003.
- 5 JARVA, VESA, Venäläisperäisyys ja ekspressiivisyys suomen murteiden sanastossa. - Russian influence and expressivity in the lexicon of Finnish dialects. 215 p. 6 p. 2003.
- 6 USKALI, TURO, "Älä kirjoita itseäsi ulos" Suomalaisen Moskovan-kirjeenvaihtajuuden alkutaival 1957-1975. - "Do not write yourself out" The beginning of the Finnish Moscow-correspondency in 1957-1975. 484 p. Summary 4 p. 2003.
- 7 VALKONEN, TARJA, Puheviestintätaitojen arviointi. Näkökulmia lukioikäisten esiintymis- ja ryhmätaitoihin. - Assessing speech communication skills. Perspectives on presentation and group communication skills among upper secondary school students. 310 p. Summary 7 p. 2003.
- 8 TAMPERE, KAJA, Public relations in a transition society 1989-2002. Using a stakeholder approach in organisational communications and relation analyses. 137 p. 2003.
- 9 EEROLA, TUOMAS, The dynamics of musical expectancy. Cross-cultural and statistical approaches to melodic expectations. - Musiikillisten odotusten tarkastelu kulttuurienvälisen vertailujen ja tilastollisten mallien avulla. 84 p. (277 p.) Yhteenveto 2 p. 2003.
- 10 PAANANEN, PIIRKKO, Monta polkua musiikkiin. Tonaalisen musiikin perusrakenteiden kehittyminen musiikin tuottamis- ja improvisaatio-tehtävissä ikävuosina 6-11. - Many paths to music. The development of basic structures of tonal music in music production and improvisation at the age of 6-11 years. 235 p. Summary 4 p. 2003.
- 11 LAAKSAMO, JOUKO, Musiikillisten karakterien metamorfoosi. Transformaatio- ja metamorfoosiprosessit Usko Meriläisen tuotannossa vuosina 1963-86. - "Metamorphosis of musical characters". Transformation and metamorphosis processes in the works of Usko Meriläinen during 1963-86. 307 p. Summary 3 p. 2004.
- 12 RAUTIO, RIITTA, *Fortspinnungstypus* Revisited. Schemata and prototypical features in J. S. Bach's Minor-Key Cantata Aria Introductions. - Uusi katsaus kehitysmuotoon. Skeemat ja prototyyppiset piirteet J. S. Bachin kantaattien molliarioiden alkusoitoissa. 238 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 13 MÄNTYLÄ, KATJA, Idioms and language users: the effect of the characteristics of idioms on their recognition and interpretation by native and non-native speakers of English. - Idiomien ominaisuuksien vaikutus englannin idiomien ymmärtämiseen ja tulkintaan syntyperäisten ja suomea äidinkielenään puhuvien näkökulmasta. 239 p. Yhteenveto 3 p. 2004.
- 14 MIKKONEN, YRJÖ, On conceptualization of music. Applying systemic approach to musicological concepts, with practical examples of music theory and analysis. - Musiikin käsitteellistämistä. Systemisen tarkastelutavan soveltaminen musikologisiin käsitteisiin sekä käytännön esimerkkejä musiikin teoriasta ja analyysistä. 294 p. Yhteenveto 10 p. 2004.
- 15 HOLM, JAN-MARKUS, Virtual violin in the digital domain. Physical modeling and model-based sound synthesis of violin and its interactive application in virtual environment. - Virtuaalinen viulu digitaalisella alueella. Viulun fyysikaalinen mallintaminen ja mallipohjainen äänisynteesi sekä sen vuorovaikutteinen soveltaminen virtuaalitodellisuus ympäristössä. 74 p. (123 p.) Yhteenveto 1 p. 2004.
- 16 KEMP, CHRIS, Towards the holistic interpretation of musical genre classification. - Kohti musiikin genreluokituksen kokonaisvaltaista tulkintaa. 302 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 17 LEINONEN, KARI, Finlandssvenskt sje-, tje- och s-ljud i kontrastiv belysning. 274 p. Yhteenveto 4 p. 2004.
- 18 MÄKINEN, EEVA, Pianisti cembalista. Cembalotekniikka cembalonsoittoa aloittavan pianistin ongelmana. - The Pianist as cembalist. Adapting to harpsichord technique as a problem for pianists beginning on the harpsichord. 189 p. Summary 4 p. 2004.
- 19 KINNUNEN, MAURI, Herätysliike kahden kulttuurin rajalla. Lestadiolaisuus Karjalassa 1870-1939. - The Conviction on the boundary of two cultures. Laestadianism in Karelia in 1870-1939. 591 p. Summary 9 p. 2004.
- 20 Лилия Сибберг, "БЕЛЫЕ ЛИЛИИ". ГЕНЕЗИС ФИНСКОГО МИФА В БОЛГАРИИ. РОЛЬ РУССКОГО ФЕННОИЛЬСТВА. ФИНСКО-БОЛГАРСКИЕ КОНТАКТЫ И ПОСРЕДНИКИ С КОНЦА XIX ДО КОНЦА XX ВЕКА. 284 с. - "Belye lilii". Genezis finskogo mifa v Bolgarii. Rol' russkogo fennoil'stva. Finsko-bolgarskie kontakty i posredniki s konca XIX do konca XX veka. 284 p. Yhteenveto 2 p. 2004.

- 21 FUCHS, BERTOLD, *Phonetische Aspekte einer Didaktik der Finnischen Gebärdensprache als Fremdsprache*. - Suomalainen viittomakieli vieraana kielenä. Didaktinen fonetiikka. 476 p. Yhteenveto 14 p. 2004.
- 22 JÄÄSKELÄINEN, PETRI, *Instrumentatiivisuus ja nykysuomen verbinjohto. Semanttinen tutkimus*. - Instrumentality and verb derivation in Finnish. A semantic study. 504 p. Summary 5 p. 2004.
- 23 MERTANEN TOMI, *Kahdentoista markan kapina? Vuoden 1956 yleislakko Suomessa*. - A Rebellion for Twelve Marks? - The General Strike of 1956 in Finland. 399 p. Summary 10 p. 2004.
- 24 MALHERBE, JEAN-YVES, *L'œuvre de fiction en prose de Marcel Thiry : une lecture d'inaboutissements*. 353 p. Yhteenveto 1 p. 2004.
- 25 KUHNA, MATTI, *Kahden maailman välissä. Marko Tapion Arktinen hysteria Väinö Linnan haastajana*. - Between two worlds. Marko Tapio's Arktinen hysteria as a challenger to Väinö Linna. 307p. Summary 2 p. 2004.
- 26 VALTONEN, HELL, *Minäkuvat, arvot ja mentaliteetit. Tutkimus 1900-luvun alussa syntyneiden toimihenkilönaisten omaelämäkerroista*. - Self-images, values and mentalities. An autobiographical study of white collar women in twentieth century Finland. 272 p. Summary 6 p. 2004.
- 27 PUSZTAI, BERTALAN, *Religious tourists. Constructing authentic experiences in late modern hungarian catholicism*. - Uskontoturistit. Autenttisen elämyksen rakentaminen myöhäismodernissa unkarilaisessa katoliisuudessa. 256 p. Yhteenveto 9 p. Summary in Hungarian 9 p. 2004.
- 28 PÄÄJOKI, TARJA, *Taide kulttuurisena kohtauspaikkana taidekavatuksessa*. - The arts as a place of cultural encounters in arts education. 125 p. Summary 3 p. 2004.
- 29 JUPPI, PIRITA, *"Keitä me olemme? Mitä me haluamme?" Eläinoikeusliike määrittelykampin, marginalisoinnin ja moraalisen paniikin kohteena suomalaisessa sanomalehdistössä*. - "Who are we? What do we want?" The animal rights movement as an object of discursive struggle, marginalization and moral panic in Finnish newspapers. 315 p. Summary 6 p. 2004.
- 30 HOLMBERG, JUKKA, *Etusivun politiikkaa. Yhteiskunnallisten toimijoiden representointi suomalaisissa sanomalehti uutisissa 1987-2003*. - Front page politics. Representation of societal actors in Finnish newspapers' news articles in 1987-2003. 291 p. Summary 2 p. 2004.
- 31 LAGERBLUM, KIMMO, *Kaukana Kainuussa, valtavyylän varrella. Etnologinen tutkimus Kontiomäen rautatieläisyhteisön elinkaaresta 1950 - 1972*. - Far, far away, nearby a main passage. An ethnological study of the life spans of Kontiomäki railtown 1950 - 1972. 407 p. Summary 2 p. 2004.
- 32 HAKAMÄKI, LEENA, *Scaffolded assistance provided by an EFL teacher during whole-class interaction*. - Vieraan kielen opettajan antama oikea-aikainen tuki luokkahuoneessa. 331 p. Yhteenveto 7 p. 2005.
- 33 VIERGUTZ, GUDRUN, *Beiträge zur Geschichte des Musikunterrichts an den Gelehrtschulen der östlichen Ostseeregion im 16. und 17. Jahrhundert*. - Latinankoulujen musiikinopetuksen historiasta itäisen Itämeren rannikkokaupungeissa 1500- ja 1600-luvuilla. 211 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 34 NIKULA, KAISU, *Zur Umsetzung deutscher Lyrik in finnische Musik am Beispiel Rainer Maria Rilke und Einjuhani Rautavaara*. - Saksalainen runous suomalaisessa musiikissa, esimerkkinä Rainer Maria Rilke ja Einjuhani Rautavaara. 304 p. Yhteenveto 6 p. 2005.
- 35 SYVÄNEN, KARI, *Vastatunteiden dynamiikka musiikkiterapiassa*. - Counter emotions dynamics in music therapy. 186 p. Summary 4 p. 2005.
- 36 ELORANTA, JARI & OJALA, JARI (eds), *East-West trade and the cold war*. 235 p. 2005.
- 37 HILTUNEN, KAISA, *Images of time, thought and emotions: Narration and the spectator's experience in Krzysztof Kieslowski's late fiction films*. - Ajan, ajattelun ja tunteiden kuvia. Kerronta ja katsojan kokemus Krzysztof Kieslowskin myöhäisfiktiossa. 203 p. Yhteenveto 5 p. 2005.
- 38 AHONEN, KALEVI, *From sugar triangle to cotton triangle. Trade and shipping between America and Baltic Russia, 1783-1860*. 572 p. Yhteenveto 9 p. 2005.
- 39 UTRIAINEN, JAANA, *A gestalt music analysis. Philosophical theory, method, and analysis of Iegor Reznikoff's compositions*. - Hahmoperustainen musiikkianalyysi. Hahmofilosofien teoria, metodi ja musiikkianalyysi Iégor Reznikoffin sävellyksistä. 222 p. Yhteenveto 3 p. 2005.
- 40 MURTORINNE, ANNAMARI, *Tuskan hauska!* Tavoitteena tiedostava kirjoittaminen. Kirjoittamisprosessi peruskoulun yhdeksännellä luokalla. - Painfully fun! Towards reflective writing process. 338 p. 2005.
- 41 TUNTURI, ANNA-RIITTA, *Der Pikareske Roman als Katalysator in Geschichtlichen Abläufen. Erzählerische Kommunikationsmodelle in Das Leben des Lazarillo von Tormes, bei Thomas Mann und in Einigen Finnischen Romanen*. 183 p. 2005.
- 42 LUOMA-AHO, VILMA, *Faith-holders as Social Capital of Finnish Public Organisations*. - Luottojoukot - Suomalaisien julkisten organisaatioiden sosiaalista pääomaa. 368 p. Yhteenveto 8 p. 2005.

- 43 PENTTINEN, ESA MARTTI, Kielioppi virheiden varjossa. Kielitiedon merkitys lukion saksan kieliopin opetuksessa. - Grammar in the shadow of mistakes. The role of linguistic knowledge in general upper secondary school German grammar instruction. 153 p. Summary 2 p. Zusammenfassung 3 p. 2005.
- 44 KAIVAPALU, ANNEKATRIN, Lähdekieli kielenoppimisen apuna. - Contribution of L1 to foreign language acquisition. 348 p. Summary 7 p. 2005.
- 45 SALAVUO, MIIKKA, Verkkoavusteinen opiskelu yliopiston musiikkikasvatuksen opiskelukulttuurissa - Network-assisted learning in the learning culture of university music education. 317 p. Summary 5 p. 2005.
- 46 MAIJALA, JUHA, Maaseutuyhteisön kriisi-1930-luvun pula ja pakkohuutokaupat paikallisena ilmiönä Kalajokilaaksossa. - Agricultural society in crisis - the depression of the 1930s and compulsory sales as a local phenomenon in the basin of the Kalajoki-river. 242 p. Summary 4 p. 2005.
- 47 JOUHKI, JUUKA, Imagining the Other. Orientalism and occidentalism in Tamil-European relations in South India. -Tulkintoja Toiseudesta. Orientalismi ja oksidentalismi tamileiden ja eurooppalaisten välisissä suhteissa Etelä-Intiassa. 233 p. Yhteenveto 2 p. 2006.
- 48 LEHTO, KEIJO, Aatteista arkeen. Suomalaisten seitsemänpäiväisten sanomalehtien linjapapereiden synty ja muutos 1971-2005. - From ideologies to everyday life. Editorial principles of Finnish newspapers, 1971-2005. 499 p. Summary 3 p. 2006.
- 49 VALTONEN, HANNU, Tavallisesta kuriositeetiksi. Kahden Keski-Suomen Ilmailumuseon Messerschmitt Bf 109 -lentokoneen museoarvo. - From Commonplace to curiosity - The Museum value of two Messerschmitt Bf 109 -aircraft at the Central Finland Aviation Museum. 104 p. 2006.
- 50 KALLINEN, KARI, Towards a comprehensive theory of musical emotions. A multi-dimensional research approach and some empirical findings. - Kohti kokonaisvaltaista teoriaa musiikillisista emootioista. Moniulotteinen tutkimuslähestymistapa ja empiirisiä havainnot. 71 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p. 2006.
- 51 ISKANJUS, SANNA, Venäjänkielisten maahanmuuttajaopiskelijoiden kieli-identiteetti. - Language and identity of Russian-speaking students in Finland. 264 p. Summary 5 p. Peфeпap 6 c. 2006.
- 52 HEINÄNEN, SEIJA, Käsityö - taide - teollisuus. Näkemyksiä käsityöstä taideteollisuuteen 1900-luvun alun ammatti- ja aikakauslehdissä. - Craft - Art - Industry: From craft to industrial art in the views of magazines and trade publications of the early 20th Century. 403 p. Summary 7 p. 2006.
- 53 KAIVAPALU, ANNEKATRIN & PRUULI, KÜLVI (eds), Lähivertailuja 17. - Close comparisons. 254 p. 2006.
- 54 ALATALO, PIIRJO, Directive functions in intracorporate cross-border email interaction. - Direktiiviset funktiot monikansallisen yrityksen englanninkielisessä sisäisessä sähköpostiviestinnässä. 471 p. Yhteenveto 3 p. 2006.
- 55 KISANTAL, TAMÁS, „...egy tömegmészárlásról mi értelmes dolgot lehetne elmondani?” Az ábrázolásmód mint történelemkonceptió a holokauszt-irodalomban. - "...there is nothing intelligent to say about a massacre". The representational method as a conception of history in the holocaust-literature. 203 p. Summary 4 p. 2006.
- 56 MATIKAINEN, SATU, Great Britain, British Jews, and the international protection of Romanian Jews, 1900-1914: A study of Jewish diplomacy and minority rights. - Britannia, Britannian juutalaiset ja Romanian juutalaisten kansainvälinen suojeleminen, 1900-1914: Tutkimus juutalaisesta diplomatiasta ja vähemmistöoikeuksista. 237 p. Yhteenveto 7 p. 2006.
- 57 HÄNNINEN, KIRSI, Visiosta toimintaan. Museoiden ympäristökasvatusta sosiokulttuurisena jatkumona, säätelymekanismina ja innovatiivisena viestintänä. - From vision to action. Environmental education in museums as a socio-cultural continuum, regulating mechanism, and as innovative communication 278 p. Summary 6 p. 2006.
- 58 JOENSUU, SANNA, Kaksi kuvaa työntekijästä. Sisäisen viestinnän opit ja postmoderni näkökulma. - Two images of an employee; internal communication doctrines from a postmodern perspective. 225 p. Summary 9 p. 2006.
- 59 KOSKIMÄKI, JOUNI, Happiness is... a good transcription - Reconsidering the Beatles sheet music publications. - Onni on... hyvä transkriptio - Beatles-nuottijulkaisut uudelleen arvioituna. 55 p. (320 p. + CD). Yhteenveto 2 p. 2006.
- 60 HIETAHARJU, MIKKO, Valokuvan voi repiä. Valokuvan rakenne-elementit, käyttöympäristöt sekä valokuvatulkinnan syntyminen. - Tearing a photograph. Compositional elements, contexts and the birth of the interpretation. 255 p. Summary 5 p. 2006.
- 61 JÄMSÄNEN, AULI, Matrikelitaiteilijaksi valikoituminen. Suomen Kuvaamataiteilijat -hakuteoksen (1943) kriteerit. - Prerequisites for being listed in a biographical encyclopedia criteria for the Finnish Artists Encyclopedia of 1943. 285 p. Summary 4 p. 2006.
- 62 HOKKANEN, MARKKU, Quests for Health in Colonial Society. Scottish missionaries and medical culture in the Northern Malawi region, 1875-1930. 519 p. Yhteenveto 9 p. 2006.

- 63 RUUSKANEN, ESA, Viholliskuviin ja viranomaisiin vetoamalla vaiennetut työväentalot. Kuinka Pohjois-Savon Lapuan liike sai nimismiehet ja maaherran sulkemaan 59 kommunistista työväentaloa Pohjois-Savossa vuosina 1930–1932. - The workers' halls closed by scare-mongering and the use of special powers by the authorities. 248 p. Summary 5 p. 2006.
- 64 VARDJA, MERIKE, Tegelaskategooriad ja tegelase kujutamise vahendid Väinö Linna romaanis "Tundmatu sõdur". - Character categories and the means of character representation in Väinö Linna's Novel *The Unknown Soldier*. 208 p. Summary 3 p. 2006.
- 65 TAKÁTS, JÓZSEF, Módszertani berek. Írások az irodalomtörténet-írásról. - The Grove of Methodology. Writings on Literary Historiography. 164 p. Summary 3 p. 2006.
- 66 MIKKOLA, LEENA, Tuen merkitykset potilaan ja hoitajan vuorovaikutuksessa. - Meanings of social support in patient-nurse interaction. 260 p. Summary 3 p. 2006.
- 67 SAARIKALLIO, SUVI, Music as mood regulation in adolescence. - Musiikki nuorten tunteiden säätelynä. 46 p. (119 p.) Yhteenveto 2 p. 2007.
- 68 HUJANEN, ERKKI, Lukijakunnan rajamailla. Sanomalehden muuttuvat merkitykset arjessa. - On the fringes of readership. The changing meanings of newspaper in everyday life. 296 p. Summary 4 p. 2007.
- 69 TUOKKO, EEVA, Mille tasolle perusopetuksen englannin opiskelussa päästään? Perusopetuksen päättövaiheen kansallisen arvioinnin 1999 eurooppalaisen viitekehyksen taitotasoihin linkitetyt tulokset. - What level do pupils reach in English at the end of the comprehensive school? National assessment results linked to the common European framework. 338 p. Summary 7 p. Sammanfattning 1 p. Tiivistelmä 1 p. 2007.
- 70 TUUKKA, TIMO, "Kekkonen konstit". Urho Kekkonen historia- ja politiikkakäsitykset teoriasta käytäntöön 1933–1981. - "Kekkonen's way". Urho Kekkonen's conceptions of history and politics from theory to practice, 1933–1981 413 p. Summary 3 p. 2007.
- 71 Humanistista kirjoa. 145 s. 2007.
- 72 NIEMINEN, LEA, A complex case: a morphosyntactic approach to complexity in early child language. 296 p. Tiivistelmä 7 p. 2007.
- 73 TORVELAINEN, PÄIVI, Kaksivuotiaiden lasten fonologisen kehityksen variaatio. Puheen ymmärrettävyyden sekä sananmuotojen tavoittelun ja tuottamisen tarkastelu. - Variation in phonological development of two-year-old Finnish children. A study of speech intelligibility and attempting and production of words. 220 p. Summary 10 p. 2007.
- 74 SIITONEN, MARKO, Social interaction in online multiplayer communities. - Vuorovaikutus verkkopeliyhteisöissä. 235 p. Yhteenveto 5 p. 2007.
- 75 STJERNVALL-JÄRVI, BIRGITTA, Kartanoarkkitehtuuri osana Tandefelt-suvun elämäntapaa. - Manor house architecture as part of the Tandefelt family's lifestyle. 231 p. 2007.
- 76 SULKUNEN, SARI, Text authenticity in international reading literacy assessment. Focusing on PISA 2000. - Tekstien autenttisuus kansainvälisissä lukutaidon arviointitutkimuksissa: PISA 2000. 227 p. Tiivistelmä 6 p. 2007.
- 77 KÓSZEGHY, PÉTER, Magyar Alcibiadés. Balassi Bálint élete. - The Hungarian Alcibiades. The life of Bálint Balass. 270 p. Summary 6 p. 2007.
- 78 MIKKONEN, SIMO, State composers and the red courtiers - Music, ideology, and politics in the Soviet 1930s - Valtion säveltäjiä ja punaisia hoviherroja. Musiikki, ideologia ja politiikka 1930-luvun Neuvostoliitossa. 336 p. Yhteenveto 4 p. 2007.
- 79 SIVUNEN, ANU, Vuorovaikutus, viestintä-tekniologia ja identifiointuminen hajautetuissa tiimeissä. - Social interaction, communication technology and identification in virtual teams. 251 p. Summary 6 p. 2007.
- 80 LAPPI, TIINA-RIITTA, Neuvottelu tilan tulkinnoista. Etnologinen tutkimus sosiaalisen ja materiaalisen ympäristön vuorovaikutuksesta jyvaskyläläisissä kaupunkipuhunnoissa. - Negotiating urban spatiality. An ethnological study on the interplay of social and material environment in urban narrations on Jyväskylä. 231 p. Summary 4 p. 2007.
- 81 HUHTAMÄKI, ÜLLA, "Heittäydy vapauteen". Avantgarde ja Kauko Lehtisen taiteen murros 1961–1965. - "Fling yourself into freedom!" The Avant-Garde and the artistic transition of Kauko Lehtinen over the period 1961–1965. 287 p. Summary 4 p. 2007.
- 82 KELA, MARIA, Jumalan kasvot suomeksi. Metaforisaatio ja erään uskonnollisen ilmauksen synty. - God's face in Finnish. Metaphorisation and the emergence of a religious expression. 275 p. Summary 5 p. 2007.
- 83 SAARINEN, TAINA, Quality on the move. Discursive construction of higher education policy from the perspective of quality. - Laatu liikkeessä. Korkeakoulupolitiikan diskursiivinen rakentuminen laadun näkökulmasta. 90 p. (176 p.) Yhteenveto 4 p. 2007.
- 84 MÄKILÄ, KIMMO, Tuhoa, tehoa ja tuhlausta. Helsingin Sanomien ja New York Timesin ydinaseutisoinnin tarkastelua diskurssi-analyttisestä näkökulmasta 1945–1998.

- "Powerful, Useful and Wasteful". Discourses of Nuclear Weapons in the New York Times and Helsingin Sanomat 1945-1998. 337 p. Summary 7 p. 2007.
- 85 KANTANEN, HELENA, Stakeholder dialogue and regional engagement in the context of higher education. - Yliopistojen sidosryhmävuoropuhelu ja alueellinen sitoutuminen. 209 p. Yhteenveto 8 p. 2007.
- 86 ALMONKARI, MERJA, Jännittäminen opiskelun puheviestintätilanteissa. - Social anxiety in study-related communication situations. 204 p. Summary 4 p. 2007.
- 87 VALENTINI, CHIARA, Promoting the European Union. Comparative analysis of EU communication strategies in Finland and in Italy. 159 p. (282 p.) 2008.
- 88 PULKKINEN, HANNU, Uutisten arkkitehtuuri - Sanomalehden ulkoasun rakenteiden järjestys ja jousto. - The Architecture of news. Order and flexibility of newspaper design structures. 280 p. Yhteenveto 5 p. 2008.
- 89 MERILÄINEN, MERJA, Monenlaiset oppijat englanninkielisessä kielikylpyopetuksessa - rakennusaineita opetusjärjestelyjen tueksi. - Diverse Children in English Immersion: Tools for Supporting Teaching Arrangements. 197 p. 2008.
- 90 VARES, MARI, The question of Western Hungary/Burgenland, 1918-1923. A territorial question in the context of national and international policy. - Länsi-Unkarin/Burgenlandin kysymys 1918-1923. Aluekysymys kansallisen ja kansainvälisen politiikan kontekstissa. 328 p. Yhteenveto 8 p. 2008.
- 91 ALA-RUONA, ESA, Alkuarviointi kliinisenä käytäntönä psyykkisesti oireilevien asiakkaiden musiikkiterapiassa - strategioita, menetelmiä ja apukeinoja. - Initial assessment as a clinical procedure in music therapy of clients with mental health problems - strategies, methods and tools. 155 p. 2008.
- 92 ORAVALA, JUHA, Kohti elokuvallista ajattelua. Virtuaalisen todellisen ontologia Gilles Deleuzen ja Jean-Luc Godardin elokuvakäsityksissä. - Towards cinematic thinking. The ontology of the virtually real in Gilles Deleuze's and Jean-Luc Godard's conceptions of cinema. 184 p. Summary 6 p. 2008.
- 93 KECSKEMÉTI, ISTVÁN, Papyrusista megabitteihin. Arkisto- ja valokuvakokoelmien konservoinnin prosessin hallinta. - From papyrus to megabytes: Conservation management of archival and photographic collections. 277 p. 2008.
- 94 SUNI, MINNA, Toista kieltä vuorovaikutuksessa. Kielellisten resurssien jakaminen toisen kielen omaksumisen alkuvaiheessa. - Second language in interaction: sharing linguistic resources in the early stage of second language acquisition. 251 p. Summary 9 p. 2008.
- 95 N. PÁL, JÓZSEF, Modernség, progresszió, Ady Endre és az Ady-Rákosi vita. Egy konfliktusos eszmetörténeti pozíció természete és következményei. 203 p. Summary 3 p. 2008.
- 96 BARTIS, IMRE, „Az igazság ismérve az, hogy igaz”. Etika és nemzeti identitás Sütő András Anyám könnyű álmot ígér című művében és annak recepciójában. 173 p. Summary 4 p. 2008.
- 97 RANTA-MEYER, TUIRE, Nulla dies sine linea. Avauksia Erkki Melartinin vaikutteisiin, verkostoihin ja vastaanottoon henkilö- ja reseptiohistoriallisena tutkimuksena. - *Nulla dies sine linea*: A biographical and reception-historical approach to Finnish composer Erkki Melartin. 68 p. Summary 6 p. 2008.
- 98 KOIVISTO, KEIJO, Itsenäisen Suomen kanta-aliupseeriston synty, koulutus, rekrytointitausta ja palvelusehdot. - The rise, education, the background of recruitment and conditions of service of the non-commissioned officers in independent Finland. 300 p. Summary 7 p. 2008.
- 99 KISS, MIKLÓS, Between narrative and cognitive approaches. Film theory of non-linearity applied to Hungarian movies. 198 p. 2008.
- 100 RUUSUNEN, AIMO, Todeksi uskottua. Kansandemokraattinen Neuvostoliitto-journalismi rajapinnan tulkkina vuosina 1964-1973. - Believed to be true. Reporting on the USSR as interpretation of a boundary surface in pro-communist partisan journalism 1964-1973. 311 p. Summary 4 p. 2008.
- 101 HÄRMÄLÄ, MARITA, Riittääkö *Ett ögonblick* näytöksi merkonomilta edellytetystä kielitaidosta? Kielitaidon arviointi aikuisten näyttötutkinnoissa. - Is *Ett ögonblick* a sufficient demonstration of the language skills required in the qualification of business and administration? Language assessment in competence-based qualifications for adults. 318 p. Summary 4 p. 2008.
- 102 COELHO, JACQUES, The vision of the cyclops. From painting to video ways of seeing in the 20th century and through the eyes of Man Ray. 538 p. 2008.
- 103 BREWIS, KIELO, Stress in the multi-ethnic customer contacts of the Finnish civil servants: Developing critical pragmatic intercultural professionals. - Stressin kokemus suomalaisen viranomaisten monietnisessä asiakaskontaktissa: kriittis-pragmaattisen kulttuurivälisen ammattitaidon kehittäminen. 299 p. Yhteenveto 4 p. 2008.
- 104 BELIK, ZHANNA, The Peshekhonovs' Workshop: The Heritage in Icon Painting. 239 p. [Russian]. Summary 7 p. 2008.
- 105 MOILANEN, LAURA-KRISTINA, Talonpoikaisuus, säädyllisyys ja suomalaisuus 1800- ja 1900-lukujen vaihteen suomenkielisen proosan kertomana. - Peasant values, estate society and the Finnish in late nineteenth- and early



- and early twentieth-century narrative literature. 208 p. Summary 3 p. 2008.
- 106 PÄÄRNILÄ, OSSI, Hengen hehkusta tietostrategioihin. Jyväskylän yliopiston humanistisen tiedekunnan viisi vuosikymmentä. 110 p. 2008.
- 107 KANGASNIEMI, JUKKA, Yksinäisyyden kokemuksen avainkomponentit Yleisradion tekstitelevision Nuorten palstan kirjoituksissa. - The key components of the experience of loneliness on the Finnish Broadcasting Company's (YLE) teletext forum for adolescents. 388 p. 2008.
- 108 GAJDÓ, TAMÁS, Színháztörténeti metszetek a 19. század végétől a 20. század közepéig. - Segments of theatre history from the end of the 19th century to the middle of the 20th century. 246 p. Summary 2 p. 2008.
- 109 CATANI, JOHANNA, Yritystapahtuma kontekstina ja kulttuurisena kokemuksena. - Corporate event as context and cultural experience. 140 p. Summary 3 p. 2008.
- 110 MAHLAMÄKI-KAISTINEN, RIikka, Mätänevän velhon taidejulistus. Intertekstuaalisen ja -figuraalisen aineiston asema Apollinairen L'Enchanteur pourrissant teoksen tematiikassa ja symboliikassa. - Pamphlet of the rotten sorcerer. The themes and symbols that intertextuality and interfigurality raise in Apollinaire's prose work L'Enchanteur pourrissant. 235 p. Résumé 4 p. 2008.
- 111 PIETILÄ, JYRKI, Kirjoitus, juttu, tekstielementti. Suomalainen sanomalehtijournalismi juttutyyppeiden kehityksen valossa printtimedian vuosina 1771-2000. - Written Item, Story, Text Element. Finnish print journalism in the light of the development of journalistic genres during the period 1771-2000. 779 p. Summary 2 p. 2008.
- 112 SAUKKO, PÄIVI, Musiikkiterapian tavoitteet lapsen kuntoutusprosessissa. - The goals of music therapy in the child's rehabilitation process. 215 p. Summary 2 p. 2008.
- 113 LASSILA-MERISALO, MARIA, Faktan ja fiktion rajamailla. Kaunokirjallisen journalismin poetiikka suomalaisissa aikakauslehdissä. - On the borderline of fact and fiction. The poetics of literary journalism in Finnish magazines. 238 p. Summary 3 p. 2009.
- 114 KNUUTINEN, ULLA, Kulttuurihistoriallisten materiaalien menneisyys ja tulevaisuus. Konservoinnin materiaalitutkimuksen heritologiset funktiot. - The heritological functions of materials research of conservation. 157 p. (208 p.) 2009.
- 115 NIIRANEN, SUSANNA, «Miroir de mérite». Valeurs sociales, rôles et image de la femme dans les textes médiévaux des *trobairitz*. - "Arvokkuuden peili". Sosiaaliset arvot, roolit ja naiskuva keskiaikaisissa *trobairitz*-teksteissä. 267 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 116 ARO, MARI, Speakers and doers. Polyphony and agency in children's beliefs about language learning. - Puhujat ja tekijät. Polyfonia ja agenttiivisuus lasten kielenoppimiskäsityksissä. 184 p. Yhteenveto 5 p. 2009.
- 117 JANTUNEN, TOMMI, Tavu ja lause. Tutkimuksia kahden sekventiaalisen perusyksikön oleuksesta suomalaisessa viittomakielessä. - Syllable and sentence. Studies on the nature of two sequential basic units in Finnish Sign Language. 64 p. 2009.
- 118 SÄRKKÄ, TIMO, Hobson's Imperialism. A Study in Late-Victorian political thought. - J. A. Hobsonin imperialismi. 211 p. Yhteenveto 11 p. 2009.
- 119 LAIHONEN, PETTERI, Language ideologies in the Romanian Banat. Analysis of interviews and academic writings among the Hungarians and Germans. 51 p. (180 p) Yhteenveto 3 p. 2009.
- 120 MÁTYÁS, EMESE, Sprachlernspiele im DaF-Unterricht. Einblick in die Spielpraxis des finnischen und ungarischen Deutsch-als-Fremdsprache-Unterrichts in der gymnasialen Oberstufe sowie in die subjektiven Theorien der Lehrenden über den Einsatz von Sprachlernspielen. 399 p. 2009.
- 121 PARACZKY, ÁGNES, Näkeekö taitava muusikko sen minkä kuulee? Melodiadiktaatin ongelmat suomalaisessa ja unkarilaisessa taidemuusiikin ammattikoulutuksessa. - Do accomplished musicians see what they hear? 164 p. Magyar nyelvű összefoglaló 15 p. Summary 4 p. 2009.
- 122 ELOMAA, Eeva, Oppikirja eläköön! Teoreettisia ja käytännön näkökohtia kielten oppimateriaalien uudistamiseen. - Cheers to the textbook! Theoretical and practical considerations on enhancing foreign language textbook design. 307 p. Zusammenfassung 1 p. 2009.
- 123 HELLE, ANNA, Jäljet sanoissa. Jälkistrukturalistisen kirjallisuuskäsityksen tulo 1980-luvun Suomeen. - Traces in the words. The advent of the poststructuralist conception of literature to Finland in the 1980s. 272 p. Summary 2 p. 2009.
- 124 PIMÄ, TENHO ILARI, Tähtäin idässä. Suomalainen sukukansojen tutkimus toisessa maailmansodassa. - Setting sights on East Karelia: Finnish ethnology during the Second World War. 275 p. Summary 2 p. 2009.
- 125 VUORIO, KAIJA, Sanoma, lähettäjä, kulttuuri. Lehdistöhistorian tutkimustraditiot Suomessa ja median rakennemuutos. - Message, sender, culture. Traditions of research into the history of the press in Finland and structural change in the media. 107 p. 2009.
- 126 BENE, ADRIÁN, Egyén és közösség. Jean-Paul Sartre *Critique de la raison dialectique* című műve a magyar recepció tükrében. - Individual and community. Jean-Paul Sartre's

- Critique of dialectical reason* in the mirror of the Hungarian reception. 230 p. Summary 5 p. 2009.
- 127 DRAKE, MERJA, Terveystiedon tuottajat ja hankkijat Internetissä. - At the interstices of health communication. Producers and seekers of health information on the Internet. 206 p. Summary 9 p. 2009.
- 128 ROUHIAINEN-NEUNHÄUSERER, MAIJASTIINA, Johtajan vuorovaikutusosaaminen ja sen kehittyminen. Johtamisen viestintähaasteet tietoperustaisessa organisaatiossa. - The interpersonal communication competence of leaders and its development. Leadership communication challenges in a knowledge-based organization. 215 p. Summary 9 p. 2009.
- 129 VAARALA, HEIDI, Oudosta omaksi. Miten suomenoppijat keskusteleivat nykyromanilla? - From strange to familiar: how do learners of Finnish discuss the modern short story? 317 p. Summary 10 p. 2009.
- 130 MARJANEN, KAARINA, The Belly-Button Chord. Connections of pre-and postnatal music education with early mother-child interaction. - Napasointu. Pre- ja postnataalin musiikkikasvatuksen ja varhaisen äiti-vauva-vuorovaikutuksen yhteydet. 189 p. Yhteenveto 4 p. 2009.
- 131 BŐHM, GÁBOR, Önéletírás, emlékezet, elbeszélés. Az emlékező próza hermeneutikai aspektusai az önéletírás-kutatás újabb eredményei tükrében. - Autobiography, remembrance, narrative. The hermeneutical aspects of the literature of remembrance in the mirror of recent research on autobiography. 171 p. Summary 5 p. 2009.
- 132 LEPPÄNEN, SIRPA, PITKÄNEN-HUHTA, ANNE, NIKULA, TARJA, KYTÖLÄ, SAMU, TÖRMÄKANGAS, TIMO, NISSINEN, KARI, KÄÄNTÄ, LEILA, VIRKKULA, TIINA, LAITINEN, MIKKO, PAHTA, PÄIVI, KOSKELA, HEIDI, LÄHDESMÄKI, SALLA & JOUSMÄKI, HENNA, Kansallinen kyselytutkimus englannin kielestä Suomessa: Käyttö, merkitys ja asenteet. - National survey on the English language in Finland: Uses, meanings and attitudes. 365 p. 2009.
- 133 HEIKKINEN, OLLI, Äänitemoodi. Äänite musiikillisessa kommunikaatiossa. - Recording Mode. Recordings in Musical Communication. 149 p. 2010.
- 134 LÄHDESMÄKI, TUULI (ED.), Gender, Nation, Narration. Critical Readings of Cultural Phenomena. 105 p. 2010.
- 135 MIKKONEN, INKA, "Olen sitä mieltä, että". Lukiolaisten yleisönosastotekstien rakenne ja argumentointi. - "In my opinion..." Structure and argumentation of letters to the editor written by upper secondary school students. 242 p. Summary 7 p. 2010.
- 136 NIEMINEN, TOMMI, Lajien synty. Tekstilaji kielitieteen semioottisessa metateoriassa. - Origin of genres: Genre in the semiotic metatheory of linguistics. 303 p. Summary 6 p. 2010.
- 137 KÄÄNTÄ, LEILA, Teacher turn allocation and repair practices in classroom interaction. A multisemiotic perspective. - Opettajan vuoronanto- ja korjauskäytänteet luokkahuonevuorovaikutuksessa: multisemioottinen näkökulma. 295 p. Yhteenveto 4 p. 2010. HUOM: vain verkkoversiona.
- 138 SAARIMÄKI, PASI, Naimisen normit, käytännöt ja konfliktit. Esiaviollinen ja aviollinen seksuaalisuus 1800-luvun lopun keskisuomalaisella maaseudulla. - The norms, practices and conflicts of sex and marriage. Premarital and marital sexual activity in rural Central Finland in the late nineteenth century. 275 p. Summary 12 p. 2010.
- 139 KUUVA, SARI, Symbol, Munch and creativity: Metabolism of visual symbols. - Symboli, Munch ja luovuus - Visuaalisten symbolien metabolismi. 296 p. Yhteenveto 4 p. 2010.
- 140 SKANIAKOS, TERHI, Discoursing Finnish rock. Articulations of identities in the Saima-Ilmiö rock documentary. - Suomi-rockin diskursseja. Identiteettien artikulaatioita Saima-Ilmiö rockdokumenttielokuvassa. 229 p. 2010.
- 141 KAUPPINEN, MERJA, Lukemisen linjaukset - lukutaito ja sen opetus perusopetuksen äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelmassa. - Literacy delineated - reading literacy and its instruction in the curricula for the mother tongue in basic education. 338 p. Summary 8 p. 2010.
- 142 PEKKOLA, MIKA, Prophet of radicalism. Erich Fromm and the figurative constitution of the crisis of modernity. - Radikalismien profeetta. Erich Fromm ja modernisaation kriisin figuratiivinen rakentuminen. 271 p. Yhteenveto 2 p. 2010.
- 143 KOKKONEN, LOTTI, Pakolaisten vuorovaikutussuhteet. Keski-Suomeen muuttaneiden pakolaisten kokemuksia vuorovaikutussuhteistaan ja kiinnittymisestä uuteen sosiaaliseen ympäristöön. - Interpersonal relationships of refugees in Central Finland: perceptions of relationship development and attachment to a new social environment. 260 p. Summary 8 p. 2010.
- 144 KANANEN, HELI KAARINA, Kontrolloitu sopeutuminen. Ortodoksinen siirtoväki sotien jälkeisessä Ylä-Savossa (1946-1959). - Controlled integration: Displaced orthodox Finns in postwar upper Savo (1946-1959). 318 p. Summary 4 p. 2010.

- 145 NISSI, RIIKKA, Totuuden jäljillä. Tekstin tulkin-  
ta nuorten aikuisten raamattupiirikeskuste-  
luissa. – In search of the truth. Text interpreta-  
tion in young adults' Bible study conversa-  
tions. 351 p. Summary 5 p. 2010.
- 146 LILJA, NIINA, Ongelmista oppimiseen. Toisen  
aloittamat korjausjaksot kakkoskielisessä kes-  
kustelussa. – Other-initiated repair sequences  
in Finnish second language interactions.  
336 p. Summary 8 p. 2010.
- 147 VÁRADI, ILDIKÓ, A parasztpolgárosodás  
„finn útja”. Kodolányi János finnországi  
tevékenysége és finn útirajzai. – The “Finn-  
ish Way” of Peasant-Bourgeoisization. János  
Kodolányi's Activity in Finland and His  
Travelogues on Finland. 182 p. Summary 3 p.  
2010.
- 148 HANKALA, MARI, Sanomalehdellä aktiiviseksi  
kansalaiseksi? Näkökulmia nuorten sanoma-  
lehtien lukijuuteen ja koulun sanomaleh-  
tiopetukseen. – Active citizenship through  
newspapers? Perspectives on young people's  
newspaper readership and on the use of  
newspapers in education. 222 p. Summary 5  
p. 2011.
- 149 SALMINEN, ELINA, Monta kuvaa menneisyy-  
destä. Etnologinen tutkimus museoko-koelmien  
yksityisyydestä ja julkisuudesta. – Images  
of the Past. An ethnological study of the  
privacy and publicity of museum collections.  
226 p. Summary 5 p. 2011. HUOM: vain verk-  
koversiona.
- 150 JÄRVI, ULLA, Media terveyden lähteillä. Miten  
sairaus ja terveys rakentuvat 2000-luvun  
mediassa. – Media forces and health sources.  
Study of sickness and health in the media.  
209 p. Summary 3 p. 2011.
- 151 ULLAKONOJA, RIIKKA, Da. Eto vopros! Prosodic  
development of Finnish students' read-aloud  
Russian during study in Russia. – Suoma-  
laisten opiskelijoiden lukupuhunnan prosodi-  
nen kehittyminen vaihto-opiskelujakson  
aikana Venäjällä. 159 p. ( 208 p.)  
Summary 5 p. 2011.
- 152 MARITA VOS, RAGNHILD LUND, ZVI REICH AND  
HALLIKI HARRO-LOIT (EDS), Developing a Crisis  
Communication Scorecard. Outcomes of  
an International Research Project 2008-2011  
(Ref.). 340 p. 2011.
- 153 PUNKANEN, MARKO, Improvisational music  
therapy and perception of emotions in music  
by people with depression. 60 p. ( 94 p.)  
Yhteenveto 1 p. 2011.
- 154 DI ROSARIO, GIOVANNA, Electronic poetry.  
Understanding poetry in the digital environ-  
ment. – Elektroninen runous. Miten runous  
ymmärretään digitaalisessa ympäristössä?  
327 p. Tiivistelmä 1 p. 2011.
- 155 TUURI, KAI, Hearing Gestures: Vocalisations  
as embodied projections of intentionality in  
designing non-speech sounds for communi-  
cative functions. – Puheakteissa kehollisesti  
välittyvä intentionaalisuus apuna ei-  
kielellisesti viestivien käyttöliittymä-äänien  
suunnittelussa. 50 p. (200 p.) Yhteenveto 2 p.  
2011.
- 156 MARTIKAINEN, JARI, Käsitettävä taidehistoria.  
Kuvallistoinen malli taidehistorian opetuk-  
seen kuvallisen ilmaisen ammatillisessa  
perustutkinnossa. – Grasping art history. A  
picture-based model for teaching art history  
in the vocational basic degree programme in  
visual arts. 359 p. Summary 10 p. 2011.
- 157 HAKANEN, MARKO, Vallan verkostoissa.  
Per Brahe ja hänen klienttinsä 1600-luvun  
Ruotsin valtakunnassa. – Networks of  
Power: Per Brahe and His Clients in the  
Sixteenth-Century Swedish Empire. 216 p.  
Summary 6 p. 2011.
- 158 LINDSTRÖM, TUJJA ELINA, Pedagogisia merki-  
tyksiä koulun musiikintunneilla peruso-  
petuksen yläluokkien oppilaiden näkökul-  
masta. – Pedagogical Meanings in Music  
Education from the Viewpoint of Students  
of Junior High Grades 7-9. 215 p. 2011.
- 159 ANCKAR, JOANNA, Assessing foreign lan-  
guage listening comprehension by means of  
the multiple-choice format: processes and  
products. – Vieraan kielen kuullun ym-  
märtämistäidon mittaaminen monivalinta-  
tehtävien avulla: prosesseja ja tuloksia. 308  
p. Tiivistelmä 2 p. 2011.
- 160 EKSTRÖM, NORA, Kirjoittamisen opettajan  
kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta  
kognitiiviselta pohjalta. – The story of writ-  
ing teacher. Teaching writing from cognitive  
base. 272 p. Tiivistelmä 4 p. 2011.