

**OPETTAJA
KIRJOITAJANA**

Laura Väänänen
Pro gradu -tutkielma
Jyväskylän yliopisto
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Kirjoittaminen
Syksy 2016

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO

Tiedekunta - Faculty Humanistinen tiedekunta	Laitos - Department Taiten ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Tekijä - Author Laura Maria Katriina Väänänen	
Työn nimi - Title Opettaja kirjoittajana	
Oppiaine - Subject Kirjallisuus (kirjoittaminen)	Työn laji - Level Pro gradu -tutkielma
Aika - Month and year Syksy 2016	Sivumäärä - Number of pages 72 (+ liite 11) sivua
<p>Tiivistelmä - Abstract</p> <p>Olen tarkastellut tutkielmassani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijan omaa kirjoittamista opiskeluvaiheen merkitysten, ammattitaitovaatimusten ja pedagogiikalle tarjoutuvien oivallusten näkökulmista. Pyrkimyksenäni on ollut laajentaa kotimaista kirjoittamisen tutkimuksen aluetta kohdistamalla tutkiva katse koulukirjoittamista opettavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden suuntaan.</p> <p>Tutkimuskysymykseni olivat:</p> <ol style="list-style-type: none">1) Mitä opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen voisi merkitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle?2) Miten oma kirjoittaminen vahvistaa tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ammattitaitoa?3) Mitä uutta oivallan kirjoittamisen pedagogiikasta oman kirjoittamisen kautta? <p>Tarkastelen pitkän, fiktiivisen tekstin luomisen prosessia ja sen pedagogisia implikaatioita opettajaopiskelijan tulevan ammatin kannalta. Aineistonani oli omaa käsikirjoitusprosessiani refleктоiva työpäiväkirjani, jolloin olen toiminut itseni informanttina ja täydentänyt itsereflektiota työpäiväkirjaani tutkimalla. Jäsensin aineistoni teemoittelun avulla. Analyysi tukena käytin opettajuuden ja kirjoittamisen kosketuspintoja käsittelevää tutkimusta, erityisesti Jill Karle Leahmanin ajatuksia.</p> <p>Tutkimus osoitti, että äidinkielen ja kirjallisuuden opiskelijan oma kirjoittaminen on parhaimmillaan arvokasta sekä omakohtaisesti että opettajuuden kannalta. Se tarjoaa mahdollisuuden ammatti-identiteetin tunnusteluun, tukee opettajuuden hahmottamista ja rakentumista sekä haastaa pohtimaan, missä määrin omalla kirjoittamisella ylipäänsä on merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden kannalta. Tutkimus tukee Leahmanin ajatusta siitä, että kirjoittaja/opettajalla voidaan ajatella olevan kyky nivoa toisiinsa teoria, tutkimus ja käytännön tasot.</p>	
Asiasanat - Keywords kirjoittamisen pedagogiikka, äidinkieli ja kirjallisuus, opettaja kirjoittajana	
Säilytyspaikka - Depository Jyväskylän yliopisto; Jyväskylän yliopiston kirjasto	
Muita tietoja - Additional information	

Sisällys

1 JOHDANTO.... 5

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarve.... 6

1.2 Tutkimuksen tavoite.... 8

1.3 Tutkimuksen rakenne.... 9

2 KIRJOITTAMISEN OPETTAJA KIRJOITTAJANA.... 10

2.1 Oma kirjoittaminen ja identiteetti.... 12

2.2 Oma kirjoittaminen ja pedagogiikka.... 14

2.3 Kirjoittava opettaja innostajana.... 18

2.4 Ammatillisen kehittymisen malli.... 18

2.4.1 Ammatillisen kehityksen haasteita.... 19

2.5 Vastaaänet: Kirjoittamisen opettajan ei tarvitse itse kirjoittaa.... 20

2.5.1 Opettaminen uhkana omalle kirjoittamiselle.... 22

2.6 Opettajien arjen tekstikäytänteet.... 23

2.7 Luovuus, koulu ja opettajan oma kirjoittaminen.... 24

2.7.1 Uusi kirjoittaminen.... 25

2.8 Kohti teoreettista viitekehystä ja käsitteistöä:

Kirjoittamisen opettamisen opiskelijana.... 25

2.8.1 Kirjoittaminen.... 28

2.8.2 Oma kirjoittaminen ja pedagogiset implikaatiot.... 28

3 TYÖPÄIVÄKIRJAN TUTKIMINEN.... 30

3.1 Metodit ja aineisto.... 31

3.1.1 Aineistona päiväkirja.... 31

3.1.2 Informanttina aiempi minä.... 32

3.1.3 Aineiston analyysimenetelmät.... 34

3.2 Työpäiväkirjan analyysi ja tulkinta.... 34

3.2.1 Omasta kirjoittamisesta.... 36

3.2.2 Ammatti-identiteetti.... 37

3.2.3 Oman kirjoittamisen ja opettamisen välisiä kosketuspintoja.... 38

3.2.4 Kirjoittamisen esteet ja edellytykset.... 41

3.3 Työpäiväkirja ja pedagogiset implikaatiot.... 46

3.3.1 Työpäiväkirjan reflektointi.... 46

3.3.2 Identiteettipohdinta.... 47

3.3.4 Tunteet.... 50

3.3.5 Opettajaopiskelijuuden näkökulma.... 52

3.3.6 Tuntityöskentely ja käytännön harjoitteet.... 53

3.4 Kirjoittamiseen innostaminen.... 55

3.5 Omia vastaääniä.... 56

3.6 *Omat arjen tekstikäytännöt.... 57*

3.7 *Luovuus.... 58*

3.8 *TULOKSET.... 59*

3.8.1 *Oma kirjoittaminen, lopulta.... 59*

3.8.2 *Opiskeluvaiheen oman kirjoittamisen merkityksistä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle.... 59*

3.8.3 *Kirjoittaminen tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ammattitaidon vahvistajana.... 60*

3.8.4 *Kokemuksen tarjoamia oivalluksia kirjoittamisen pedagogiikasta.... 61*

4 *POHDINTA.... 64*

4.1 *Tutkielman luotettavuuden arviointia.... 68*

4.2 *Jatkotutkimusaiheita.... 69*

LÄHTEET.... 70

LIITE:

Työpäiväkirja.... 73

1 JOHDANTO

Suoritin opettajaopintoihin kuuluvat ainepedagogiset opinnot harjoitteluineen lukuvuonna 2013-2014, ja erään harjoitteluohjaajan humoristiseksi tarkoitettu lausahdus jäi tuolloin mieleeni. Hänen ajatuksensa kuului seuraavasti: “Jos haluaa kirjoittaa mahdollisimman vähän, kannattaa ruveta äidinkielen opettajaksi. Sanotaan nimittäin, että harvassa ammatissa tarvitsee kirjoittaa yhtä vähän.”

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi opiskellessaan toki pääsee tai joutuu kirjoittamaan, mutta kirjoittamisen opiskelua opintoihin ei juuri kuulu. Opettajuutta kohti voi suunnistaa erilaisia opintopolkuja pitkin. Osa pyrkii jo pääsykoevaiheessa joko suomen kielen tai kirjallisuuden opettajalinjalle, kun taas osa hakeutuu pedagogisten opintojen pariin vasta jossakin opintojen myöhemmässä vaiheessa. Sivuaineet kukin kokoaa omien tavoitteidensa ja kiinnostustensa ohjaamina. Näin ollen kirjoittamisen opiskelu, johon kirjoittamisen pedagogiikan opiskelu kuuluu, tuskin jakautuu lähimainkaan tasaisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi opiskelevien kesken.

Suomen kielen oppiaineessa pääaineopiskelijoille on perusopinnoissa tarjolla akateemisten tekstitaitojen kurssi, jolla harjoitellaan opiskelussa tarvittavia tekstilajeja (Jyväskylän yliopisto 2015a). Kirjallisuuden pääaineopiskelijat voivat valita kirjoittamisen linjan kurseja, joilla voi paneutua luovaan kirjoittamiseen, kirjoittamisen pedagogiaan ja tutkimukseen (Jyväskylän yliopisto 2015b).

Minä aloitin opintoni vuonna 2006 kirjallisuuden pääaineopiskelijana ja hakeuduin pedagogisten opintojen pariin vasta myöhemmin. Olen opiskellut kirjoittamisen perusopinnot ja syventävät opinnot olen opiskellut kirjoittamisen linjalla. Suomen kielen perusopintojen vaiheessa olen opiskellut kirjoittamisen kurssin, jota ei enää ole tarjolla. Lisäksi olen opintojeni kuluessa kirjoittanut runsaasti: esseitä, tenttivastauksia, tiivistelmiä, luentopäiväkirjoja, oppimispäiväkirjoja, muistiinpanoja, suunnitelmia, luonnoksia ja erilaisia niin sanottuja luovan kirjoittamisen tekstejä runoista dramatisointeihin.

Mika Mononen (2007) on tarkastellut pro gradu -tutkimuksessaan luokanopettajaopiskelijoiden kirjoittamista. Monosen mukaan yliopistossa kirjoittaminen on

pääosin suoritus, joka koostuu muun muassa kopioinnista, toistosta ja harjoittelusta. Vaikka kirjoittaminen muodostaa merkittävän osan työmäärästä, opinnoissa ei kuitenkaan keskitytä itse kirjoittamiseen. (Mononen 2007, 40.) Kirjoittaminen uhkaa jäädä pelkäksi suorittamiseksi. Tehtäviä on paljon, jolloin niihin ei ole juuri mahdollista käyttää aikaa tai voimia. Tehtävät näyttävät kurssien suoritusmäärien täyteenä ja arvioinnin välineinä. (Mononen 2007, 50.)

En muista kokeneeni omiin opintoihini liittyvää kirjoittamista vain suorittamisena. Lukiossa opiskellessani äidinkielen opettajani oli erään kerran kirjoittanut tekstiini palautteen, jossa hän totesi minun tyypillisesti kirjoittavan ikään kuin oman itseni kautta. Palautteen sävy oli kannustava, ja vaikka en muista sitä enää sanatarkasti, hänen viestinsä on jäänyt elävänä mieleeni. Asioihin on hyvä etsiä itseä kiinnostava näkökulma. Myös luovan kirjoittamisen tunneilla ja oppikirjoissa usein toistuva kehoitus opetella tuntemaan itsensä merkitsee kirjoittamisen tutkimuksen kannalta kirjoittaja-tutkijaa kiinnostavaan tutkimusaiheeseen tarttumista (MacRobert 2013, 68). Itse olen nähnyt tällaisena tulevaisuudessa kirjoittamista lapsille ja nuorille opettavien äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien omien kirjoittamisen käytänteiden tarkastelun.

1.1 Tutkimuksen tausta ja tarve

Kirjoittaminen yläkoulussa hahmottuu POPS 2014:ssä¹ ennen kaikkea tekstien tuottamisena ja viestintänä. Fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä tekstejä tuotetaan niin itsenäisesti kuin yhdessä eri muodoissaan ja vaihteittain, ja samalla harjoitellaan palautteen antamista ja vastaanottamista. Omien tekstien tuottamisen ohella opiskellaan muun muassa erilaisten tekstien ja kirjoitetun yleiskielen piirteitä, kohdentamista, viittaussuhteiden ilmaisemista ja tekijänoikeuksien noudattamista omien tekstien tuottamisessa. (Opetushallitus 2014, 237.) Tavoitteena on “rohkaista oppilasta ilmaisemaan ajatuksiaan kirjoittamalla ja tuottamalla monimuotoisia tekstejä sekä auttaa oppilasta tunnistamaan vahvuuksiaan ja kehittämisen kohteitaan tekstin tuottajana” (Opetushallitus 2014, 325-326). Sanataide sisältyy kulttuuriin, ja siihen kuuluu kaunokirjallisten tekstien kirjoittaminen ja tulkitseminen (Opetushallitus 2014, 321). Lukiossa taitoja syvennetään ja monipuolistetaan. Myös *Lukion opetussuunnitelman perusteissa 2015* puhutaan tekstien

¹ *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014.*

tuottamisesta, mutta lisäksi valikoimissa on kirjoittamistaitojen syventämisen kurssi. Yhä tuotetaan erilaisia tekstejä, mutta myös kirjoitetaan. Yhtenä tavoitteena on oppia käsittelemään ajankohtaisia teemoja kirjoittamalla, ja keskeisenä sisältönä mainitaan monipuolisen aineiston pohjalta kirjoittaminen. (Opetushallitus 2015, 41, 45-46.)

Opetussuunnitelmien tarkasteleminen kirjoittamisen näkökulmasta muodostaisi oman, laajan aihepiirinsä. Tiiviin katsauksen perusteella näyttää kuitenkin siltä, että vähintäänkin opetussuunnitelmapuheen tasolla tekstien tuottaminen on peruskoulussa syrjäyttänyt kirjoittamisen. Kirjoittaminen sijoittuu tekstien tuottamisen alalajiksi. Menetetäänkö jotain, kun opetussuunnitelmissa lakataan puhumasta kirjoittamisesta?

Kirjoittaminen muodostaa joka tapauksessa merkittävän osan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöistä (Luukka et al. 2008, 112), ja opettajat itse kokevat kirjoittamisen oppiaineensa tärkeimmäksi sisällöksi (Sarmavuori 2011, 67). Kirjoittamisen opetus on peruskoulun 40-vuotisen olemassaolon aikana kuitenkin uudistunut vain hieman, ja suunnitelmallinen kirjoittamisen opetus hakee vasta paikkaansa. Samaan aikaan lasten ja nuorten kirjoittamisen taidot ovat koulun ja työelämän tarpeisiin nähden riittämättömät. (Kauppinen & Hankala 2013, 213-214.)

Kirjoittamisen opetustutkimus on Suomessa nuorta (Kallionpää 2009, 28) mutta runsasta. Suomenkielisten peruskoululaisten äidinkielellä kirjoittamista on 2000-luvulla tutkittu yhdeksän monografiaväitöskirjan, kolmen liseniaatintyön, 56 vertaisarvioidun artikkelin ja 11 tutkimusraportin verran (Kauppinen et al. 2014). Kirjoittamisen opettamisen tutkimuksen ja kehittämisen verkoston tutkija Johanna Pentikäinen on julkaissut vuosina 2006 ja 2007 kaksi kirjoittamisen opettamiseen liittyvää artikkelia², ja Luukka et al. (2008) ovat kartoittaneet äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien arjen tekstikäytänteitä. Pelkästään omassa yliopistossani, Jyväskylän yliopistossa, koulussa kirjoittamisesta on valmistunut viimeisen kymmenen vuoden aikana vähintäänkin muutaman kymmentä pro gradu -tutkielmaa³. Kirjoittamisen

² KIRKE: Julkaisut, <http://blogs.helsinki.fi/kirjoittamistutkimus/julkaisut/>. Luettu 24.9.2015.

³ Tuoreimpina suomen kielen pro gradu -tutkielmat Sara Osasen (2014) *Kirjoittaminen ja minäpystyvyys - lukiolaisten käsityksiä omista tekstitaidoistaan*, Henriikka Kurosen (2013) *”Tietenkään pieni kannustaminen ei ole pahasta” Lukiolaisten ajatuksia kirjoittamisesta annetusta palautteesta*, Hanna Käkelän (2013) *”Se ei oo pojille niin luontasta” Kirjoittamisen opetuksen ja sukupuolen rakentuminen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien puheessa*, Päivi Ahosen ja Jenni Niemen (2012) *”Kirjoittamisen ohjaaminen ei oo niin vaikeaa kuin sen arvioiminen, ei liikikään”*: opettajien käsityksiä kirjoittamisesta ja sen arvioinnista koulussa, Henna Husson (2009) *Ideasta*

suuntautumisvaihtoehdon piirissä, johon myös oma tutkimukseni sijoittuu, Outi Kallionpään väitöskirja (2017) *Uuden kirjoittamisen opetus - osallistavaa luovuutta verkossa* on huomionarvoinen esimerkki.

Vaikka kirjoittaminen näyttää niin peruskoulussa kuin lukiossakin verhoutuvan tekstien tuottamisen kaapuun, kirjoittamisen opettaminen kuuluu yhä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien työnkuvaan. Koulussa kirjoittamisesta on tehty ja tehdään runsaasti tutkimusta, mutta tutkimuksellinen katse on harvemmin kääntynyt äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiin kirjoittamisen opettajina. Jyväskylän yliopistossa maisterintutkielmassaan Hanna Käkelä (2013) on tarkastellut muun muassa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille rakentuvia kirjoittamisen opettajan identiteettejä, Päivi Ahonen ja Jenni Niemi (2012) luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien käsityksiä kirjoittamisesta, kirjoittamisen opettamisesta ja arvioinnista ja Elina Hovila (2009) yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien näkemyksiä kirjoittamisesta ilmiönä, kirjoittamisen opettamisesta sekä arvioinnista ja palautteen antamisesta. Esimerkiksi Äidinkielen Opetustieteen Seura ry. näkee äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tarkastelun kirjoittamisen opettamisen näkökulmasta tarpeellisena. Seuran tarvittavan tutkimuksen listalta löytyy ammatissa olevien opettajien kirjoitusohjelmaan keskittyvä osio, jonka taustatiedoissa ehdotetaan kysyttäväksi esimerkiksi yliopistossa saatua koulutusta kirjoittamisen opettamiseen arvokkaine ja puutteellisine sisältöineen⁴.

1.2 Tutkimuksen tavoite

Pohtimalla opettajaopiskelijan omaa kirjoittamista tarkoitukseni on kiinnittää huomiota myös siihen, millaisia kirjoittamisen ohjaajia kouluihin valmistuu. Tämä tutkielma tarjoaa siitä yhdenlaisen kuvauksen. Olen osana äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kelpoisuuden antavaa koulutustani opiskellut kirjoittamista syventävien opintojen verran, mikä lienee epätavallista.

viimeistellyksi tekstiksi: tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa, Elina Hovilan (2009) "Napakka teksti - huomioita myös pilkuille! :)" Äidinkielen opettajat palautteenantajina ja kirjallisuuden pro gradu -tutkielmat Outi Kallionpään (2009) "Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta!" Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys ja Sari Kanalan (2009) Erilaisia oppijoita: luokanopettajan työkalu sanataiteen opetukseen.

⁴ Äidinkielen Opetustieteen Seura ry. <http://www.aidinkielenopetustieteenseurary.com/35>. Luettu 24.9.2015.

Tutkielmani painopiste on kuitenkin omassa kirjoittamisessa, joka on itse asiassa myös syyni opiskella kirjoittamista.

Aihetta on tutkittu kansainvälisesti erityisesti ammatissa olevien kirjoittamisen opettajien näkökulmasta, mutta Suomesta kirjoittamisen opettajien oman kirjoittamisen laajempi tutkimus puuttuu. Kansainvälinen painopiste on siis nimenomaan kirjoittamisen ohjaajan tai opettajan kirjoittamisessa. Entä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus? Tutkielmastani voisi olla hyötyä erityisesti suomen kielen ja kirjallisuuden opettajien opettajankoulutukselle, mutta myös laajemmin luokan- ja aineenopettajankoulutukselle. Kenen vastuulla, millä tapaa ja missä laajuudessa kirjoittamisen opettaminen suomalaisissa peruskouluissa ja lukioissa on? Entä miten opettaja(opiskelija)n oma kirjoittaminen ohjaa kirjoittamisen opetuksen ja sen tavoitteiden asettelua peruskouluissa ja lukioissa? Tutkielmani sijoittuu kirjoittamisen pedagogian tutkimuksen alueelle ja pyrkii laajentamaan kotimaista kirjoittamisen tutkimuksen aluetta suuntaamalla tutkivan katseensa koulukirjoittamista opettavien opettajien ja opettajaopiskelijoiden suuntaan.

1.3 Tutkimuksen rakenne

Ensimmäisessä luvussa johdattelen aiheeseen pariin muun muassa esittelemällä tutkielman taustan, tarpeen ja tarkoituksen. Toisessa luvussa tarkastelen tutkielmani kannalta merkityksellistä tutkimusta, jolloin kontekstin muodostavat erityisesti sellaiset näkökulmat, jotka voivat hyödyttää tutkimusta kirjoittamisen opettajista ja kirjoittamisen pedagogiikasta. Kolmannessa luvussa esitän tutkimuskysymykset ja pureudun metodiin ja aineistoihin. Aineistoni muodostuu työpäiväkirjastani, mikä merkitsee sitä, että olen paitsi oman tutkielmani laatija, myös sen informantti. Käsittelen aineistoani teemoittelemalla ja refleктоimalla sitä suhteessa toisessa luvussa esitettyyn teoriaan. Analysoin aineistoani ja muodostan analyysin pohjalta ja tutkimuskysymysten viitekehyksessä tuloksi. Lopulta, neljännessä luvussa, pohdin tekemääni pyrkien myös kriittisyyteen sekä jatkotutkimusaiheiden avaamiseen.

2 Kirjoittamisen opettaja kirjoittajana

Vaikka kirjoittamisen eri lajeissa on runsaasti eroja, on lajien taustalla jotakin, jota voidaan nimittää kirjoittamisen taidoksi. Sillä tarkoitetaan, “että kirjoittajalla on kielitaitoa, hän ymmärtää ja hallitsee kirjoitusprosessin ja erilaiset työskentelytavat, hän ymmärtää luovuuden merkityksen ja saa yhteyden omiin luoviin kykyihinsä sekä ymmärtää ja hallitsee tekstilajin ja kirjoittamista ympäröivien sosiaalisten rakenteiden toiminnan.” (Svinhufvud 2007, 13-14.) Näkökulmani myötäilee kotimaisen kirjoittajakoulutuksen lähtökohtaa, jossa *kaikkea kirjoittamista tarkastellaan lajista riippumatta luovana työnä* (Ekström 2008, 211), jolloin kaikkea kirjoittamista yhdistää luovuus. Lisäksi lähestyn kirjoittamisen opettajuutta väljästi, sillä suunnitelmallisen kirjoittamisen vasta hakiessa omaa olomuotoaan (Kauppinen & Hankala 2013, 214) täytyy äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kirjoittamisen opettajuudenkin olla itseään etsivää. Näkökulmia omaan tutkimukseeni avautuu alakoulusta yliopistokirjoittamiseen⁵.

Oma kirjoittaminen on kirjoittamisen opettajalle laajasti hyväksytyyn näkemyksen mukaan vähintäänkin hyödyllistä (kts. esim. Eng 2002; Vandermeulen 2011). Kirjoittaminen saattaa näin ollen hahmottua jopa ensisijaisena suhteessa opettajuuteen. Esimerkiksi kirjailija, Turun yliopistossa luovaa kirjoittamista opettanut Riku Korhonen ei “ymmärrä, miten kirjoittamista voisi opettaa, jos ei itse tiedä siitä mitään” (Karppanen & Oksanen 2008, 8). Korhosen mielestä luovan kirjoittamisen opettajan onkin itsensä oltava kokenut kirjoittaja. Hän kuvaa oman opettamisensa kasvaneen kirjoittamisesta ja pohtii pätevyityneensä kirjoittamisen opettajaksi “ennen kaikkea lukemalla ja kirjoittamalla paljon ja miettimällä, mihin kirjoittaessaan pyrkii”, vaikka hänellä on myös pedagoginen pätevyys. (Karppanen & Oksanen 2008, 6, 8.)

Myös kirjailija, Turun yliopiston luovan kirjoittamisen yliopisto-opettaja Niina Repo toteaa kirjoittamisen pro gradu -tutkielmassaan *Kirjailijana ja luovan kirjoittamisen ohjaajana - oppeja omista kokemuksista. Kirjoittamistaitojen oppimisen reflektiivistä tarkastelua eri kirjailijapositionissa* (2010), että ajatus kirjoittajasta kirjoittamisen ohjaajana näyttää hyvältä sekä

⁵ Valtaosa opettajan oman kirjoittamisen tutkimuksesta tulee Yhdysvalloista. En tutkielmani puitteissa käsittele laajamittaisemmin amerikkalaisen ja suomalaisen kirjoittamisen opetuksen kulttuurien välisiä eroja, mutta on syytä huomata, että Yhdysvalloissa kirjoittamisen tutkimuksella juuret ovat huomattavasti syvemmillä kuin Suomessa.

käytännön että teorian valossa. Kirjoittaja-ohjaajalla on uskottavuudesta, omista kokemuksista ja omasta kirjoittamislahjakkuudesta muodostuvaa asiantuntijuutta. Repo pitää pedagogista tietoisuutta kirjoittamisen ohjaajalle välttämättömänä, mutta hahmottaa yhtä lailla välttämättömiksi intuitiivisen vertaiskokemuksen ja omakohtaisen käsityksen siitä, mitä kirjoittamisprosessissa tapahtuu. Itsekin kirjoittavalla kirjoittamisen ohjaajalla on ikään kuin sisäpiiriläisen uskottavuutta. Repo toteaaakin käsityksensä siitä, että kirjailijuus on ohjaamisessa etu tai jopa edellytys, työnsä myötä vain vahvistuneen. (Repo 2010, 120, 123, 214.)

Kirjoittaminen muodostaa merkittävän osan yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöistä, ja yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat pitävät sitä oppiaineensa tärkeimpänä sisältönä. Opettaja todella on mitä suurimmissa määrin myös kirjoittamisen opettaja, vaikka hän ei tulisi kirjoittamista tai kirjoittamisen pedagogiaa opiskelleeksikaan, sillä oppilaat tuottavat erilaisia niin kertovia, kuvaavia, ohjaavia, pohtivia kuin kantaa ottavia fiktiivisiä ja ei-fiktiivisiä tekstejä (Opetushallitus 2014, 291). Jo ammattinimike, äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja, tarjoaa tärkeysjärjestystä, jolloin ensisijaisina näyttäytyvät suomen kielen ja kirjallisuuden opettaminen, joka puolestaan sisältää (vähemmän tärkeän?) kirjoittamisen opettamisen. On toki otettava huomioon, että suunnitelmallinen kirjoittamisen opetus hakee Suomessa vasta paikkaansa: esimerkiksi kirjoittamiseen oppimisen välineenä ei säännönmukaisesti ohjata, luokanopettajakoulutuksessa kirjoittamisen opetus on hajanaista ja kirjoittamisen opetuksen täydennyskoulutusta on tarjolla vain vähän (Kauppinen & Hankala 2013, 214). Onko kirjoittaminen itsessään jäänyt muiden ainesisältöjen varjoon?

Kielten opettajien arjen teksti- ja mediakäytänteitä ovat Suomessa kartoittaneet Luukka, Pöyhönen, Huhta, Taalas, Tarnanen ja Keränen (2008) teoksessa *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Valtaosa tutkimukseen osallistuneista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajista piti tärkeänä sitä, että kirjoittaa itse erilaisia tekstejä, mutta Luukan et al. mukaan opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen osoittautui kuitenkin niukaksi ja yksipuoliseksi. Opettajan omalla kirjoittamisella on vaikutuksia sekä hänen identiteettiinsä että opettamiseen, ja kirjoittava opettaja voi omalla kirjoittamisellaan toimia innostavana mallina oppilailleen (kts. esim. Leahman 2004). Vaikka näkemys oman

kirjoittamisen tärkeydestä kirjoittamisen opettajalle on yleisesti hyväksytty, voidaan aihetta tarkastella myös kriittisesti ja kysyä, tarvitseeko kirjoittamisen opettajan itse asiassa kirjoittaa itse. Tällöin oma kirjoittaminen saattaa näyttäytyä uhkana opettamiselle, mutta toisaalta myös opettaminen voi uhata omaa kirjoittamista, kun kirjoittaminen vie liikaa aikaa ja jaksamista opettamiselta, tai päinvastoin.

2.1 Oma kirjoittaminen ja identiteetti

It makes sense then for the teacher of writing to be cognizant both of the self that teaches and the self that writes. Only this union brings a sense of integration and fullness to the writer/teacher's work.

(Leahman 2004, 37.)

Keskityn seuraavassa tarkastelemaan kirjoittamisen vaikutuksia identiteettiin. Jill Karle Leahman (2004) on tutkinut henkilökohtaisen kirjoittamisen vaikutusta opettajien identiteettiin, heidän ammatilliseen kehitykseensä ja heidän työhönsä kirjoittamisen opettajina. Tutkittavana oli kaksi college-opettajaa (Leahman 2004, 1). Leahman tarkastelee opettajien kirjoittamiskokemuksia ja -vaikutelmia kuvailun ja analyysin yhdistelmän keinoin; yhtäältä kirjoittamisen opettajien havaittua tarvetta osallistua itse luovan kirjoittamisen prosesseihin ja toisaalta kollegiaaliseen kirjoitusryhmään osallistumisen ammatillisia ja henkilökohtaisia merkityksiä (Leahman 2004, 5). Hänen tavoitteenaan on ollut tutkia kirjoittamisen tuomaa hyötyä kirjoittaja/opettajalle (Leahman 2004, 13). Leahman määrittelee kirjoittaja/opettajan (*writer/teacher*) käsitteen seuraavasti: “*an individual whose primary identity merges writing and teaching*” (Leahman 2004, 6). Opettajuus ja kirjoittajuus hahmottuvat toisiinsa kietoutuneina, jolloin kumpikaan ei välttämättä näyttäydy ensisijaisena suhteessa toiseen.

Leahman (2004, 8) toteaa, että kirjoittamisen opettajille on usein tärkeää identifioitua kirjoittajina. Kaikki heistä eivät kuitenkaan pidä itseään kirjoittajina, ja osa kirjoittaa itse vain harvoin. Siihen on Leahmanin mukaan monia syitä. Hän viittaa Wendy Bishopiin (1994), jonka mukaan opetusmäärät, laitoksen työtehtävät, institutionaaliset asenteet ja henkilökohtainen elämä

vievät veronsa. Oppilaita kokeneempina kirjoittajina opettajat kuitenkin mallintavat⁶ kirjoitusprosesseja, ja havainnointi vaikuttaa oppilaisiin usein myönteisesti. Kirjoittamaan tottuneet opettajat pystyvät myös tarjoamaan oppilailleen kirjoittamisen malleja, painottamaan kirjoittamisen toisteista luonnetta ja haastamaan lineaarisemmat kirjoittamisen tottumukset. (Leahman 2004, 10-11.)

Sillä, että opettaja määrittelee itsensä kirjoittajaksi, on merkittäviä vaikutuksia hänen käsityksiinsä omasta työstään. Itsensä kirjoittajaksi määrittelyn merkitykset juontuvat luovista teoista ja niihin liittyvän henkisen paineen tekemistä muutoksista yksilöön. (Leahman 2004, 11-12.) Kirjoittamisesta huomioita omakohtaisesti tehnyt opettaja kykenee esimerkiksi jakamaan havaintojaan, jotka muuten “pysyisivät haudattuina”. Lisäksi kirjoittaja/opettajan voidaan ajatella kykenevän yhdistämään toisiinsa teorian, tutkimuksen ja käytännön. Kirjoittamisen prosessin teoria, ja näin ollen kirjoittamisen toisteinen luonne, on nykyisin hyvin kirjoittamisen opettajien tiedossa, mutta jos kirjoittamisen opettaja ei itse kirjoita, häneltä jää ymmärtämättä kirjoittajuuteen ja sen ammatillisuuteen liittyvät tasot. (Leahman 2004, 12-14.) Kun opettaja identifioituu kirjoittajaksi tai toimii kirjoittajana, hän ymmärtää merkityksentämisen kamppailun ja tietää, että kirjoittamalla on mahdollista selventää ajatuksia ja jakaa ideoita merkityksellisellä tavalla. Leahman tähdentää, että kirjoittajana ajattelu on erilaista kuin kriitikkona tai opettajana ajattelu, joten jos kirjoittamisen opettaja haluaa välittää oppilailleen täsmällisesti kirjoittamisen toiminnan, joka vaatii niin ajattelua, luovuutta kuin työntekoa, hänen on itsensä oltava kirjoittaja. (Leahman 2004, 17.) Kirjoittaja/opettajalle kirjoittava itse on erottamaton osa opettavaa itseä, ja ne, jotka opettavat kirjoittamista kirjoittamatta itse, tekevät karhunpalveluksen paitsi oppilailleen myös itselleen (Leahman 2004, 125, 138).

Lopuksi on tärkeää huomata, että kirjoittamalla opettaja voi ravita itseään (Leahman 2004, 12). Kirjoittajuuden ja opettajuuden saumaton yhdistäminen liittyy näin Leahmanilla myös opettajan hyvinvointiin, jolloin niiden tasapainoinen sulauttaminen osaksi omaa identiteettiä edesauttaa hyvinvointia. Leahman viittaa muun muassa Mihaly Csikszentmihalyin (1996) opettajan (*professor*) käsitteeseen. Csikszentmihalyin ihanneopettaja ei vain usko työhönsä vaan

⁶ Kirjoittamisen mallintamisen ajatus sisältyy amerikkalaisen koulutusjärjestelmän National Writing Projectiin. Mallintaminen tarkoittaa, että opettajan tulisi kirjoittaa luokassa oppilaiden mukana ja olla valmis tekemään samat kirjoitustehtävät, jotka oppilaatkin tekevät. (Kts. esim. Gardner 2014, 131.)

tekee siitä identiteettiään ylläpitävän voiman (*force of identity*). (Leahman 2004, 32, 35.) Sekä kirjoittamisen että opettamisen sulauttaminen osaksi identiteettiä näyttää tukevan niin opettajan hyvinvointia kuin tämän ammatillista osaamista. Opettaja ymmärtää omakohtaisesti kirjoittamisen prosessiin liittyviä osa-alueita, kuten luovan hankauksen, ja kykenee yhdistämään teorian, tutkimuksen ja käytännön (Leahman 2004, 12, 14).

2.2 Oma kirjoittaminen ja pedagogiikka

If teachers can describe their own creative process for students, demonstrate how their writing came, capture their “leaps of mind,” then they may better aid those who come as students of writing.

(Leahman 2004, 23.)

Käsittelen seuraavassa oman kirjoittamisen ja opettamisen rajapintoja. Niina Repo (2010, 99) toteaa, että hänen ohjaustapansa sisältävät paljon vaikutteita hänen kirjailijana kokemastaan, ja kuten Repo (2010, 120), myös Leahman yhdistää kirjoittamisen opettajan oman kirjoittamisen uskottavuuteen. Opettajan on koettava itse kirjoittamisen haasteet ja ilot, jos hän haluaa olla uskottava oppilaidensa edessä. (Leahman 2004, 17-18.) Kokemuksen ohella Leahman korostaa reflektion merkitystä. Hänen mukaansa kirjoittamisen opettajan on syytä olla tietoinen yksilöllisistä kirjoittamisen käytänteistään, sillä omia luovia prosessejaan kuvaamalla opettaja voi tukea paremmin kirjoittamisen opiskelijoita. Opettajalle olennaiseksi nousee tällöin luovuuden tieto, eli tieto siitä, miten kirjoittajat suorittavat erilaisia kirjoittamisen toimintoja. Kuinka-kysymyksen ohella tulee kysyä myös miksi-kysymyksiä ja täten pohtia tietoisesti kirjoittamisen aikana tehtyjä valintoja. Huomion kiinnittäminen siihen, kuinka työskentelee, aktivoi kirjoittajan näkemään oman toimintansa. Käytännössä se tarkoittaa esimerkiksi yksilöllisen työskentelyn tapojen kuvaamista. Omaa työskentelyä koskevien kysymysten sanoittaminen on Leahmanin mukaan opittavissa oleva asia. Ajatusmallien tunnistamiseen ja kehittämiseen on syytä kiinnittää huomiota, jos tarkoituksena on oppia käyttämään kirjoittamista jatkuvana ja hyödyllisenä osana niin teoreettista kuin henkilökohtaista kirjoittamista. (Leahman 2004, 21-23.)

Opettajan oman kirjoittamisen vaikutus opettamiseen kietoutuu Leahmanilla lopulta kirjoittajaidentiteetin omaksumiseen. Kirjoittaja/opettajaidentiteetillä on Leahmanin mukaan merkittävä vaikutus pedagogiikkaan, sillä se nostaa keskiöön tekstin ja valinnat, jotka ovat johtaneet tekstin viimeiseen versioon sekä valinnat, joita kirjoittaja on tehnyt ja joita hänellä on. (Leahman 2004, 141-142.) Molemmat Leahmanin tutkimista opettajista näkivät, että heidän henkilökohtaisella kirjoittamisellaan on pedagogisia vaikutuksia, jotka kasvavat heidän kirjoittajaidentiteetistään ja kirjoittamisen prosesseistaan. Tutkittavat kokivat, että henkilökohtainen kirjoittaminen liitti heidät oppimiseen ja haastoi heitä jatkuvasti. Työstämällä omia tekstejään tutkittavat oppivat lukemaan kirjoittajan näkökulmasta. Oppilaiden kanssa työskentely motivoi molempia, mutta etenkin toinen tutkittavista havaitsi hänen opiskelijoidensa kirjoittamisen innoittavan hänen omaa kirjoittamistaan. (Leahman 2004, 115.)

Meaghan Hanrahan Dobson, Joanne S. Gillespie ja Andy Fogle (2009) ovat pohtineet, kuinka heidän oma työnsä kirjoittajina on tukenut heitä opettajina. Dobson tarkastelee asiaa palautteen antamisen näkökulmasta. Hän kuvaa itse kirjoittaessaan miettivänsä ensisijaisesti sitä, toimiiko hänen tekstinsä ja pohtii oman palautteenkaipuunsa vaikuttaneen häneen kirjoittamisen opettajana niin, että hän pyrkii antamaan merkityksellistä palautetta myös oppilailleen. Se merkitsee numeroarvioinnin sijaan kriteeriperustaista ja sanallista palautetta sekä tarvittaessa tekstin muokkaamista. Muokkaamiskeskustelujen painopisteen Dobson pitää pikemminkin laadussa kuin määrässä, jolloin hän miettiin opiskelijan kanssa esimerkiksi sitä, mikä tekee tekstistä kiehtovan sen sijaan, että keskusteltaisiin esimerkiksi siitä, kuinka montaa tekstikappaletta on tiivistettävä ennen kuin teksti on parhaan arvosanan väärti.

Andy Foglen asema runoilijana ja kirjallisuuskriitikkona on puolestaan johtanut monenlaisiin opetuskokeiluihin, kuten työpajoihin, Foglen omista runoista keskustelemiseen, projektiin jossa oppilaat lähettävät tekstejään opiskeluyhteisön ulkopuolisiin julkaisuihin ja anekdootteihin Foglen tuntemista kirjoittajista. Fogle painottaa, että hänen kokemuksensa kirjoittajana ovat antaneet hänelle itsevarmuutta haastaa ja laajentaa vallitsevia käsityksiä siitä, millaista opiskelijoiden kirjoittamisen tulisi tai ei tulisi olla. Hänen opiskelijansa tekevät jokaisella lukukaudella itsenäisen kirjoitusprojektin, johon kuuluu tiettyjä osa-alueita mutta jonka muoto ja sisältö ovat kunkin opiskelijan itsensä päätettävissä. Näin Fogle haastaa

opiskelijan ryhtymään kirjoittajaksi, mutta tekemään kirjoittajanlaatuaan koskevat valinnat omaehtoisesti. Kaikessa kirjoittamisessa, niin opiskelijoiden kuin ammattilaisten näkökulmasta, on Foglen mukaan kyse säännöllisyydestä, laaja-alaisuudesta ja autenttisuudesta, ja niihin hän haluaa opiskelijoidensa keskittyvän. (Dobson, Gillespie & Fogle 2009.)

Kirjoittavilla opettajilla on paremmat lähtökohdat ohjata oppilaitaan, antaa hyödyllistä palautetta ja näyttää kirjoittamisen arvo, esittää myös Deborah J. Augsburger (1998). Hän kysyy, miksi on kirjoitettava, vaikka hänellä opettajana on valtavasti vastuualueita. Omat kokemukset kirjoittajana, otetut riskit ja kirjoitusprojektien aikana läpikäytyt tunteet saavat hänet empaattisemmaksi oppilaiden työskentelyä kohtaan ja antavat hänelle autenttisemmän näkökulman arviointiin. Kun opettaja antaa oppilaille kirjoitustehtävän, hän saattaa odottaa oppilaalta enemmän kuin mitä hän on itsekään halukas tekemään. Kun pelko, jota kirjoittaessa saattaa tuntea, on opettajalle tuttua, opettaja voi ottaa oppilaiden pelot huomioon ja auttaa näitä ylittämään pelon ja luovimaan kohti merkityksellistä kirjoittamista. Jo kirjoittaminen itsessään saattaa olla pelkoa herättävä prosessi, mutta lisäksi itsekään kirjoittava opettaja todennäköisesti tietää, miltä esimerkiksi palaute saattaa tuntua: *“I know how it feels to read that red or green or purple ink.”* Tieto siitä, että kirjoittaminen on toisinaan tuskallista, voi Augsburgerin mukaan auttaa kamppailevaa kirjoittajaa tämän huomattaessa, että hän ei ole ainoa, joka tuntee niin. Opettajalla puolestaan ei ole mitään keinoa tietää, kuinka voimakkaita sekä kirjoittamiseen liittyvät ilot että tuskat voivat oppilaalle olla, ellei hän itse kirjoita säännöllisesti. Augsburgerin mielestä opettaja ei voi odottaa, että oppilas haluaisi yrittää jotain, mitä opettaja ei itsekään yritä, eikä sellaista, mitä ei itse osaa, voi myöskään menestyksekkäästi mallintaa. Augsburgerin ajattelussa on voimakas vertaisuuden ja yhteenkuuluvuuden eetos. Hänelle perimmäinen syy kirjoittamiseen on vuorovaikutuksessa olo muiden ihmisten kanssa.

Kirjoittamisen opettajien koulutuksen tulisi tarjota mahdollisuuksia erityisesti kunkin opiskelijan omalla tasolla kirjoittamiseen, ehdottaa Teresa Cremin (2006, 429). Hän tarkastelee artikkelissaan⁷ kolmen opettajan novellinkirjoittamista ja niitä tunteita, joita kirjoitusprosessi herätti. Kirjoitusprosessi osoittautui opettajille haasteeksi, jonka kuluessa oli otettava riskejä. Cremin huomauttaa, että luovan kokemuksensa myötä opettajissa alkoi itse asiassa näkyä monia

⁷ Artikkelin on osa laajempaa tutkimusprojektia, jossa tarkasteltiin opettajien kehittymistä kirjoittajina heidän omalla tasollaan suhteessa heidän tehokkuuteensa (*efficacy*) luovina kirjoittamisen opettajina (Cremin 2006, 415).

sellaisia luovuuden piirteitä, joita opettajat pyrkivät edistämään nuorissa kirjoittajissa ja oppijoissa, eli kärsivällisyyttä, sinnikkyyttä, joustavuutta ja uskoa siihen, että asiat voidaan tehdä monella eri tavalla. Cremin tarkasteli myös pedagogisia seuraamuksia (*pedagogical consequences*), jotka olivat moninaisia. Kirjoitustöiden julkistamista seuranneena lukukautena monet opettajista kertoivat kirjoituskokemuksen muuttaneen heidän opetustaan, innostaneen heitä muuttamaan pedagogisia käytänteitään ja tarjoamaan empaattisempaa ja sensitiivisempää tukea oppilaille. Opettajat esimerkiksi tarjosivat enemmän tilaa kirjoittamiselle ja yhteistyölle, lisäsivät muotoa ja sisältöä koskevia valinnanmahdollisuuksia ja laajensivat oppilaiden toimijuutta kirjoittajina. Lisäksi moni opettaja keskittyi oppilaiden käyttämien erilaisten lähestymistapojen arvostamiseen ja avoimempien mahdollisuuksien ympäristöjen luomiseen, jolloin lähtökohtaisesti oletettiin, että ajatuksia koeteltiin, valikoitiin, hylättiin ja muokattiin ajan kanssa. Osa opettajista alkoi hahmottaa itsensä enemmän kanssakirjoittajina ja ottaa riskejä mallintamalla kirjoittamista, kun taas osa alkoi kirjoittaa säännöllisesti oppilaiden kanssa. Tavoitteena oli luoda turvallinen ympäristö, jossa oppilaat voivat ilmaista huoliaan ja epävarmuuksiaan ja pohtia mahdollisia tapoja jatkaa työskentelyä. Monissa luokissa kirjoittamiset prosessin hankaluuksista keskustelemisesta tuli tavallista. Niin tutkijoiden, kirjoittajien kuin opetushenkilökunnan kannattaisi Creminin mukaan ottaa oppia tutkimukseen osallistuneiden kertomuksista, jotka käsittelevät luovuuteen kykenevän emotionaalisen pystyvyyden kehittymistä, riskinottoa ja opettaja-taiteilijana toimimista kirjoittamisen opettamisen tunneilla. (Cremin 2006, 415, 419, 427-428, 430.)

Opettaja voi siis omalla tasollaan kirjoittamalla tukea oppilaita kehittämään kirjoittamisen kykyään, koska itse kirjoittavalle opettajalle on kertynyt omaa kirjoittamistaan reflektoidessa muun muassa empaattisuuteen perustuvaa uskottavuutta, jolloin hän antaa oppilailleen merkityksellistä palautetta, sillä kaipaa sitä itsekkin. Mitä opettajan sitten pitäisi kirjoittaa? Yksittäisten kirjoitusharjoitusten tuloksia ei ainakaan ole syytä tarkastella, toteaa Anne Elrod Whitney (2009, 225-256), vaan pikemminkin keskittyä henkilökohtaisen kirjoittamisen, ammatillisen kirjoittamisen ja ammatillisen kasvun välisiin suhteisiin, sillä samanaikainen henkilökohtaisten ja ammatillisten aiheiden parissa työskentely kirjoittamalla ja reflektoiden voi johtaa sellaisiin oppimiskokemuksiin, joilla on vaikutusta sekä henkilökohtaisen

että ammatillisen alueella. Jos kirjoittamisen on tarkoitus tarjota opettajille oppimiskokemuksia, opettajat tarvitsisivat tilaisuuksia monipuoliseen kirjoittamiseen.

2.3 Kirjoittava opettaja innostajana

Suurin osa kirjoittamisen opettajista pyrkii välttämään heihin itseensä liittyvien persoonallisuuskulttien muodostumista, mutta aina on opiskelijoita, jotka lumoutuvat opettajastaan ja asettavat tämän sellaisen ihmisen ja taiteilijan malliksi, jollaiseksi he itse haluaisivat tulla (Vandermeulen 2011, 212). Vuodesta 1978 vuoteen 2014 Princetonin yliopistossa luovaa kirjoittamista päätoimisesti opettanut Joyce Carol Oates on malliesimerkki omalla kirjoittajuudellaan oppilaitaan innostaneesta opettajasta (Biemiller 2014).

Oates on julkaissut kirjoittajan urallaan yli 100 teosta, muun muassa romaaneja, novellikokoelmia, lastenkirjoja ja runoja, ja hänen entiset oppilaansa kertovat, että Oatesin mittava tuotanto on innoittanut heitä. Oatesin entisiin oppilaisiin lukeutuvat muun muassa kirjoittajat Jonathan Safran Foer, Christopher Beha ja Walter Kirn. On merkillepantavaa, että vain opiskelijat eivät innostu Oatesista, vaan myös Oatesin kerrotaan todella välittäneen opiskelijoistaan. Hän ei peiteltyt opiskelijoiltaan innostumistaan, mutta ei myöskään sen puutetta. (Biemiller 2014.)

Oatesin esimerkin valossa näyttää siltä, että itse kirjoittava opettaja voi omalla toiminnallaan, joka sisältää niin aktiivisen kirjoittajuuden kuin opiskelijoiden kirjoittamisesta aidosti välittämisen, edesauttaa opiskelijoidensa kirjoittamisen opiskelua. Toisaalta on hyvä huomata, että vaikutus ei välttämättä ole vain yksisuuntainen, vaan myös opiskelijat voivat inspiroida opettajan omaa kirjoittamista (Leahman 2004, 115).

2.4 Ammatillisen kehittymisen malli

Hyvä ammatillinen kehittyminen on avainasemassa niin sydämen, mielen kuin tekemisen tason muutosten luomisessa, esittää Cathy Fleischer (2004, 25), jolla on vuosikymmenten mittainen kokemus ammatillisen kehittymisen opettamisesta kirjoittamisen opettajille. Fleischer korostaa, että kaikille sopivaa mallia ei ole olemassa, vaan on otettava huomioon kukin opettaja ja tämän konteksti, oppimisen omistajuus ja kollegoiden kanssa yhteistyöhön kannustaminen. Lisäksi on

tunnustettava, että muutokset vaativat onnistuakseen aikaa ja tukea. Fleischerin malli onkin eräänlainen kehikko ammatillisen kehityksen tueksi. (Fleischer 2004, 26.)

Työskentely aloitetaan opettajien omien kirjoittamiskokemusten pohtimisella, jolloin kirjoittamalla tutkitaan omaa kirjoittamishistoriaa ja jaetaan muistoja kollegoiden kanssa. Muistojen jakaminen herättää Fleischerin mukaan usein yllättyneisyyttä siitä, kuinka erilaisia jaetut tarinat ovat. Tämä johtaa pohtimaan sitä, että jos opettajat kirjoittavat niin eri tavoin, mitä siitä seuraa heidän oppilaidensa kannalta. Fleischer korostaa, että kirjoittajaidentiteetin pohtimisen vaihe on välttämätön, jos halutaan opettajien pohtivan syvällisesti sitä, kuinka he opettavat kirjoittamista. Seuraavissa vaiheissa reflektoidaan itseä kirjoittamisen opettajana, mahdollisia opetusstrategioita⁸ ja oppilaita kirjoittajina sekä pohditaan tapoja artikuloida uutta tietoa. (Fleischer 2004, 26-28.) Pysyvän kehityksen aikaansaaminen ja ylläpitäminen kirjoittamisen opettamisessa edellyttää sitä, että ammatillinen kehitys tukee opettajia näiden omassa ammatillisen tiedon muodostuksessa:

As we tell our students, it's only when we have the occasion to make sense of our learning - to try to write about it - that we find the important connections and make the knowledge a part of our daily lives.

(Fleischer 2004, 28-29.)

Fleischerin mallissa ei mainita oman kirjoittamisen ylläpitämistä tai kehittämistä kirjoittamisen opettamiseen kuuluvana osana, mutta kirjoittaminen kuuluu malliin yhtenä reflektoinnin ja ymmärryksen välineenä. Omien kirjoittamiskokemusten pohtiminen muodostaa mallin pohjan. Voisiko kirjoittamisen opettaja kuitenkin hyötyä kirjoittamishistoriansa pohtimisen ohella myös omien, aktiivisten kirjoittamisen käytänteidensä pohtimisesta osana omaa opettamistaan ja ammatillista kehitystään?

2.4.1 Ammatillisen kehityksen haasteita

⁸ Työskentely on todellakin vaiheittaista, ja opetusstrategioita kannattaa Fleischerin (2004, 27) mukaan pohtia vasta henkilökohtaisten taustojen ja uskomusten huolellisen reflektoinnin jälkeen, sillä tällä tavoin opettajat esimerkiksi pystyvät tehokkaammin tunnistamaan jo käyttämiään hyviä strategioita ja aihealueita, joista he haluavat oppia tai tietää lisää.

Ammatissa olevien opettajien kohdalla pysyvän muutoksen saaminen luokkaan edellyttää Cathy Fleischerin (2004) mukaan ammatillista kehitystä, jonka hyvä toteutuminen saattaa olla vaikeaa useasta syystä. Ensinnäkin monet opettajat pitävät kirjoittamista hieman pelottavana. Monet tuntevat olonsa kirjoittajina epävarmoiksi, varsinkin jos heitä pyydetään kurottamaan pois matalan riskin genrejen alueelta⁹. Monet opettajista sanovat, että he kirjoittavat vain harvoin ja jos kirjoittavatkin, niin se tarkoittaa ostoslistojen, tuntisuunnitelmien tai sähköpostien laatimista. Toiseksi monilla opettajilla ei ole tarpeeksi tietoa tekstin laatimisen vaiheista, jolloin he turvautuvat helposti niihin keinoihin, joihin itse oppilaina tottuivat. Kolmanneksi Fleischer käsittelee standardoitujen kokeiden näkökulmaa, joka ei sellaisenaan ole siirrettävissä suomalaiseseen koulukontekstiin, vaikka Suomessakin käydään keskustelua esimerkiksi siitä, millaisia kirjoittamisen taitoja ylioppilaskokeissa vaaditaan, ja ovatko ylioppilaskokeiden äidinkielen ja kirjallisuuden tuotokset yksinomaan koulun vaatimia tekstilajeja, joita ei ole tarpeen kyetä tuottamaan millään muulla elämänalueella. Keskeistä kuitenkin on, että ne tuntuvat tukevan perinteisen kirjoittamisen ohjauksen paradigmaa, jossa muoto tulee ennen ideoita ja syvälinen muokkaminen näyttäytyy aikaavievänä, eli sellaista kirjoittamista, jota koetilanteessa vaaditaan, jolloin myös opetus tapahtuu koetilanteita silmällä pitäen. (Fleischer 2004, 25-26.)

2.5 Vastääniä: kirjoittamisen opettajan ei tarvitse olla kirjoittaja

Osa kirjoittamisen opettajista kirjoittaa itse harvoin, ja osa ei edes pidä itseään kirjoittajina. Intoa voivat vähentää niin opetusmäärät, laitoksen työtehtävät, institutionaaliset asenteet kuin henkilökohtainen elämäntilanne. (Leahman 2004, 10.) Gregory W. Brooks (2007) on tutkimuksessaan halunnut kyseenalaista ajatuksen siitä, että kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettajien itsensä täytyisi olla lukijoita ja kirjoittajia. Brooks haastatteli tutkimustaan varten neljää neljännen luokan opettajaa ja tuli siihen tulokseen, että vaikka opettajat olivat mielestään taitavia lukijoita ja kirjoittajia, heidän henkilökohtaiset luku- tai kirjoituskokemuksensa vaikuttivat vain vähän tai ei ollenkaan heidän menestyksekkyyteensä lukemisen ja kirjoittamisen opettamisessa (Brooks 2007, 177).

⁹ Fleischer ei määrittele sitä, mihin hän matalan riskin genreillä viittaa.

Opettajat eroavat Brooksian mukaan toisistaan lukijoina ja kirjoittajina sen suhteen, mitä ja kuinka paljon he lukevat ja kirjoittavat. Brooks toteaa, että yksittäisen opettajan menestyksekkäisyys on monitahoinen seikka, ja se voi sisältää aineksia opettajan henkilökohtaisista kirjoittamista ja lukemista koskevista asenteista, uskomuksista, käytänteistä ja kokemuksista. Vaikuttaakin epätodennäköiseltä, että jokin yksittäinen tekijä olisi syynä siihen, kuinka hyvin opettajat edistävät oppilaidensa lukemista ja kirjoittamista. (Brooks 2007, 179.)

Kuten opettajat yleensä, myös Brooksian tutkimukseen osallistuneet opettajat olivat erilaisia lukijoita ja kirjoittajia. Opettajan omat kiinnostuksen kohteet ja elämäntilanne vaikuttivat tutkimuksessa siihen, millaisia lukijoita ja kirjoittajia he olivat. Tärkeintä tutkimukseen osallistuneille opettajille oli omien oppilaiden tunteminen ja tukeminen lukijoina ja kirjoittajina, ei oman lukemisen ja kirjoittamisen esillä pitäminen. Brooks ehdottaakin, että opettajan työnä on ennen kaikkea tavoittaa oppilas ja tukea tämän kasvua. Työhön voi joskus sisältyä esimerkiksi omien kokemusten jakamista oppilaiden kokemusten vaalimiseksi, mutta toisinaan innostus ja tuki saattavat kummuta siitä, että auttaa oppilasta pääsemään kosketuksiin tämän omien lukemisen ja kirjoittamisen kokemusten kanssa. Opettajalle tärkeintä on kehittää itseään pikemminkin kuin jäljitellä muita tai edustaa jonkin mallin tai idean täydellistä ruumiillistumaa¹⁰. (Brooks 2007, 189.)

Brooksian alakoulukontekstissa tekemä tutkimus tuo esiin oman näköisen opettajuuden tunnistamisen ja kehittämisen tärkeyden. On hyvä huomata, että Brooksian tavoitteena on ollut koetella ajatusta siitä, että kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettajien tulisi itsensä olla lukijoita ja kirjoittajia, jolloin hän ei ole ollut kiinnostunut siitä, voisiko opettajan omalla kirjoittamisella olla hyödyllisiä vaikutuksia tämän työhön. Voidaankin kysyä, mitä kirjoittamisen opettamisella kulloinkin tavoitellaan. Nähdäänkö esimerkiksi Suomessa, että POPS 2014:ssä asetetut tavoitteet ovat suhteessa nykyisiin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutuksen sisältöihin, eikä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden ole näin ollen tarpeen opiskella kirjoittamista, elleivät he satu niin valitsemaan? Ken Hyland (2009, 78) huomauttaa, että vaikka tutkimus ei

¹⁰Tietynlaisen mallin tai metodin seuraamisen haitallisuudella voidaan kyseenalaistaa myös opettajan kirjoittamattomuus. Deborah J. Augsburgerin (1998) mukaan kirjoittaminen ei ole tyhjien kohtien täyttämistä tai metodin askeleittaista seuraamista. Jos opettaja itse ei kirjoita, hänen antamansa tehtävät voivat vahvistaa oppilaan kuvaa siitä, kirjoittaminen on mekaaninen harjoite, josta ei juuri tarvitse kiinnostua, sillä opettaja ei kykene erottamaan merkityksettä tehtäviä.

tarjoa mitään universaalia, oikeaa mallia kirjoittamisen opettamiseen, opetuksen pitää perustua teorioihin ja uskomuksiin siitä, mitä kirjoittamisella ymmärretään ja kuinka kirjoittamista opitaan.

2.5.1 Opettaminen uhkana omalle kirjoittamiselle

Jos Brooks (2007) tutkimus kyseenalaistaa näkemyksen siitä, että kirjoittamisen opettajan on itsensä oltava kirjoittaja, voidaan asetus myös kääntää ja tarkastella opettamista uhkana omalle kirjoittamiselle. Oma kirjoittamattomuutta voi perustella esimerkiksi opettamisen aikaavievyydellä. Deborah J. Augsburgerin (1998) mukaan oman kirjoittamisen ei tosin tarvitse viedä lisää aikaa. Jos lukukauden aikana ei syystä tai toisesta voi kirjoittaa, voi oppitunneilla kuitenkin muokata lomalla kirjoitettua tekstiä ja näin mallintaa samalla oppilaille tekstin muokkaamisen prosessia. Augsburger huomauttaa, että kirjoittaminen ja oppilaille palautteiden antaminen on joka tapauksessa aikaavievää, mutta mikä tahansa opetusmetodi on tulokseton, jos oppilaat ja opettaja eivät kirjoita itse.

Riku Korhonen näkee opettamisen riskinä sen, ettei aikaa ja jaksamista enää riitä omalla kirjoittamisella (Karppanen & Oksanen 2008, 8). Myös Niina Repo pohtii kirjoittamisen ohjaajan positiota kirjailijalle haasteellisena, sillä se vaatii kirjailijaa ottamaan laajempaa vastuuta kuin vain vastuun omasta kirjoittamisesta: vastuun muista ja opetuksesta. Kirjailijan on Revon mukaan tällöin uskallettava määritellä paikkansa ohjaajana ja tehtävä selväksi esimerkiksi se, kenen äänellä hän puhuu. Vastuun ohella Repo pohtii kirjailijan tekijäpositiota ”ohjaajapaineiden puristuksessa”. Ohjaustyö vie aikaa omalta kirjoittamiselta, sitoo ajatuksia ja vie mennessään omaan tekstiin keskittymisen mahdollisuudet. Repo asettaa vastakkain ”liiallisen tiedostumisen” ja ”spontaanin tekstin” ja pohtii, että ensin mainittu ei välttämättä ole hyväksi viimeksi mainitulle. Toisaalta kirjoittamista ohjatessa voi hyödyntää, jakaa ja rikastaa ammattitaitoaan, olla kontaktissa muiden kirjoittajien kanssa, motivoitua vaikuttamisesta ja oppia itsekin¹¹. Kaiken kaikkiaan Repo hahmottaa ohjaamisen itsetuntemuksen ja oppimisen

¹¹ Repo (2010, 121) muistuttaa, että opettamista pidetään yhtenä oppimisen ylimmistä tasoista.

positiona, joka kuitenkin saattaa muodostaa esteen luovalle työlle sisäisten ja yhä tiukkenevien vaatimusten vuoksi¹². (Repo 2010, 120-121.)

2.6 Opettajien arjen tekstikäytänteet

Opettajien arjen tekstikäytänteitä on esitelty Suomessa ensimmäistä kertaa Luukan, Pöyhösen, Huhdan, Taalaksen, Tarnasen ja Keräsen (2008) tutkimusraportissa *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Siinä esitellään Jyväskylän yliopiston “Muuttuvat teksti- ja mediamaailmat” -tutkimushanketta (2006), jossa selvitettiin 9.-luokkalaisten oppilaiden ja yläkoulun äidinkielen ja vieraiden kielten opettajien tekstimaailmoja. Opettajien arjen teksti- ja mediakäytänteitä ei ole Suomessa ennen tätä tutkimushanketta kartoitettu (Luukka et al. 2008, 16). Tutkimuskyselyyn vastasi 417 äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaa (Luukka et al. 2008, 36).

Opettajien vapaa-ajan kirjoittamista kartoittavassa kyselyssä painottuivat henkilökohtaiset tekstit. Niistä tyypillisimpiä olivat muistilaput, tekstiviestit ja sähköpostiviestit sekä kirjeet ja kortit¹³. Lisäksi vähintäänkin 71 prosenttia laati oppimateriaaleja vähintäänkin joskus. Kaunokirjallisia tekstejä kirjoitti joskus noin 37 prosenttia, mutta reilu neljännes ei kirjoittanut niitä koskaan. Uusmediatekstien laatiminen ja luova kirjoittaminen (tähän tutkijat sisällyttävät esimerkiksi kaunokirjalliset tekstit ja yhteiskunnalliset mediatekstit) kuuluivat harvojen vapaa-aikaan. Kaiken kaikkiaan opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen näytti niukalta ja yksipuoleiselta. Lyhyitä henkilökohtaisia tekstejä kirjoitetaan paljon ja oppimateriaaleja vähintäänkin joskus. Opettajista 80 prosenttia oli kuitenkin vähintäänkin osin samaa mieltä siitä, että on tärkeää kirjoittaa erilaisia tekstejä. Opettajat kokivat henkilökohtaiset tekstit itselleen läheisimmiksi, mutta myös oppimateriaali ja kaunokirjalliset tekstit koettiin läheisiksi usein. Tutkijat kiinnittävät huomiota opettajien käsityksien ja käytänteiden väliseen eroon. Opettajat eivät välttämättä lue ja kirjoita vapaa-ajallaan sellaisia tekstejä, joita opettavat koulussa, vaikka

¹² Myös Leahman (2004, 18) toteaa, että kirjoittaminen ja kirjoittamisen opettaminen on paitsi miellyttävää myös vaativaa: kirjoittaja/opettajan on tunnettava rajansa ja motivaationsa ja oltava tietoinen niistä asioista, jotka voimistavat häntä, jotta kirjoittamisen merkityksellisyys oppilaille välittyy.

¹³ Gregory W. Brooks (2007, 178) mukaan opettajat kirjoittavat useimmin tuntisuunnitelmia, listoja ja viestejä ystävilleen.

vapaa-ajan ja koulun käytännöt ovat samankaltaisia. Jos koulussa opeteltavia taitoja ei käytetä, kuka niitä tarvitsee, tutkijat kysyvät. (Luukka et al. 2008, 223-235.)

Valtaosa (80%) tutkimukseen osallistuneista opettajista sanoi, että omat kokemukset ja periaatteet vaikuttavat paljon opetukseen ja oppimiseen liittyvien tavoitteiden asetteluun. Opettajan omat kokemukset ja periaatteet ovat tärkein tavoitteiden asetteluun vaikuttava tekijä, ja opettajien osaaminen ohjaa sitä, miten erilaiset tavoitteiden asettamiseen vaikuttavat tekijät painottuvat. (Luukka et al. 2008, 70-71.) Kun opettajien kokemuksilla on tutkimuksen mukaan näin merkittävä vaikutus opetukseen ja tavoitteiden asettamiseen, mitä pitäisi kirjoittamisen opettamisen puitteissa ajatella siitä, että äidinkielen ja kirjoittamisen opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen on niukkaa ja yksipuolista, saati sitten siitä, että kirjoittamisen ja kirjoittamisen pedagogiikan opiskelua ei välttämättä juuri kuulu äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien tutkintoon. Millaiset kokemukset ja periaatteet ohjaavat kirjoittamisen opetuksen ja sen tavoitteiden asettelua peruskouluissa ja lukioissa opetussuunnitelmien lisäksi?

2.7 Luovuus, koulu ja opettajan oma kirjoittaminen

Opettajat tarvitsevat Teresa Creminin (2006) mukaan taiteellisia ja luovia mahdollisuuksia toimia kirjoittajina, jotta he kykenisivät tukemaan oppilaiden luovaa kehittymistä kirjoittajina. Cremin viittaa erityisesti Paolo Freireen (1985), joka ajattelee, että lasten lukemaan ja kirjoittamaan opettamisen tulisi olla taiteellinen tapahtuma, jolloin siihen sisältyvät tunteet ja luovuus sen sijaan, että oppiminen olisi vain tekninen suoritus, joka koostuu kertaamisesta kertaamisen perään. Tällöin opettaja työskentelee byrokraattisesti, vaikka hänen tulisi työskennellä taiteellisesti. (Cremin 2006, 416.)

Vallitseva opettajalähtöinen ote kirjoittamisen opettamiseen todennäköisesti rajoittaa opettajien ja oppilaiden taiteellista panosta, heidän mahdollisuuksiaan monitulkintaisuuteen ja heidän ymmärrystään kirjoitusprosessista, Cremin (2006, 417) pohtii. Hän tähdentää, että kirjoitusprosessi ei ole tarkkarajainen eikä ennustettavissa, jolloin sitä ehkä parhaiten kykenevät opettamaan opettajat, jotka työskentelevät taiteilijoina, kirjoittavat luokassa ja sanoittavat asiaan vihkiytyneen oppinutta näkökulmaa. Taiteilija-kirjoittajana opettaja voi havainnollistaa oppilaille niin kirjoittamiseen sisältyvää luovaa ajattelua esimerkiksi pohtimalla huonoja aloituksia tai

tyhjiä kohtia, avoimeen etsintään liittyvää epävarmuutta kuin tiedollista ja emotionaalista sitoutumista. Lisäksi opettaja vahvistaa nuoren kirjoittajan toimijuutta jakamalla omaa kirjoittamistaan, mallintamalla mahdollisia tapoja ilmaista ideoita ja reflektoimalla omia aikomuksiaan ja valintojaan. (Cremin 2006, 418.)

Missä määrin koulun kirjoittamisen opetuksessa voidaan ottaa huomioon kirjoittaminen luovana toimintana? Sen lisäksi, että pohditaan, miten kaukana tai lähellä koulussa kirjoittaminen on oppijan omaa kokemusmaailmaa, tulisikin kenties tarkastella sitä, miten kaukana tai lähellä toisiaan ovat koulun kirjoittamisen opetus ja vapaa sanataidekasvatus ja kirjoittajakoulutus ja sitä, olisiko tarvetta tiiviimmälle vuoropuhelulle.

2.7.1 Uusi kirjoittaminen

Outi Kallionpää (2015) puhuu uudesta kirjoittamisesta (*writing in the 21st century*), jolla hän viittaa perinteisiin kirjoitustaitoihin pohjaavaan viestintätaitoon, joka on käsitteenä kuitenkin merkittävästi perinteisiä kirjoitustaitoja laajempi. Kallionpää sisällyttää uuteen kirjoittamiseen kirjoittamisen ohella seuraavat taidot: sosiaaliset ja yhteistoiminnalliset, tekniset, luovuus-, julkisuus-, multimodaaliset ja esteettis-visuaaliset, eettiset ja kansainvälisyystaidot. Perinteisten oppiainerajojen lisäksi uusi kirjoittaminen loiventaa myös formaalin ja informaalin oppimisen rajoja. (Kallionpää 2015.)

Tilanne, jossa kotimainen kirjoittamisen (koulu)opetus ja kirjoittamisen (koulu)opettajuus ovat vasta hakemassa muotoaan ja jossa toisaalta perinteinen kirjoittaminen on murroksessa, herättää kysymyksiä. Vaikka en tämän tutkielman puitteissa ota kysymykseen kantaa laajemmin, on se kuitenkin huomionarvoinen. Millaiseen kirjoittamisen pedagogiaan kirjoittamisen koulussa tulisi pohjautua? Millaisia vaateita kirjoittamisen murros asettaa koulujen kirjoittamisen opettajille? Missä määrin ja millä tasolla esimerkiksi teknisiä ja julkisuus- ja multimodaalisia kirjoitustaitoja opettavalla opettajalla itsellään on hallussa bloggaaminen, sosiaalinen media tai pelikäsikirjoitusten laatiminen?

2.8 Kohti teoreettista viitekehystä ja käsitteistöä:

Kirjoittamisen opettamisen opiskelija ja oma kirjoittaminen

Olen tarkastellut toisessa luvussa opettajien henkilökohtaisesta kirjoittamista tehtyä tutkimusta melko laajasti, sillä Suomessa kirjoittamisen (koulu)opetuksen alue on vasta muotoutumassa, jolloin voidaan ajatella, että vaikutteita on erityisten tärkeää tarkastella laajasti ja ennakkoluulottomasti. Oma, henkilökohtaista kirjoittamista pidetään yleisesti tärkeänä kirjoittamisen opettajille (esim. Eng 2002; Vandermeulen 2011). Myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat arvioivat oman kirjoittamisen tärkeäksi, mutta käytännössä heidän vapaa-ajan kirjoittamisensa on niukkaa ja yksipuolista (Luukka et al. 2008). Jill Karle Leahman (2004, 6) määrittelee kirjoittaja/opettajuuden yksilön ensisijaisen identiteetin kirjoittamisen ja opettajuuden yhdistämiseksi. Leahmanin (2004, 8) mukaan kirjoittamisen opettajille on usein tärkeää identifioitua kirjoittajiksi. Itsensä kirjoittajaksi identifioitumisen mahdollisuudet opiskelu- tai ammatinharjoittamisen vaiheessa näyttävät kuitenkin Suomessa esimerkiksi Mika Monosen pro gradu -tutkielman (2007) tai Luukka et al. tutkimuksen (2008) valossa haasteellisilta. Kirjoittajaksi identifioituminen kuitenkin vaikuttaa opettamiseen ja myös opettajan hyvinvointiin (Leahman 2004, 11, 12). Itse kirjoittavalla opettajalla on esimerkiksi luovuuden tietoa eli tietoa siitä, miten kirjoittajat suorittavat erilaisia kirjoittamistoimintoja, ja näin mahdollisuus välittää oppilaille nimenomaan kirjoittajana ajattelemista (Leahman 2004, 17, 21). Kirjoittamalla opettaja voi toisaalta ravita myös itseään (Leahman 2004, 12). Pedagogiset vaikutukset näyttävät kumpuavan kirjoittajaidentiteetistä (Leahman 2004, 115). Esimerkiksi kirjailija, luovan kirjoittamisen opettaja Riku Korhonen pohtii opettamisen kasvaneen nimenomaan kirjoittamisesta (Karppanen & Oksanen 2008, 8).

Asetelma oman kirjoittamisen merkityksestä kirjoittamisen opettajille on myös kyseenalaistettu. Esimerkiksi Gregory W. Brooks (2007, 179, 189) esittää, että tärkeintä opettajalle on tavoittaa oppilas ja tukea tämän kasvua, ja että opettajan tehokkuus on monitahtoinen alue, johon voi sisältyä aineksia tämän henkilökohtaisesta kirjoittamisesta. Toisaalta opettajuus ja kirjoittajuus voivat joutua epätasapainoon, jolloin opettajuus alkaa viedä aikaa ja jaksamista omalta kirjoittamiselta (Karppanen & Oksanen 2008, 8). Olen omassa tutkielmassani kiinnostunut ensisijaisesti siitä, mitä oma kirjoittaminen voisi opettajuudelle merkitä, jolloin oma kirjoittaminen ei merkitse kirjoittamisen opettajalle ehdotonta vaatimusta.

Teresa Cremin (2006) peräänkuuluttaa kirjoittamisen opettajille mahdollisuuksia omalla tasolla kirjoittamiseen niin opiskelu- kuin täydennyskoulutusvaiheessa. Onkin mielenkiintoista pohtia, missä sijaitsevat kirjoittamisen opettajien oman kirjoittamisen paikat. Miten niitä voitaisiin integroida opiskeluvaiheeseen, entä ottaa huomioon täydennyskoulutuksessa? Kiinnostavan mahdollisuuden tarjoaa myös oppituntien puitteissa oppilaiden kanssa kirjoittaminen, joka tuntuu puuttuvan suomalaisesta (koulu)kirjoittamisesta. Oman tutkielmani lähtökohdan muodostaa joka tapauksessa henkilökohtainen kirjoittamisesta innostuminen ja näin ollen vapaaehtoisesti vapaa-ajalla kirjoittaminen. Lopuksi on vielä hyvä huomata, että samalla, kun (koulu)kirjoittamisen opettaminen hakee Suomessa muotoaan, on myös itse kirjoittaminen murroksessa (Kallionpää 2015, uusi kirjoittaminen).

Jo ammatissa toimiville opettajille omalla kirjoittamisella on pedagogisia vaikutuksia (Leahman 2004). Entä opettajaksi opiskelevat tai uraansa vasta aloittelevat opettajat? Paul Gardnerin (2014, 142) mukaan sillä, että opettajaopiskelijat asemoituvat itse kirjoittajaksi, on vaikutusta heidän tulevaan opettajuuteensa. Gardner huomauttaa, että asialla on myös sosio-poliittinen ulottuvuutensa. Kuinka asemoituu esimerkiksi opettaja, joka ei pidä kirjoittamisesta ja jonka kuitenkin tulee opettaa kirjoittamista ja tukea lasten ja nuorten kehittymistä kirjoittajina? Tulevien opettajien sisäpiirin tiedon saaminen kirjoitusprosessista ja oppiainesisällöstä kehittäisi opiskelijoiden itsevarmuutta kirjoittajina. Tällaisen tiedon saamista tukee omien kirjoittamisen lähtökohtien reflektointi. (Gardner 2014, 128, 144-145.) Nancy P. Gallavan, Freddie A. Bowles, Christopher T. Young (2007, 61) puolestaan toteavat, että opettajainkoulutusohjelmissa kirjoittamisen opiskelulle ja kirjoittamalla oppimiselle on vain vähän aikaa. Opettajakandidaatit (*teacher candidates*), jotka ovat maisteriopiskelijoita koulutusohjelmiensa viimeisenä vuonna, varhaiskasvatuksesta yläkoulun opettajiin kyllä pitävät kirjoittamista tärkeänä sekä itsensä että oppilaidensa kannalta, mutta eivät pidä kirjoittamisesta, pitävät itseään huonoina kirjoittajina, ovat epävarmoja siitä, miten kirjoittamista voisi opettaa vaikuttavasti tai integroida tarkoituksenmukaisesti, ja ovat epätietoisia niistä hyödyistä, joita kirjoittaminen ja reflektointi tarjoavat sekä oppimiselle että elämälle yleensä. Vaikka on havaittu, että huonot kirjoitustaidot vaikeuttavat työllistymistä, uralla ylenemistä ja itse valitulle, palkitsevalle uralle hakeutumista, oppilaiden kirjoittamisen taitoa rajoittaa opettajan kyky opettaa

kirjoittamista hyvin ja sisällyttää kirjoittamista opetussuunnitelmaan autenttisesti ja tarkoituksenmukaisesti. Gallavan et. al. huomauttavat, että opettajakandidaatit sekä haluavat oppia että heitä tulee opettaa kirjoittamaan, kommunikoidaan ja opettamaan kirjoittamista, eli sisällyttämään kirjoittaminen opetussuunnitelmiin, yhdistämään kirjoittaminen oppimiseen ja elämiseen yleensä ja refleктоimaan ja kasvamaan kirjoittamisen avulla. (Gallavan et. al. 2007, 62-63, 67, 112.)

Tutkielmassani käänän katseeni äidinkielen ja kirjoittamisen opettajaopiskelijan omaan kirjoittamiseen ja sen pedagogisiin implikaatioihin. Ennen luvun kolme tutkimuskysymysten esittelyä tarkennan tutkielman kannalta keskeisiä käsitteitä.

2.8.1 Kirjoittaminen

Kirjoittamista voidaan jäsenellä useilla eri tavoilla. Esimerkiksi Ken Hylandin (2009, 42) mukaan kirjoittaminen hahmotetaan nykyisin yleensä kulttuurisiin ja sosiaalisiin konteksteihin kietoutuvaksi sosiaalisesti käytänteeksi, jolloin kirjoittaminen tuotetaan ja sille annetaan merkityksiä osana kulttuurisia ja sosiaalisia konteksteja. Kirjoittaessa omaksutaan ja uusinnetaan rooleja, identiteettejä ja suhteita, jotta voidaan osallistua sosiaalisesti hyväksytyihin vuorovaikutuksen tapoihin esseiden kirjoittamisesta vakuutuspaperien täyttämiseen tai reklamaation tekemiseen. Kirjoittaminen näyttäytyy tällöin henkilökohtaisen ja yksilöllisen ohella sosiaalisena ja vuorovaikutuksellisenä. Se ilmentää kulttuurisesti tunnustettua tarkoitusta, heijastaa tietynlaisia suhteita ja tunnustaa kiinnittymisen johonkin tiettyyn ryhmään.

Kimmo Svinhufvud (2007, 25-50) esittelee kirjoittamisen tutkijan ja kielitieteilijän Roz Ivaničnin mallin, joka hahmottaa erilaisia kirjoittamiskäsityksiä. Niitä ovat kirjoittaminen taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena, sosiaalisena toimintana ja sosiopoliittisena toimintana. Voidaan myös ajatella, että kirjoittaminen on parhaillaan jonkinlaisessa murroksessa (Kallionpää 2015, uusi kirjoittaminen). Viittaan omassa tutkielmassani kirjoittamiseen jonakin yleisenä, yleisen tason toimintana, jolla on aina, esimerkiksi lajista riippumatta, jotain yhdistävää, kuten kirjoittamisen ytimessä oleva luova toiminta (esim. Ekström 2008, 211).

2.8.2 Oma kirjoittaminen ja pedagogiset implikaatiot

Tutkielmani kannalta Hylandin (2009) määritelmän kaltainen näkemys kirjoittamisesta merkitsee sitä, että hahmotan oman kirjoittamisen ei vain yksilölliseksi ja henkilökohtaiseksi vaan myös sosiaaliseksi. Oma kirjoittaminen ei tapahdu tyhjiössä, vaan sijoittuu osaksi tiettyä, sosio-kulttuurista kontekstia. Omalla kirjoittamisella voi toisin sanoen olla henkilökohtaista laajempaa merkitystä. Käsitänkin suhteen vuorovaikutuksellisuuden niin, että siinä on todellinen vuorovaikutuksen ulottuvuus, jolloin vaihtoa, vaikutuksia ja impulsseja tapahtuu molempiin suuntiin. Oma kirjoittaminen on vuorovaikutuksessa ympäristön kanssa.

Olen valinnut käyttää tarkastelemastani ilmiöstä nimitystä *oma kirjoittaminen* esimerkiksi nimitysten vapaa-ajan kirjoittaminen, henkilökohtainen kirjoittaminen tai harrastekirjoittaminen sijaan. Oma kirjoittaminen voi sisältää kaikki edellä mainitut nimitykset, mutta se ei ole välttämättä yksinomaan vapaa-ajalla tapahtuvaa vaan se voi ulottua ammatilliseen. Se on henkilökohtaista mutta myös sosiaalista, ja se voi olla harrastuksenomaista tai harrastamista tavoitteellisempaa. Virginia Woolf (1928/2001, 5) on tunnetusti todennut, että “Naisella pitää olla omaa rahaa ja oma huone, jos hän aikoo kirjoittaa.” Tämänkaltaisen oman haluaisin ulottaa kirjoittamisen opettaja(opiskelija)n kirjoittamiseen.

Pedagogialla viitataan kasvatukseen tai opetustaitoon, ja implikointi puolestaan merkitsee peitetysti ilmaisemista, sisältämistä tai perusteena tai tausta-ajatuksena olemista¹⁴. Tutkielmassani pedagogisilla implikaatioilla tarkoitetaan toisin sanoen seuraamuksia tai mahdollisia vaikutuksia. Millaisia pedagogisia seuraamuksia äidinkielen ja kirjoittamisen opettajaopiskelijan omalla kirjoittamisella voisi olla?

¹⁴ Mot Kielitoimiston sanakirja, haettu 23.9.2015.

3 Työpäiväkirjan tutkiminen

Peruskouluissa ja lukioissa kirjoittamisen opettamista ohjaavat omalta osaltaan opetussuunnitelmat. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan opintoihin ei kuitenkaan välttämättä juuri sisälly kirjoittamista, kirjoittamalla oppimista tai kirjoittamisen pedagogiikkaa. Omalla tasolla monipuolisesti kirjoittamisesta ja omien kirjoittamisen lähtökohtien tarkastelusta jo opiskeluvaiheessa olisi hyötyä esimerkiksi sen vuoksi, että niin tuleva kirjoittamisen opettaja saisi mahdollisuuksia asemoida itsensä kirjoittajaksi, millä puolestaan olisi suotuisia pedagogisia vaikutuksia ammatillisessa vaiheessa (kts. esim. Cremin 2006, Whitney 2009, Gardner 2014).

Tarkastelen tutkielmassani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijan omaa kirjoittamista ja pohdin sen pedagogisia implikaatioita eli mahdollisia opetusta koskevia seuraamuksia. Pyrkimyksenäni on tutkia sitä, voisiko tulevaisuudessa lapsille ja nuorille kirjoittamista opettavan opiskelijan oma kirjoittaminen merkitä jotain hänen tulevan ammattinsa kannalta. Käytännössä aineistoni muodostuu omasta työpäiväkirjastani, johon olen kirjannut ajatuksiani tutkielmaani varten työstämäni young adult -romaanin *Tarinoita menetetyistä rakkaudesta*¹⁵ kirjoitusprosessista.

Tutkimuskysymykseni kuuluvat seuraavasti:

- 1) Mitä opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen voisi merkitä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle?
- 2) Miten oma kirjoittaminen vahvistaa tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ammattitaitoa?
- 3) Mitä uutta oivallan kirjoittamisen pedagogiikasta oman kirjoittamiseni kautta?

Tutkimukseni siis sijoittuu kirjoittamisen pedagogiikan tutkimuksen alueelle. Oletukseni on, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutukseen on lisättävä kirjoittamista, kirjoittamalla oppimista ja kirjoittamisen pedagogiaa. Tilanne, jossa kirjoittaminen on pahimmillaan vain pakkokirjoittamista, on ongelmallinen etenkin, kun opiskelijan pitäisi tulevaisuudessa tukea

¹⁵ Työnimi.

lasten ja nuorten kirjoittajina kehittymistä. Oma kysymyksensä olisi se, tulisiko kirjoittamisen opettaminen erottaa omaksi alueekseen, mutta siihen en työni puitteissa ota kantaa. Lisäksi oletan, että oman kirjoittamisen pedagogiset implikaatiot ovat kahdenlaisia: yhtäältä henkisiä, toisaalta konkreettisia, jolloin ne voivat ulottua opettajan eetoksesta, opettajan eettisestä asennoitumisesta, konkreettisiin toiminta-ajatuksiin.

3.1 Metodit ja aineisto

Luovan kirjoittamisen tutkimuksen metodit ovat tieteiden välisiä ja yhdisteleviä. Useinkaan luovan kirjoittamisen tutkimus ei hyödy tieteenalakohtaisista rajoituksista, ja voi olla, että ajatus tiedosta, joka on saavutettavissa yksinomaan kodifioidusti, on luovan kirjoittamisen tutkimuksen kannalta ongelmallinen. (Kroll & Harper 2013, 223.) Kirjoittamisen tutkimuksen tärkeimmät metodit ovat kyselyt, haastattelut, kohderyhmähaastattelut (*focus group*), sanalliset ja kirjalliset selonteot, havainnointi, tekstit, kokeet ja tapaustutkimukset (Hyland 2009, 145-146).

3.1.1 Aineistona päiväkirja

Tarkastelen tutkielmassani pitkän, fiktiivisen tekstin luomisen prosessia ja sen pedagogisia implikaatioita opettajaopiskelijan tulevan ammatin kannalta. Olen työstänyt osana tutkielmaani young adult -romaanin *Tarinoita menetetyistä rakkaudesta*. Aloitin kirjoitusprosessin syksyllä 2014 Jyväskylän avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopinnojen lopputyön tiimoilta ja vuoden 2015 alussa aloin pitää työpäiväkirjaa, joka ulottuu tammikuusta 2015 syyskuuhun 2015, jolloin valmistui käsikirjoituksen ensimmäisen versio. Ken Hyland (2009, 147) luokittelee päiväkirjat kirjoittamisen tutkimuksen introspektiivisiin metodeihin. Päiväkirjoilla tarkoitetaan minä-muotoisia kirjoittamiskokemusten kuvauksia, joita kirjataan muistiin säännönmukaisesti ja joita analysoidaan toistuvien kuvioiden tai merkittävien tapahtumien valossa. Päiväkirjaa voidaan pyytää kirjoittamaan narratiivisesti, jolloin kirjoittaja havainnoi kirjoittamiskokemuksiaan vapaamuotoisesti, tai kirjoittajaa voidaan pyytää noudattamaan tiettyjä ohjenuoria. (Hyland 2009, 148.) Koska kirjoittaminen on kognitiivinen, päänsisäinen tapahtuma, voivat päiväkirjat tarjota runsaan reflektiivisen tiedon lähteen, josta voi paljastua sellaisia sosiaalisia ja psykologisia prosesseja, joita olisi vaikeaa kerätä muulla tapaa (MacRobert 2013,

57, Hyland 2009, 148.) Päiväkirjojen tutkiminen ei ole kirjoittamisen tutkimuksen piirissä kovin yleistä (Hyland 2009, 181).

Kirjoitin omaa työpäiväkirjaani väljästi, tutkimusaiheeni ja -kysymysteni ympärillä pyörivänä kehänä, jolloin päiväkirjamerkinnöistä tuli osin vapaamuotoisia, osin tutkimuskysymysten suuntaisia. Tutkimusprosessistani muodostuikin itsereflektiivinen ja dialoginen teorian ja käytännön, tutkimuksen ja oma kokemuksen käydessä jatkuvaa keskusteluaan. Pyrin kirjaamaan ajatuksia työpäiväkirjaan aina romanikäsikirjoitusta työstäessäni. Kaiken kaikkiaan A4-liuskoja kertyi 21. Päiväkirjamerkintöjen määrä kuukaudessa vaihteli suuresti niin, että eniten merkintöjä oli tammikuussa (11) ja elokuussa (8) ja vähiten maaliskuussa (1) ja kesäkuussa (0). Helmikuussa merkintöjä oli kuusi, huhtikuussa kolme, toukokuussa kaksi, heinäkuussa kolme ja syyskuussa seitsemän. Käsikirjoituksen työstämisen tiheätahtisimmat vaiheet painottuivat siis työskentelyn alkuun ja loppuun, jolloin myös työpäiväkirjamerkintöjä kertyi eniten. Kesälomalla kirjoittaminen oli kokonaan tauolla, joten merkintöjäkään ei tullut, ja maaliskuussa, jolloin olin sijaisopettajana, laadin vain yhden, yhteenvedon omaisen merkinnän.

3.1.2 Informanttina aiempi minä

Tutkijan tulee Marguerite MacRobertin (2013, 63) mukaan olla informanteja valitessaan rehellinen valintakriteereistään, jotka ovat usein ennemminkin pragmaattisia kuin ihanteellisia. Mitä opettamiseen tulee, itsereflektiolle on perusteltu paikkansa. Katarina Stenbergin (2011, 35) mukaan on laajalti tunnustettua, että henkilökohtaisilla ja ammatillisilla kokemuksilla on voimakas vaikutus opettamisen käytäntöön. Opettajan identiteetti vaikuttaa siihen, kuinka tämä opetuskäytäntönsä ja siihen liittyvät suhteet näkee, tuntee ja ymmärtää. Stenberg (2011, 49) näkeekin opettajan itsetuntemuksen avaintekijänä matkalla hyvään opettajuuteen. Itsetuntemus mahdollistaa opettajalle suuremman tietoisuuden omasta käyttöteoriastaan, jonka kautta opettaja puolestaan tarkastelee päivittäistä työtään. Stenbergillä opettajan ammatillinen kehitys viittaa opettajaopiskelijoiden itsetuntemuksen laajentamiseen. Ammatillisen kasvun prosessissa välttämätön väline on reflektio, ja Stenbergin tutkimuksessa reflektio on sekä prosessi että lopputulos. Reflektio prosessina liittyy sekä itsereflektioon, jolla tarkoitetaan itseään selittävää

prosessia, jossa henkilökohtaisten kokemusten asettaminen reflektoinnin painopisteeksi voi tuottaa tietoa ja ymmärrystä itsestä, että ammatti-identiteetin reflektointiin, joka puolestaan merkitsee opetuskäytänteiden merkityksentämisen prosessia. Yhdistettynä nämä reflektiokeinot voivat tarjota keinon opettajan itsetuntemuksen laajentamiseen ja täten tukea ammatillista kehitystä.

Koska en rajannut työpäiväkirjani sisältöjä, aineistooni liittyy voimakas omaelämäkerrallisuus. Sandra A. Vavran (2009, 18) mukaan omaelämäkerrasta tutkimuksena on tullut viimeisten vuosikymmenten kuluessa merkittävä opetuksellinen käytänne. Vavra liittää kehityskulun postmodernin käsitykseen kirjoittamisesta ideoiden tuomisena oleviksi, jollaisia ne eivät ennen kirjoitustapahtumaa olleet. Hän toteaa, että itsestä kirjoittaminen sijoittuu kuitenkin jonnekin opettajankoulutuksen marginaaliin, vaikka tutkimustieto tukee laajasti omaelämäkerrallisen kirjoittamisen käyttämistä sekä opettajaopiskelijoiden että ammatissa olevien opettajien opetusfilosofian ja pedagogisten taitojen kehittämisessä. (Vavra 2009, 19, 21.)

Kirjoittamisen eduksi näyttäytyy esimerkiksi se, että monesti kirjoittamisen tahti on yhtäläinen oppimisen tahdin kanssa. Syvällisintä ymmärrystä itsestä ja olosuhteista tuottaa henkilökohtainen, elämäkerrallinen, narratiivinen kirjoittaminen. Omatahtisen kirjoittamalla oppimisen tuloksena on uudella tavalla jäsentynyttä tietoa (*re-presentation of knowledge*), muistettujen kokemusten muodonmuutos, joka saavuttaa alkuperäisten kokemusten ajatukset ja tunteet mutta joka myös luo yhteyksiä pintatasolla toisiinsa liittymättömien tiedonmurusten kesken ja tarjoaa yhteenliittymiä vanhan ja juuri saavutetun tiedon välillä. (Vavra 2009, 19-21.)

Omaelämäkerrallisella kirjoittamisella on opettajankoulutuksessa sosiaalista merkitystä. Kun opitaan tulemaan tietoisiksi sosiaalisen olemassaolon itsestäänselvistä totuuksista, sosiaaliset instituutiot voivat muuttua. Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen on keino kehittää sisäistä ääntään. Kun on ottanut identiteettinsä uudelleen haltuun kirjoittamalla, on valmiimpi puhumaan sellaisella vakuuttavalla äänellä, joka kykenee haastamaan koulutusjärjestelmän itsestäänselvät totuudet. Vavra vertaa omaelämäkertoja historioitsijoiden kirjoituksiin. Historioitsijat liittävät yhteen historiallisia tapahtumia sekä tosielämän tapahtumien ensisijaisten, kausaalisten suhteiden välityksellä että semanttisten suhteiden välityksellä, jotka näyttävät tapahtumien taustalla olevat syyt ja logiikan. Kuten historian kertomukset, kertomukset

yleensäkin täyttävät ymmärtämisen tavoitteen, mitä humanistisissa ja sosiaalitieteissä vaaditaan. (Vavra 2009, 20, 26.)

3.1.3 Aineiston analyysimenetelmät

Tutkielmani on luonteeltaan laadullista tutkimusta. Tällöin nähdään tärkeäksi tarkastella tilannetta osanottajien näkökulmasta, jolloin tutkimus painottuu induktiiviseen, eli yksityisestä yleiseen johtavaan päättelyyn. Kontekstia ei ole tarpeen kontrolloida, sillä käyttäytyminen ymmärretään subjektiiviseksi ja läheisesti kontekstiinsa liittyväksi, jolloin tutkimus keskittyy esimerkkitapauksiin. (Hyland 2009, 143-144, lainaa Denziniä & Lincolnia 1998.)

Teemoittelen ja reflektoin aineistoani luvun 2 valossa. Sieltä kumpuavat teemat olen nimennyt seuraavasti: identiteetti, pedagogia, kirjoittamiseen innostajuus, vastaänet, arjen tekstikäytännöt ja luovuus. Teemoja eli keskeisiä aiheita muodostetaan useimmin aineistolähtöisesti etsimällä tekstimassasta yhdistäviä tai erottavia asioita, mutta niitä voidaan muodostaa myös jonkin tietyn viitekehyksen tai teorian mukaisesti. Joskus aineistosta löytyy uusia teemoja. Kun aineistoa järjestellään teeman mukaan, kunkin teeman alle kootaan ne kohdat, joissa kyseisestä temasta puhutaan. Tutkimusraportissa esitetään yleensä teemojen käsittelyn yhteydessä aineistosta lainattuja sitaatteja, joiden tarkoituksena on toimia havainnollistavina esimerkkeinä. (Saaranen-Kauppinen & Puusniekka 2006.)

3.2 Työpäiväkirjan analyysi ja tulkinta

Olen poiminut aineistostani teemoittelun keinoin alalukuihin jäsenneiltyjä aihealueita, joita pohdin esitellyn teorian valossa. Aluksi kuitenkin kuvaan käsikirjoituksen parissa työskentelyäni kronologisessa järjestyksessä sellaisena, kuin se työpäiväkirjan merkinnöissä näyttäytyy.

Tammikuussa 2015 teen merkintöjä käsikirjoituksen työstämisestä (muun muassa sananvalinnoista, saamastani palautteesta ja writer's blockista), oppituntien suunnittelusta ja pidettyjen oppituntien kulusta (olen käynyt ohjaamassa lyhyen kirjoittamisen kurssin aikuisikäisistä koostuvalle ryhmälle, ja kurssi loppuu tammikuussa), lopputyöni teoreettisen osuuden työstämistä ja graduseminaarissa saamastani palautteesta. Pohdin ammatti-identiteettiäni. *Helmikuussa* torjun valkean paperin kammoa lukemalla innostavaa

kirjallisuutta, kokeilen itselleni epätyypillisiä tapoja työstää tekstiä (esimerkiksi musiikin soittaminen kirjoittaessa) ja koen erilaisia tunteita käsikirjoitusta työstäessäni (esimerkiksi helpotusta tukostilanteen avaamiseksi toimimisesta). Yksi merkinnöistä on runomuodossa. Pohdin myös näkemiäni unia, jotka tuntuvat liittyvän käsikirjoitusrupeamaan, käsitteitä ja graduseminaari-istuntoa. *Maaliskuussa* on ensimmäinen äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan sijaisuuteni, ja pidän tauon gradutyöskentelystä, mutta pohdin aiheitani työssä kokemani kannalta. *Huhtikuussa* kokeilen blogikirjoittamista yhtenä oman kirjoittamisen tapana, jatkan maaliskuun tauon jäljiltä käsikirjoitusprojektiani jännittyneenä ja kirjoitan välipalatyönä novellin. *Toukokuussa* kirjoitan toisen välipalanovellin ja totean, ettei blogikirjoittaminen innosta. Käsikirjoituksen työstäminenkin tuntuu takkuiselta. Pohdin jälleen ammatti-identiteettiäni. *Kesäkuussa* pidän kesäloman, eikä kuulta ole merkintöjä. *Heinäkuussa* pohdin asioita, jotka estävät omaa kirjoittamista. Toisaalta pohdin kirjoittamista itseään ja koetan suhtautua siihen leikkinä, minkä koen vapauttavana. *Elokuussa* jatkan myös muita, jäljellä olevia opintojani tutkielman työstön ohella, sekä iloitsen että tunnen pelkoa käsikirjoitusprojektistani, jatkan pohdintaa asioista, jotka estävät kirjoittamista tai toisaalta edesauttavat sitä, tunnen kasvavaa tarvetta puhua kirjoittamisesta, pohdin omaa tapaa kirjoittaa ja pelkään kirjoittavani huonosti. *Syyskuussa* työstän tutkielmaa yhä muiden opintojen ohessa, kirjoitan jumisesta olosta huolimatta ja jopa nautin kirjoittamisesta. Havaitsen haluavani kehittyä kirjoittajana, olen välillä kirjoittamiseen väsynyt ja saan käsikirjoitukseni ensimmäisen version valmiiksi.

Merkinnöille on ominaista kehämäisyys. Opiskelen ja opin kirjoittamisesta pääosin kirjoittamalla. Pohdin asiaa tammikuussa seuraavasti: “TEORIAKIRJOITTAMINEN: antaa myös aineksia osaamiseeni. Tutkimusprosessin ja metodologisen pohdinnan pyörittely esimerkiksi” (työpäiväkirja, 14.1.2015). Tutkimus ja lopputyön teoreettisen osan kirjoittaminen vaikuttaa romaanikäsikirjoitusprojektiini, joka puolestaan vaikuttaa tiedonintresseihini. Leahman (2004) ehdottaa, että kirjoittaja/opettajalla voitaisiin ajatella olevan kyky sitoa toisiinsa teoria, tutkimus ja käytäntö, kun taas kirjoittamista harjoittamattomalta opettajalta voi jäädä ymmärtämättä esimerkiksi kirjoittamisen ammatillisuuteen liittyviä tasoja. Ajattelen, että kirjoittamisesta oppiminen kirjoittamalla kirjoittamista varten on yhdenlainen Leahmanin ajatuksen konkretisoituma, todeksi tuleminen. Toiseksi työpäiväkirjamerkintöjä kuvaava

kehämäisyys tarkoittaa sitä, että samalle merkinnälle on tulkittavissa monenlaisia merkityksiä, jolloin se voi käytännössä asettua edustamaan tai kuvaamaan useampaa teemaa.

3.2.1 Omasta kirjoittamisesta

Olen lähestynyt aiemmin tutkielmassa käyttämäni oman kirjoittamisen käsitettä Hylandia (2009) mukaillen, jolloin oma kirjoittaminen näyttäytyy yksilöllisenä ja henkilökohtaisena mutta myös osana tiettyä kontekstia, kuten opiskelijuutta ja opettajuutta. Virginia Woolfin (1928) ajatusta - että naisella tulee olla omaa rahaa ja oma huone voidakseen kirjoittaa - mukaillen omuus näyttää jonakin, joka ei ole kenenkään muun omaa, vaan kuuluu vain tietylle yksilölle. Tässä mielessä oma kirjoittaminen on tietylle yksilölle ominaista kirjoittamista, jolloin kirjoittamisen yleisten lainalaisuuksien ohella tulee tärkeäksi nähdä ja ymmärtää kullekin yksilölle ominaiset kirjoittamisen tavat ja käytänteet. Voidaan pohtia, liittykö, ja miten, kirjoittaminen tällöin yksilön identiteettiin.

Työpäiväkirjamerkinnöissäni oman kirjoittamisen käsitteen pohdinta kietoutuu identiteettiin¹⁶:

Pohdin OMAA KIRJOITTAMISTA: mutta myös gradun tieteellisen osion kirjoittaminen on alkanut tuntua omalta, jos oma on vapaaehtoista. Tottahan toki gradu kuuluu opintoihin, ja on todella pakollinen, mutta se, että sen saa tehdä hyvin omannäköisistä lähtökohdista käsin tuntuu omalta tekemiseltä ja omalta kirjoittamiselta. Mitä on oma kirjoittaminen? Minusta ostoslista ei ole. Laadin sen mekaanisesti; en missään mielessä harrasta sitä. Ystävälle viestin kirjoittaminen? Ehkä pidempi, mietitympi viesti? Liittykö oma kirjoittaminen itsensä haastamiseen ja ei-mekaaniseen, suorituksenomaiseen tekemiseen, joka nyt vain sattuu olemaan välttämätöntä samassa mielessä kuin välttämätöntä on vaikkapa tiskaaminen tai ruokaostoksilla käynti?

(Työpäiväkirja, 18.2.2015.)

Autenttisuus näyttää työpäiväkirjamerkinnän perusteella kuuluvan omaan kirjoittamiseen erotuksena mekaaniselle ja suorittavalle tekemiselle. Tässä mielessä oma kirjoittaminen on käytännössä todella itselle ominaista, itsetutkiskelevaa kirjoittamista, jolloin esimerkiksi

¹⁶ Tarkoitan tässä identiteetillä Leahmania (2004) väljästi mukaillen jotain, joka on kiinteä osa yksilöä tai yksilön persoonaa.

opintoihin kuuluva kirjoittaminen voisi hyvin - ja kenties parhaimmillaan - olla omaa kirjoittamista.

3.2.2 Ammatti-identiteetti

Kirjoittaminen ja opettaminen kietoutuvat kirjoittaja/opettajan identiteetissä toisiinsa (Leahman 2004, 6). Kuinka tällaiseen identiteettiin kasvetaan? Millainen opiskelu- ja ammatillisen kehittymisen prosessi mahdollistaa tai edesauttaa kirjoittaja/opettajan identiteetin muodostumista? Entä millaiset prosessit estävät tai haittaavat sitä? Onko kirjoittaja/opettajan identiteetti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kannalta miten toivottava asia? Oma kirjoittaminen näyttäytyy ammatinharjoittamisen kannalta yhtäältä antoisana niin itsessään kuin ammatissa menestymisen kannalta. Kuvaan merkinnässä ajatuksiani erään aikuisikäisille suunnatun opetuskerran jälkeen:

Käytin itseänikin esimerkkinä: omia kirjoittamisen tapoja ja parastaikaa työstämääni käsikirjoitusprosessia. Menin flow'ssa. Avoimuuden vuoksi? Nautin kirjoittamisesta puhumisesta ja kohtaamisesta tuntuivat antoisilta. - - - Ovatko palo, kohtaamisesta ja henkilökohtainen ote väyliä nauttia opettamisesta, ja tehdä se hyvin?
(Työpäiväkirja, 12.1.2015.)

Toisaalta oman kirjoittamisen merkitys ammatinharjoittamisen, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden, kannalta näyttäytyy työpäiväkirjassani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan sijaisuuskokemukseni valossa ristiriitaisena. Välimatka opettamisen ajatuksen ja konkretian välillä tuntuu jopa lannistavan pitkältä:

Äkkiä kirjoittaminen näyttää erinäisistä asioista selviämisenkin rinnalla melkoisen vähäpätöiseltä aiheelta. Huvikseni en jaksaa kirjoittaa - mieluummin vietän aikaa perheeni kanssa, kuntoilen tai luen. - - - Mietin aihettani sinnikkäämmin. Voinko sanoa, että kiinnostukseni kirjoittamiseen liittyy siihen, että kykenen vinkkaamaan oppilaille kirjoituskilpailuja, koska kiinnostukseni vuoksi kiinnitän sellaisiin huomiota ja haluan kannustaa kirjoittamisesta innostuneita nuoria kirjoittamaan myös vapaa-ajallaan? (Entä onko tällä väliä? Kysymys ei ole laadultaan kyyninen vaan aidosti ihmettelevä.) Voin innostua oppilaiden teksteistä. Innostunkin. Osaanko välittää innostuneisuuteni? (Ja onko sillä väliä?) Pystyn ymmärtämään, jos kirjoittaminen ei luonnistu. Osaanko auttaa?

Onko omasta kirjoittamisesta oikeasti hyötyä? Onko siitä ehkä hyötyä sitten, kun on enemmän kokemusta sekä opettamisesta että kirjoittamisesta? Vai onko aivan sama, kirjoittaako opettaja itse vai ei?

(Työpäiväkirja, maaliskuu 2015.)

Etenkin aikuisopiskelijoille ohjaamani kirjoittamisen kurssi saa minut miettimään, että kirjoittamisen ohjaaminen tuntuu “minulta”, kun taas osa äidinkielen ja kirjallisuuden sisällöstä vaikuttaa kaukaiselta (työpäiväkirja, 26.1.2015):

Johtaako tämä prosessi siihen, että alankin ennen kaikkea pitää itseäni kirjoittamisen ohjaajana äikänopettajuuden sijaan? - - - Viekö rakkaus kirjoittamiseen minulta jotain muuta - äikkä on sisällöltään laaja aine. Toisaalta nyt on vuorovaikutusosaamisen kurssi, joka on aivan ihana: ehkä äikän sisällöt integroituvat toisiinsa, mutta onko siitä etua, että on rakkauksia tai vahvuusalueita - pitäisikö tykätä yhtäläisesti ja olla yhtä vahva kaikissa (voi lauseenjäsennys...)

(Työpäiväkirja, 30.1.2015.)

Sijaisuuskokemukseni saa minut kysymään, onko minusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Toukokuussa mietin, että haluaisin opettaa ihan vain kirjoittamista (työpäiväkirja, 13.5.2015), jonka jälkeen ammatti-identiteettiä käsitteleviä merkintöjä ei enää varsinaisesti ole. Kirjoitusprosessin loppupuolella kuitenkin totean, että kirjoittamisen kuluessa selvinnyt se, että haluaisin kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi (työpäiväkirja 4.9.2015). Opettajaopiskelijan asemoiminen itsensä kirjoittajaksi vaikuttaa hänen tulevaan opettajuuteensa (Gardner 2014, 142), ja kirjoittamisen opettajille on yleensä tärkeää identifioitua kirjoittajina (Leahman 2004, 8). Kirjoittajaksi identifioitumisen voi täten ehdottaa olevan merkittävää niin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijan kuin opettajan kannalta.

3.2.3 Oman kirjoittamisen ja opettamisen välisiä kosketuspintoja

Leahmanin (2004, 12) mukaan kirjoittaja/opettaja pystyy jakamaan sellaisia kirjoitusprosessin kuluessa syntyneitä havaintoja, jotka jäisivät muuten huomiotta. Pohdin asiaa työpäiväkirjassani yhtäältä käytännön tasolla. Kuvaan esimerkiksi sitä, miltä oman kirjoittamisen esimerkkinä

käyttäminen opetustilanteessa, jonka aiheena on ollut tekstien laatimisen prosessit, on tuntunut (työpäiväkirja, 12.1.2015).

Omasta kirjoittamisesta kumpuava itsevarmuus voisi osin liittyä uskottavuuteen, jota esimerkiksi Leahman (2004) ja Repo (2010) käsittelevät. Koen, että oma kirjoittaminen saa arvostamaan myös muiden kirjoittamista. Oman kirjoittamisen myötä toisten tekstien vastaanottamisen rekisterit ikään kuin laajenevat niin, että toisen teksti ei ole vain pelkkä teksti - peräkkäisiä sanoja, lauseita ja kappaleita - vaan henkilökohtaisesti kiinnostavia, jännittäviä, uudenlaisia tai vieraita oivalluksia:

Olin iloinen siitä, että kurssilaiset lukivat tekstejään, niitä oli ilo kuunnella. Voisiko oma kirjoittaminen auttaa nauttimaan toisten teksteistä ja arvostamaan niitä? Oman kokemuksen tuoma taju siitä, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla?

(Työpäiväkirja 26.1.2015.)

Sijaisuuteni jälkeen pohdin sitä, missä määrin omalla kirjoittamisella äidinkielen ja kirjallisuuden opettamisen kannalta on kuitenkin merkitystä. Vai tuleeko merkityksellisyys esiin vasta myöhemmin, kun sekä opettamisesta että kirjoittamisesta on enemmän kokemusta? Pohdin kykeneväni innostumaan oppilaiden teksteistä ja ymmärtämään, jos kirjoittaminen ei luonnistu, mutta epäilen, osaanko välittää innostuneisuuteni, ja onko sillä oppilaille merkitystä. Entä osaanko auttaa kirjoittamisensa kanssa kamppailevaa? Maaliskuisesta merkinnästä voi tulkita, että oman kirjoittamisen vaikutuksen hahmottaminen on haasteellista. Onko kiinnostukseni kirjoittamiseen kykyä vihjata oppilaille sopivista kirjoituskilpailuista, koska kiinnitän niihin kiinnostukseni takia huomiota ja toivon voivani kannustaa kirjoittamisesta kiinnostuneita nuoria kirjoittamaan myös vapaa-ajallaan (työpäiväkirja, maaliskuu 2015)?

Toisaalta pohdin kirjoittamisprosessiin liittyviä havaintoja mahdollisesti toteutuvalla tasolla. Päästessäni itse palautteensaajan asemaan reflektoin kokemustani myös mahdollisen opettajuuden näkökulmasta:

On opettavaista altistua monenlaiselle palautteelle, sillä niin olen oppinut tehokkaasti asettautumaan palautteensaajan asemaan. Olen pohtinut itseäni palautteenantajana entistä tarkemmin, ja alan yhä vahvemmin suuntautua sille uralle, että palautteen tulee olla kannustavaa. - - - Toisaalta taitava

palautteenantaja osaa nimetä myös kehityskohdat. Se taas vaatii tietoa esimerkiksi kirjoittajana kehittymisestä ja toisaalta ihmistuntemusta.
(Työpäiväkirja, 16.1.2015.)

Helmikuussa teen lyhyen merkinnän tekstin muokkaamiseen liittyvistä ilon tunteista. Merkintä päättyy ilman vastausta jäävään, ikään kuin tulevaisuuden minälle asetettuun kysymykseen: “Kirjoitusprosessiin liittyvien tunteiden jakaminen oppilaiden kanssa?” (työpäiväkirja, 2.2.2015). Heinäkuussa pohdin edelleen, mitä voisin omasta kirjoittamisesta mahdollisen opettajuuteni kannalta sanoa ja päädyn siihen, että kokemus opettaa kirjoittamisen motivaatiosta, writer’s bloqueista ja kirjoittamisen ilosta (työpäiväkirja, 12.7.2015).

Vaikka olen maaliskuussa kyseenalaistanut oman kirjoittamisen merkityksen äidinkielen ja kirjoittamisen opettajuuden kannalta, pohdiskelen elokuussa sitä, voisiko opettajuus kuitenkin toimia jonkinlaisena ulkopuolisena innostajana omalle kirjoittamiselle. Näin ollen työskentelyprosessini loppupuolella näkyy ajatus siitä, että oma kirjoittaminen ja opettajuus voisivat liittyä toisiinsa toisiaan ruokkivasti:

Mietinkin tavoitteen merkitystä kirjoittamisen jatkumiselle - en tarkoita julkaisutavoitetta, mutta jonkinlaista ULKOPUOLISTA kannustinta. Esimerkiksi novelleja on ollut mukavaa kirjoittaa niin, että on lähettänyt niitä ainejärjestön verkkolehteen. Entä kirjoittajayhteistö tai -piiri (virtuaalinen tai lähi), jossa kirjoittamista voi jatkaa, työstää, kaiuttaa...? Tai missä määrin opettajantyö? Ehkä AINAKIN innostuksena, ideoina, omana motivaationa opettamiseen...
(Työpäiväkirja, 18.8.2015.)

Liitin aiemmin työpäiväkirjamerkinnöistä välittyvän, kehämäisen työskentelyn kirjoittamisesta oppimisesta kirjoittamalla kirjoittamista varten Leahmanin (2004) ajatukseen siitä, että kirjoittaja/opettajalla voidaan ajatella olevan kyky nivoa toisiinsa niin teoria, tutkimus kuin käytännön tasot. Vaikka kirjoittamisen prosessin teoria on äidinkielen opettajien tiedossa nykyisin hyvin, saattaa opettajalta, joka ei kirjoita, jäädä ymmärtämättä esimerkiksi kirjoittamisen ammatillisuuteen liittyviä lähtökohtia. (Leahman 2004, 13-14.) Hahmotan Leahmanin ajatuksen niin, että vaikka opettaja, joka ei kirjoita, olisi omaksunut kirjoittamisen opettamisen vallalla olevat käsitykset, kirjoittamista itse harjoittavalla kollegalla olisi laajempaa

ja syvällisempää ymmärrystä niin kirjoittamisen eri käytännön tasoista kuin kirjoittamisen tutkimuksen ja teorioiden historiasta. Leahman (2004, 17) korostaa, että kirjoittajana ajattelu on erilaista kuin opettajana ajattelu, joten halutessaan välittää oppilailleen täsmällisesti kirjoittamisen niin ajattelua, luovuutta kuin työntekoa vaativan toiminnan opettajan on itsensä oltava kirjoittaja. Työpäiväkirjamerkintöjeni valossa oma kirjoittaminen näyttää lisäävän ainakin kokemuksellista ymmärrystä kirjoittamisesta. Pohdin esimerkiksi sitä, tuoko oma kirjoittamiskokemus muassaan ymmärrystä siitä, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla (työpäiväkirja, 26.1.2015) tai voiko kirjoittamiseen liittyvien tunteiden kokeminen ja tietoinen havaitseminen mahdollistaa aiheen käsittelyyn oppilaiden kanssa (työpäiväkirja, 2.2.2015). Teen havaintoja omakohtaisesti toimivista kirjoittamisen käytänteistä:

Rikoin vahingossa raapan puhdistaessani auton ikkunaa jäädä liian voimallisesti. IDEA käsikirjoitukseen Mayalle, joka huomaa voimiensa olevan suuremmat kuin on luullut. Herkistyminen poimimaan kirjoittamiselle hyödyllinen? Tottuminen oman arjen elämiseen ja tarkkailuun niin, että se toimii voimavarana kirjoittamiselle. Tästä oli muuten puhetta myös opettaessani, kun eräs kurssilainen pohti inspiroivan elämän elämistä.

(Työpäiväkirja, 12.1.2015.)

Yllä näkyvät omakohtaisten kokemusten välittäminen ja soveltaminen opetuksen tarpeisiin. Työpäiväkirjamerkintöjeni valossa näyttää siltä, että ainakaan opettajaopiskelijalle se ei ole ristiriidatonta. Kun kahdessa tammikuuisessa (12.1. ja 26.1.) merkinnässä kuvaan sitä, kuinka olen käyttänyt opetuksessa hyväkseni omaa kirjoittamistani, tuntenut itseni varmaksi kirjoittamisesta puhuessani ja kokenut ikään kuin kanssakirjoittajan iloa kuunnellessani muiden kirjoittamia tekstejä ja helmikuuisessa (13.2.) merkinnässäni, jossa reflektoin opintoihin kuuluvan esitelmän pitämistä, totean, että omista kirjoittamiskokemuksista puhuminen tuntui mukavalta, maaliskuun merkinnässäni kyseenalaistan oman kirjoittamisen tarpeellisuuden äidinkielen ja kirjoittamisen opettajalle.

3.2.4 Kirjoittamisen esteet ja edellytykset

Osa kirjoittamisen opettajista kirjoittaa itse harvoin tai ei ollenkaan, mihin on Leahmanin (2004, 10) mukaan monia syitä, kuten opetusmäärät, laitoksen työtehtävät tai jaksamista verottava henkilökohtainen elämä. Olen kautta työpäiväkirjani tullut pohtineeksi niin kirjoittamisen esteitä kuin sen edellytyksiäkin.

Opettajaopiskelijan näkökulmasta työ näyttää muodostuvan kirjoittamisen esteeksi eritoten tottumattomuuden vuoksi. Itse työ on uutta, ja siihen keskittyminen vie voimat (työpäiväkirja, maaliskuu 2015). Toisaalta syyt kirjoittamattomuuteen ovat osin samoja kuin ammatissa toimivilla opettajillakin¹⁷. Esimerkiksi ihmissuhteet saattavat kuormittaa, jolloin omaan kirjoittamiseen liittyy äkkiä tunteidenhallinnan vaateita:

Tekstiviestitse ikävään sävyyn ja negatiivisesti kommunikoiva tuttava saa aikaan melkoisen tunnevyöryn lataamalla kunnolla yön alle. Miten päästä vireeseen sen jälkeen? Tietenkin asiat voi yrittää jättää omaan arvoonsa ja niistä pääsee ylitse, mutta, kappas, tällaisestakin syystä voi kirjoittamisen matkaan tulla mutkia. (Työpäiväkirja, 21.8.2015.)

Aikaa tuntuu aina olevan liian vähän. Ajan riittämättömyyden ohessa pohdin sitä, kenelle kirjoittaminen loppujen lopuksi kuuluu. Mikä riittää?

Eilen neuvolaa ja muita asioiden hoitamista, eikä kummasti aikaa kirjoittamiselle. Miten paljon jaksaa kirjoittaa, jos on paljon muuta? Minkä verran kirjoittaminen vaatii aikaa? Tyhjää, vapaata aikaa, ei vain sieltä täältä varastettua aikaa. Vai kuka oli se naiskirjailija, joka kirjoitti, kun kaikki muut, pakolliset hommat oli tehty, ettei vain yöaikaan? Ehkä se on tahtotila, palo? Mutta kuinka monella ihmisellä on sellainen palo? Kuuluuko kirjoittaminen vain palaville?

Tänään kirjoittamista, mutta jumiolo. Huolia, murheita, arkisia.

(Työpäiväkirja, 27.8.2015.)

Toisaalta ajan vähyys ei näyttäydy yksiselitteisesti negatiivisena seikkana. Saatan työstää käsikirjoitustani esimerkiksi lapsen mentyä nukkumaan:

¹⁷ Viitataan Leahman 2004, 10.

Kirjoitan tosiaan usein illalla lapsen mentyä nukkumaan. Vähäsen, enempää en jaksa. En ole iltaihminen. Ehkä rutistan tekstiin loput jaksamiseni rippeet siltä päivältä, mikä tuntuu tyydyttävältä. Iltakirjoittaminen on ihanaa.

(Työpäiväkirja, 12.1.2015.)

Iltakirjoittamisen ihanuus selittynee osaksi ainakin sillä, että olen nuorempana tavannut nauttia illoista luovina hetkinä, mutta ikään kuin menettänyt ne perhe-elämän ja työn asettamalle rytmille. Oma kirjoittaminen on antanut myöhäisten hetkien luovat tovit takaisin.

Lisäksi mainitsen työpäiväkirjassani (28.8.2015) pelon huonosti kirjoittamisesta. Kesälomalla laadin jopa listan asioista, “jotka tehokkaasti estävät omaa kirjoittamista:”

- muutto toiseen kaupunkiin
- muu opiskelu
- loma-aika, jolloin lapsi on kotona
- alkuraskauden pahoinvointi.

(Työpäiväkirja, 4.7.2015.)

Toisaalta pohdin kyllä kirjoittavani joka päivä, kun päivittäiseksi kirjoittamiseksi luetaan esimerkiksi opiskelukirjoittaminen, some-päivitykset, viestit ystäville, ostoslistat ja muut “lippulappuset” (työpäiväkirja, 4.7.2015). Kysyn, onko tärkeintä kuitenkin se, että kirjoittamiseen aikoo palata, vaikka aikominen “kai kuitenkin on nykyaikana vähän kuin kirosana tai ainakin yhtä tyhjän kanssa” (sama). Pohdin, että kirjoittamisen esteiden

suhteen on varmaankin hyvä löytää oma tapansa toimia. Itse ole väsynyt kurinalaisuuteen ja pakottamiseen.

- - - Ehkä haen sitä, että tekeminen tulee pakottamattakin. Se on kuitenkin vain kirjoittamista. Ja ilo on tekemisessä, ja kai se niin kuuluisa flow, joka vähän koukuttaakin.

(Työpäiväkirja, 12.7.2015.)

Kirjoittamisen esteiden tai hidasteiden ohella työpäiväkirjassani on pohdintaa kirjoittamisen edellytyksistä. Niitä ovat opettaminen, lukeminen, monipuolinen kirjoittaminen, kirjoittamisen tavoitteellisuus, kirjoittamisen aikaansaama hyvä olo ja itselle sopivat kirjoittamisen tavat. Onkin

hyvä huomata, että työllä, ja nimenomaan opettajuudella, on mahdollisuus toimia sekä kirjoittamista estävästi että sitä edistävästi:

Opetuksen suunnittelua: aiheena tekstin tuottaminen ja käsittely (teksti mahdollisimman yleensä, voi olla tieto- tai taideteksti) - suunnitellessa oppii itse tai ainakin haastaa omia ajatuksia.

(Työpäiväkirja, 9.1.2015.)

Oheinen merkintöni koskee yksinomaan kirjoittamista koskettelevan opetuksen suunnittelua, kun taas kirjoittamista estävän työskentelyn pohdintani puolestaan koskee nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuutta.

Luen teoksia, jotka innostavat jatkamaan käsikirjoitukseni työstämistä. Monipuolisella kirjoittamisella viittaa omaan tietokirjoittamiseen, bloggauskokeiluihin ja välipalanovelleihin, eli lajien monipuolisuuteen, mutta kirjoittamisen rikastajana myös työskentelytapojen vaihtelevuuteen. Käytän kirjoittamisen tukena esimerkiksi musiikkia ja antaudun leikkimieliselle astenteelle (työpäiväkirja, 2.2.2015; 12.7.2015 ja 13.7.2015). Tavoitteilla tarkoitan “jonkinlaista ulkopuolista kannustinta”, kuten novellien kirjoittamista verkkolehteen, kirjoittajayhteisöön liittymistä ja mahdollisesti opettajuuttakin. Voisivatko kirjoittaminen ja opettajuus liittyä toisiinsa esimerkiksi innostuksena, ideoina ja omana motivaationa opettamiseen, pohdin. (Työpäiväkirja, 18.8.2015.) Toisaalta kirjoittaminen näyttäytyy työpäiväkirjassani palkitsevana ja voimaa antavana:

Kirjoittaminen on antoisaa.

(Työpäiväkirja, 17.4.2015.)

Ja ilo on tekemisessä, ja kai se niin kuuluisa flow, joka vähän koukuttaakin.

(Työpäiväkirja, 12.7.2015.)

Niin, ja kirjoittaminen tekee onnelliseksi.

(Työpäiväkirja, 18.8.2015.)

Tunsin tänään kirjoittamisesta kiitollisuutta. Että minä saan tehdä tällaista! Se on pökerryttävää.

(Työpäiväkirja, 4.9.2015.)

Kirjoittamisen edellytyksiin liitän myös itselle sopivien kirjoittamisen tapojen muotoutumisen, itselle ominaiseen kirjoittamiseen suuntaamisen, vaikka se esiintyy työpäiväkirjamerkinnöissän vain melko vihjeenomaisena, kuten omanlaisen suhtautumisen löytymisenä kirjoittamisen “blokkeihin” tai yleisluonteisempana pohdintana omasta kirjoittamisesta:

Omalta tuntuvat ne kirjoittajatoteamukset, että kirjoittamisessa on yllätyksellisyyttä (vrt. tarkka etukäteen suunnittelu) ja että kirjoittaminen etenee aina vähän matkaa eteenpäin ikään kuin auton etuvalojen valaiseman matkan ja se on aina tarpeeksi.

(Työpäiväkirja, 25.8.2015.)

Samassa merkinnässä totean, että käsikirjoituksen tarinan runko alkaa olla valmis, eli yhdistän myös merkinnän tasolla oman kirjoittamisenlaadun pohdinnan kirjoittamisen edellytyksiin.

Erityisen ristiriitaisena työpäiväkirjassani näyttäytyy tekstipalaute. Totean, että se sekä lannistaa että innostaa (työpäiväkirja, 16.1.2015). Palautteesta hämmentyminen aiheuttaa kirjoittamattomuutta ja palautteen antamisen ja vastaanottamisen pohdintaa (työpäiväkirja, 24.1.2015). Meghan Hanrahan Dobsonin (Dobson, Gillespie & Fogle 2009) esimerkki omien palautteensaantikokemusten reflektoinnista kirjoittamisen opettajuuden käytänteiden näkökulmasta osoittaa, että omia kokemuksia ja havaintoja voisi käyttää oman opettajuuden kehittämisessä. Entä voitaisiinko omia, oppiainetta koskevia havaintoja ja kokemuksia käyttää jo opiskeluaikana ammatillisen suuntautumisen rakennusaineena? Palaan jälleen Leahmanin (2004) näkemykseen, jonka mukaan kirjoittaja/opettajalla olisi kyky nivoa toisiinsa niin teorian, tutkimuksen kuin käytännön näkökulmat. Voisiko hänen ajatuksensa olla hyödyllinen myös äidinkielen ja kirjoittamisen opettajaksi *opiskelevien* kannalta?

Työpäiväkirjamerkintöjeni valossa opettajan työ näyttäytyy sekä kirjoittamista estävänä että sitä edistävänä tekijänä. Opiskelija on opettajaan nähden eri asemassa. Työhön totuttelu vie runsaasti sekä aikaa että voimia. Kirjoittamisen esteet ovat toisaalta samoja kuin opettajien. Aika ei syystä tai toisesta riitä, ja henkilökohtainen elämä voi viedä veronsa. Herää kysymys siitä, miltä oman kirjoittamisen tarkastelu näyttäisi, jos kirjoittaminen olisi nykyistä tärkeämpi ja näkyvämpi osa äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopintoja.

3.3 Työpäiväkirja ja pedagogiset implikaatiot

Opettajaopiskelijana oman kirjoittamisen pedagogisia vaikutuksia koskevat työpäiväkirjamerkintäni ovat pääosin teoreettisia. Tutkielmassani olen kiinnostunut opettajaopiskelijan oman kirjoittamisen pedagogisista implikaatioista eli mahdollisista vaikutuksista opettamiseen. Olen jakanut oman kirjoittamisen pedagogiset implikaatiot aineistoni perusteella oman kirjoittamisen reflektointiin, identiteettiin, tunteisiin, opettajaopiskelijuuden näkökulmaan ja käytännön tason, tuntityön ja harjoitteiden, näkökulmaan.

3.3.1 Työpäiväkirjan reflektointi

Oman opettajuuden kehittäminen edellyttää oman kirjoittamisen reflektointia. Tulemalla tietoiseksi omasta kirjoittamisestaan voi tukea paremmin oppilaan kehitystä. (Leahman 2004.) Ajatus oman opettajuuden kehittämisestä refleктоimalla omaa kirjoittajuutta kuvastuu Dobsonin, Gillespien ja Foglen (2009) artikkelista, jossa he kuvaavat, kuinka heidän oma työnsä kirjoittajina on auttanut heitä opettajina. Olisiko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden tärkeää saada säännöllisesti tilaisuuksia pohtia ja tutkia omaa kirjoittamistaan, jotta sillä voisi olla hyödyllisiä pedagogisia implikaatioita?

En ole työpäiväkirjassani eksplisiittisesti käsitellyt reflektointia. Piiloisemmin merkinnöissä on kaksi kohtaa, joiden voidaan tulkita viittaavaan myös työpäiväkirjan kirjoittamiseen. Viittaani merkinnöissä “tähän prosessiin” (työpäiväkirja, 30.1.2015) ja “tähän kokemukseen” (työpäiväkirja, 12.7.2015):

Johtaako tämä prosessi siihen, että alankin ennen kaikkea pitää itseäni kirjoittamisen ohjaajana
äikänopettajuuden sijaan?
(Työpäiväkirja, 30.1.2015.)

Luulen joka tapauksessa, että tämä kokemus opettaa kirjoittamisen motivaatiosta, writer’s bloqueista ja
kirjoittamisen ilosta.
(Työpäiväkirja, 12.7.2015.)

Ensimmäisessä otteessa koko työskentelyprosessin, työpäiväkirjan kirjoittaminen mukaan lukien, vaikutukset liittyvät ammatti-identiteetin hahmottumiseen ja toisessa työskentelyprosessin tarjoamiin oppimiskokemuksiin kirjoittamisesta. Vaikka en työpäiväkirjassani pohdi työpäiväkirjan kirjoittamista, olen ollut tietoinen siitä, että se on osa työskentelyprosessiani ja täten vaikuttaa siihen. Olennaisinta reflektiossa on kuitenkin kirjoittamisen pohtiminen, sillä se herättää kirjoittajan näkemään oman toimintansa. Omien kirjoittamista koskevien ajatusmallien ja toiminnan tunnistaminen ja kehittäminen on hyödyllistä, jos omaa kirjoittamista on tarkoitus käyttää esimerkiksi osana teoreettista työskentelyä tai opettamista. (Leahman 2004, 21-23.)

3.3.2 Identiteettipohdinta

Opettajan oman kirjoittamisen vaikutus liittyy Leahmanilla kirjoittajaidentiteetin omaksumisen tärkeyteen. Kirjoittaja/opettajaidentiteetin vaikutus pedagogiikkaan perustuu hänen mukaansa siihen, että sen omaksumisen myötä keskiöön asettuvat sekä itse tekstit että valinnat, jotka ovat johtaneet kulloisenkin tekstin viimeisimpään versioon ja joita kirjoittaja on tehnyt. Leahmanin tutkimat opettajat esimerkiksi kokivat, että henkilökohtainen kirjoittaminen sitoi heidät oppimiseen, sillä työstämällä omia tekstejään opettaja oppi lukemaan kirjoittajana. (Leahman 2004, 115, 141-142.) Oman kirjoittamisen ja oppimiseen sitoutumisen suhde kuvastuu myös työpäiväkirjastani: “- - - [opetusta] suunnitella oppii itse lisää kirjoittamisesta tai ainakin haastaa omia ajatuksia” (työpäiväkirja, 9.1.2015). Kirjoittajaidentiteetistä kumpuavaksi pedagogiseksi pohdinnaksi ja toiminnaksi voi tulkita myös seuraavan otteen:

Käytin itseäniikin esimerkkinä: omia kirjoittamisen tapoja ja parastaikaa työstämäni käsikirjoitusprosessia. - - - En halua opetustilanteessa nostaa itseäni esiin, vaan pitää itseni sopivasti taustalla. Silti: uskallus puhua henkilökohtaisesti ja itseni lävitse opiskelijoiden hyödyksi. Ovatko palo, kohtaamiset ja henkilökohtainen ote väyliä nauttia opettamisesta, ja tehdä se hyvin? Nurinkurisesti MINÄ katoaa, kun puhun itseni kautta suodattaen kirjoittamisesta. Oma kirjoittaminen tuntuu antavan itsevarmuutta puhua kirjoittamisesta. (Työpäiväkirja, 12.1.2015.)

Oma kirjoittaminen antaa yllä olevan näytteen mukaan itsevarmuutta opetustilanteessa. Vaikka opetusvuosia ei ole kertynyt, opettavan aineen omakohtainen tuntemus voi tukea aloittavaa

opettajaa lisäämällä tämän itsevarmuutta. Kun ainesisältö on henkilökohtaisesti innostava ja kiinnostava, sen sekä tuntee että kykenee opettamaan itsevarmemmin.

Oma kirjoittaminen kirjoittajaidentiteetti näyttäytyvät muodostuvan opettajaidentiteetin rakennuspalikoiksi. Oma kirjoittaminen antaa ainesisällön opettamiseen sekä itsevarmuutta että myös kokonaan omanlaisensa, omakohtaisuuden, näkökulman, kuten seuraavassa otteessa pohdin:

Viimeinen opetuskerta kielenhuollon ja kirjoittamisen kurssilla. Luovaa kirjoittamista, käytännössä paljon pieniä, hauskoiksi tarkoitettuja kirjoittamisharjoituksia. Intiimi tunnelma yllätti. Olin iloinen siitä, että kurssilaiset lukivat tekstejään, niitä oli ilo kuunnella. Voisiko oma kirjoittaminen auttaa nauttimaan toisten teksteistä ja arvostamaan niitä? Oman kokemuksen tuoma taju siitä, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla? (Työpäiväkirja 26.1.2015)

Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajansijaisuus tarjoaa mahdollisuuden jatkaa aiheen pohtimista käytännön opetustyön valossa. Mietin, kuinka kirjoittajaidentiteetti vaikuttaa pedagogiseen (työpäiväkirja, maaliskuu 2015).

Myös muut kuin opetustilanteet antavat sytykkeitä pohtia kirjoittamista pedagogiselta kannalta. Selvimmin tällaisia tilanteita ovat opetustilanteet, joihin osallistun opiskelijana. Tammikuinen seminaari-istunto, jossa olen saanut palautetta käsikirjoituksestani, innostaa pohtimaan palautetta myös sen antamisen näkökulmasta:

Hassua kyllä, mutta tämä tuntuu opettavan paljon. Laimean oloisesta, epäinnostuneesta palautteesta tulee todella huono olo, kun taas kannustava, perehtynyt palaute innostaa. On opettavaista altistua monenlaiselle palautteelle, sillä niin olen oppinut tehokkaasti asettautumaan palautteensaajan asemaan. Olen pohtinut itseäni palautteenantajana entistä tarkemmin, ja alan yhä vahvemmin suuntautua sille uralle, että palautteen tulee olla kannustavaa. - - - En koe, että on minun asiani, asiantuntijanakaan, lytätä kenenkään tekemistä. Sen sijaan koen, että mielelläni kannustaisin ihmisiä uskomaan omaan tekemiseensä. Miksi aina pitäisi olla muistuttamassa virheistä tai siitä, mitä ei olla osattu tehdä? Entä jos lähdetäisiin siitä, missä on onnistuttu ja mitä on tehty hyvin? Toisaalta taitava palautteenantaja osaa nimetä myös kehityskohdat. Se taas vaatii tietoa esimerkiksi kirjoittajana kehittymisestä ja toisaalta ihmistuntemusta. (Työpäiväkirja, 16.1.2015.)

Entä jos en itse kirjoittaisi? Tulisin toki opettajana pohtineeksi esimerkiksi sitä, millainen palaute oppilaita hyödyttää, ja pohdintani tukena voisin käyttää tutkimustietoa, kollegoiden näkemyksiä ja oppilaiden omia ajatuksia. Kirjoittavana opettajana minulla olisi myös omakohtainen palautteensaajan kokemus, joka ei kenties ole välttämättömyys, mutta jolla tuntuu olevan merkitystä.

Harjoitusryhmätyöskentely tukee ajatusta omakohtaisuuden merkityksellisyydestä:

Pidin tänään vuorovaikutusosaamisen harjoitusryhmässä (vuorovaikutusosaaminen on osa äikänopekursseja, ja sillä on muuten sama ongelma kuin kirjoittamisella: sitä ei opiskella lähimainkaan tarpeeksi) esitelmätuokion kirjoittajapalautteesta. Vaikka itse esitelmä ei tuntunut hyvältä (jännitin niin, että tärisin läpikotaisin), se kuitenkin oli mukavaa, että sai puhua itseä kiinnostavasta aiheesta. Koetin puhua osin itseni kautta ja käyttää esimerkkeinä omia kokemuksiani. Se tuntui mukavalta myös. Ehkä pitäisi olla enemmän puhetta myös itsen, koetun ja eletyn kautta?

(Työpäiväkirja, 13.2.2015.)

Vaikka työpäiväkirjassani on suorasanaista pohdintaa kirjoittajaidentiteetistä kasvavista pedagogisista vaikutuksista, tekstin voi toisaalta tulkita kokonaisuudessaan potentiaalisesti pedagogisena pohdintana. Työpäiväkirjan pohdinta on kasvamassa olevia ajatuksia myös opettamista tai ohjaamista varten ja niiden käyttöön. Tällaisia implisiittisiä merkityksiä sisältyy esimerkiksi seuraaviin otteisiin:

Käsi kirjoitusdokumentin avaaminen ensimmäistä kertaa jumiutumisen jälkeen. *Maresi* eilen inspiroi? Lukeminen kirjoittajana, keskustelu antoisan tekstin kanssa?

(Työpäiväkirja, 1.2.2015.)

Musiikki. Olen käyttänyt musiikkia tekstin tekemisen tukena - bongasin idean Salla Simukalta, joka on ainakin Lumikki-trilogian ensimmäisen teoksen liepeeseen liittännyt listan muun muassa kirjoitusprosessin aikana kuuntelemastaan musiikista. Nyt, ennen kirjoittamista, laitoin taas musiikin soimaan, mikä tekee heti tekstiin tarttumisesta helpompaa. - - -

ILLALLA: Tekstin läpikäyntiä - en tiedä, onko se fiksu tässä vaiheessa - mutta se ilo, mikä tulee sopivimman ilmauksen hakemisesta, on suurensuurta. Kirjoitusprosessiin liittyvien tunteiden jakaminen oppilaiden kanssa?

(Työpäiväkirja, 2.2.2015.)

Luulen joka tapauksessa, että tämä kokemus opettaa kirjoittamisen motivaatiosta, writer's blockeista ja kirjoittamisen ilosta.

(Työpäiväkirja, 12.7.2015.)

Yllä oleva implisiittinen pedagoginen pohdinta käsittää merkinnät niistä asioista, jotka ovat omassa kirjoittamisessa käyttökelpoisia ja jotka voi potentiaalisesti jatkossa laajentaa tutkimiseksi ja kokeiluksi siitä, ovatko ne käyttökelpoisia myös yleisemmin. Työpäiväkirjassani tällaisia asioita ovat esimerkiksi erilaisten apukeinojen, kuten musiikin tai lukemisen, käyttäminen kirjoittamiseen innostavasti, sekä omakohtaisten, kirjoittamiseen liittyvien tunteiden jakamisen pedagogiset käyttömahdollisuudet ja kirjoittamisen opettamiseen liittyvistä aihealueista, kuten motivaatiosta tai sen puutteesta, oppiminen

Työpäiväkirja-aineistoni valossa näyttää siltä, että opettajaopiskelijan identiteettiin liittyvien pedagogisten implikaatioiden kannalta merkittävää on ensiksikin omien kokemusten käyttäminen osana rakentuvaa opettajuutta ja toisaalta pyrkimys työstää sekä kirjoittajan että opettajan identiteettejä toisiaan ruokkivasti. Kirjoittajaidentiteetin näkökulmasta tärkeää on puolestaan oma kirjoittaminen, joka antaa ainesisältöjen opettamiseen sekä itsevarmuutta että omanlaisensa omakohtaisuuden tulokulman. Opiskelijalle tilaisuuksia identiteeteistä kumpuavaan pedagogiseen pohdintaan tarjoavat aineistoni näkökulmasta esimerkiksi työssäkäynti ja opiskelu. Vaikka tutkimustiedon (esim. Gardner 2014) valossa opettajaopiskelijan asemitumisella kirjoittajaksi on vaikutusta tulevaan opettajuuteen, oma kokemus saattaa muodostaa ristiriidan tiedetylle, kuten työpäiväkirjani maaliskuun pohdinta osoittaa. Oma kysymyksensä olisikin se, kuinka opiskelija käsittelee ja ratkaisee tutkimuksen ja teorian sekä oman kokemuksen välisiä ristiriitoja.

3.3.4 Tunteet

Käsittelen kirjoittamiseen liittyviä tunteitani kautta koko työpäiväkirjan, mutta opettamiseen liittyen pohdin niitä vain työpäiväkirjan alkuosassa, jolloin ohjasin tai opetin kirjoittamista. En toisin sanoen tule liittäneeksi omaa kirjoittamistani koskettelevia tunteita opettamiseen. Deborah J. Augsburgerin (1998) mukaan omat kirjoittajakokemukset, kirjoittamiseen liittyvä riskien

ottaminen ja kirjoittamisen aikana koetut tunteet ovat tehneet hänestä empaattisemman oppilaiden kirjoittamista kohtaan. Kun kirjoittamiseen liittyvät tunteet, kuten Augsburgerin (1998) esimerkkinä käyttämä pelko, ovat opettajalle tuttuja, hän osaa ottaa huomioon oppilaidensa tunteet ja tukea näitä kasvamaan kohti merkityksellistä kirjoittamista. Toisaalta omakohtainen tieto kirjoittamiseen liittyvistä tunteista hyödyttää opettajaa vertaistuen näkökulmasta. Tekstinsä kanssa tuskailevaa oppilasta saattaa auttaa sen huomaaminen, etteivät hänen kokemuksensa koske vain häntä ja että opettajakin on kokenut kirjoittamiseen liittyviä tuskanhetkiä. Kolmanneksi itse kirjoittava opettaja voi ymmärtää oppilaiden kirjoittamiseen liittyvien tunnekokemusten, sekä ilojen että surujen, voimakkuuden, sillä hänellä on niistä omakohtainen kokemus.

Kirjoittamisprosessiin liittyvien tunteiden tuttuus itselle ja näin ollen tunteiden vaikutus pedagogiaan kuvastuu esimerkiksi omaa palautteensaantikokemustani kuvaavasta merkinnästä (työpäiväkirja, 16.1.2015). Kun altistuu itse palautteensaajan asemassa palautekommenttien aiheuttamille tunteille, jotka vaihtelevat “huonosta olost” innostukseen, sillä on vaikutuksensa siihen, kuinka vastaavasti haluaa antaa palautetta oppilaille. Sen lisäksi, että opettajalla täytyy olla esimerkiksi tietoa kirjoittajana kehittämisestä, voivat omakohtaiset kokemukset toimia ikään kuin yhdenlaisena tietämisen muotona esimerkiksi tutkimustiedon ja vertaisilta, eli esimerkiksi opettajakollegoilta, saadun ohella.

Toisaalta työpäiväkirjamerkinnöistä välittyy myös kirjoittamiseen liittyvien tunnekokemusten voimakkuuden ymmärtämisen sävy: “Voisiko oma kirjoittaminen auttaa nauttimaan toisten teksteistä ja arvostamaan niitä?” (työpäiväkirja, 26.1.2015). Sen sijaan se, kuinka opiskelujen loppuvaiheen ja ammattiin suuntautumisen taitekohdassa oleva kykenisi pedagogisesti järkevällä tavalla hyödyntämään tunteita, välittyy maaliskuisen merkinnän valossa epävarmana.

3.3.5 Opettajaopiskelijuuden näkökulma

Opettajaopiskelijana oman kirjoittamisen pedagogisten implikaatioiden pohdinta on pääosin teoreettista. Työpäiväkirjan pitämisen ajalle osuu kaksi työpätkää: vuosien 2014 - 2015

vaihteessa toimin eräällä kurssilla kirjoittamisen ohjaajana ja maaliskuussa 2015 olin kolmen viikon ajan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan sijaisena.

Työpäiväkirja-aineiston pohjalta opettajaopiskelijuuden näkökulma merkitsee ensinnäkin sitä, että oma ammatti-identiteetti on vasta muotoutumassa. Pohdin työpäiväkirjassani esimerkiksi sitä, olenko sopiva äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi vai sijoittuisiko ammatillinen painopiste jonnekin enemmän kirjoittamisen kanssa tekemisissä olevalle alueelle (esim. työpäiväkirja, 30.1.2015; maaliskuu 2015). Kirjoittajaidentiteetti näyttää muodostuvan opettajaidentiteetin merkittäväksi rakennuspalikaksi. Oma kirjoittaminen antaa paitsi ainesisällön hallintaa, myös itsevarmuutta ja kokonaan omanlaisensa, omakohtaisuuden näkökulman. Kolmanneksi oman kirjoittamisen merkitys suhteutuu opiskelijuuden vaiheeseen ja näyttäytyy sen valossa epävarmana. Oma kokemus voi muodostaa ristiriidan tiedettyyn:

Onko omasta kirjoittamisesta oikeasti hyötyä? Onko siitä ehkä hyötyä sitten, kun on enemmän kokemusta sekä opettamisesta että kirjoittamisesta? Vai onko aivan sama, kirjoittaako opettaja itse vai ei?

(Työpäiväkirja, maaliskuu 2015.)

Neljänneksi opettajaopiskelijan identiteettiin liittyvien pedagogisten implikaatioiden kannalta merkittävää on yhtäältä omien kokemusten käyttäminen osana opettajuutta, toisaalta pyrkimys työstää sekä kirjoittajan että opettajan identiteettejä toisiaan ruokkivasti. Opiskelijalle tilaisuuksia identiteeteistä kumpuavaan pedagogiseen pohdintaan näyttävät aineistoni näkökulmasta tarjoavan esimerkiksi työssäkäynti ja opiskelu.

Työpäiväkirjamerkintöni ovat myös pedagogista pohdintaa, jos työskentelymerkinnät nähdään vähintäänkin potentiaalisesti pedagogisena materiaalina. Aineistosta kumpuavien kysymysten voitaisiin tulkita sijoittuvan potentiaalisesti pedagogisen alueelle, minkä lisäksi niistä välittyy nimenomaan opiskelijuuden vaihe: Olisiko opettajaopiskelijoiden tärkeää saada tilaisuuksia pohtia ja tutkia omaa kirjoittamistaan, jotta sillä voisi olla hyödyllisiä pedagogisia vaikutuksia? Kuinka opiskelija käsittelee ja ratkaisee tutkimuksen ja teorian sekä oman kokemuksensa välisiä ristiriitoja? Entä kuinka opiskelujen loppuvaiheen ja ammattiin suuntautumisen taitekohdassa oleva kykenisi pedagogisesti järkevällä tavalla ottamaan tunteet huomioon työssään?

Opettajaopiskelijuuteen liittyy toisin sanoen epävarmuus. *Onko omasta kirjoittamisesta ylipäänsä hyötyä äidinkielen ja kirjoittamisen opettajuudelle?* Gallavan, Bowles ja Young (2007, 61) liittävät opettajaopiskelijoiden kirjoittamista koskevan epävarmuuden kysymyksiin siitä, miten kirjoittamista voisi opettaa vaikuttavasti tai integroida tarkoituksenmukaisesti. Paul Gardner (2014, 144-145) puhuu tulevien opettajien omien kirjoittamisen lähtökohtien reflektoinnista sisäpiirin tiedon saamiseksi kirjoitusprosessista ja oppiainesisällöstä, mikä kehittäisi opiskelijoiden itsevarmuutta kirjoittajina. Gallavan et. al. (2007) suosittelevat, että opettajaopiskelijoita tulee opettaa kirjoittamaan, kommunikoidaan ja opettamaan kirjoittamista, eli sisällyttämään kirjoittaminen opetussuunnitelmiin, yhdistämään kirjoittaminen oppimiseen ja elämiseen yleensä ja reflektoidaan ja kasvamaan kirjoittamisen avulla. Olisiko tämänkaltainen suositus omiaan myös kotimaisessa, erityisesti luokanopettajien ja äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajien, koulutuksen kontekstissa?

3.3.6 Tuntityöskentely ja käytännön harjoitteet

Opettajaopiskelijan omaan kirjoittamiseen liittyvät pedagogiset implikaatiot liittyvät aineistoni valossa ennen kaikkea ajatteluun ja identiteettiin. Työpäiväkirjasta on kuitenkin luettavissa vihjeitä siitä, mitä oma kirjoittaminen voisi merkitä käytännön tunti- ja luokkatyöskentelyn harjoitteiden tasolla. On huomattava, että tässä esittämäni on aineistooni pohjaava ikään kuin avaus, jonka taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että peruskoulujen ja toisen asteen kirjoittamisen opetusta olisi syytä tarkastella laajemminkin.

Kirjoitan työpäiväkirjassani muun muassa itsen käyttämisestä esimerkkinä tai “itseni kautta” puhumisesta. Pohdin, että uskallus puhua henkilökohtaisesti ja itseni lävitse hyödyttäisivät oppilaita, ja mietin, pitäisikö olla enemmän puhetta myös itsen, koetun ja eletyn kautta (työpäiväkirja, 12.1.2015, 13.2.2015). Toisaalta pohdin, mitä oma kirjoittaminen voisi tuoda opettajuuteen. Voisiko se auttaa nauttimaan toisten teksteistä ja arvostamaan niitä ja tuoda ymmärrystä siitä, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla (työpäiväkirja, 26.1.2015)? Kolmanneksi käsittelen “ulkopuolisia kannustimia” ja erityisesti kirjoittajayhteisön merkitystä (työpäiväkirja 18. ja 19.8.2015): “Entä kirjoittajayhteisö tai -piiri - - jossa kirjoittamista voi jatkaa, työstää, kaiuttaa...?”, “Olisi kyllä mukavaa liittyä johonkin kirjoittajien joukkoon, saada puhua

kirjoittamisesta - - -. Se kehittää.” Aineistoni pohjalta ehdotan, että oma kirjoittaminen voisi johtaa esimerkiksi opettajan asemoitumiseen kanssakirjoittajana ja kirjoittamisen aktiivisena mallintajana.

Se, että opettajat alkavat hahmottaa itseään kanssakirjoittajina, mallintaa kirjoittamista ja kirjoittaa säännöllisesti oppilaidensa kanssa, johtaa Creminin (2006) mukaan siihen, että kirjoittamisen prosessien hankaluuksista keskustelemisesta luokissa tulee tavallista. Sekä tutkijat, kirjoittajat että opetushenkilökunta voisivat oppia tutkimukseen osallistuneiden tarinoista, jotka ilmensivät luovuuteen kykenevän emotionaalisen pystyvyyden kehittymistä, riskinottoa ja opettaja-taiteilijana toimimista kirjoittamisen opettamisen tunneilla. (Cremin 2006, 421-430.)

Kirjoittamisen mallintaminen sopii Joseph Engin (2002) mukaan yhteen sellaisen ajatuksen kanssa, että kirjoittamisen oppimistilanteessa muodostuisi diskurssiyhteisö, jossa pidetään tärkeinä moniäänisyyttä ja monikulttuurisuutta, eli sallitaan erilaiset sosiopoliittiset, sosioekonomiset ja kulttuuriset tekstit ja äänet. Eng esittää, että luokka diskurssiyhteisönä syntyy usein tietynlaisissa retorisissa tilanteissa, joihin liittyvät haastavat tehtävänannot. Olennaista on se, että opettaja asemoi itsensä tarkoituksenmukaisesti 2000-luvun luokkahuoneeseen, jossa esimerkiksi teknologialla on oma, keskeinen roolinsa, ja opettajan tekstit elävät oppilaiden tekstien rinnalla. Kanssakirjoittajaksi asemoituva opettaja voi kirjoittaa oppilaidensa kanssa esimerkiksi aloittamalla tunnin aivoriihityöskentelyllä tai vapaalla kirjoittamisella; vastaamalla tai reagoimalla (*responding*) oppilaiden teksteihin, kuten keskusteluihin, kirjoittamiseen ja luettuun esimerkiksi erilaisten sähköisten alustojen kautta; kirjoittamalla ja jakamalla kirjoitustehtäviä; kirjoittamalla ja jakamalla henkilökohtaisia kertomuksia; jakamalla ammatillisia tekstiluonnoksia ja editoriaalista kirjeenvaihtoa jotka ovat johtaneet julkaistuihin artikkeleihin; kirjoittamalla humanistiopettajana; ja tarjoamalla oppilaille mahdollisia julkaisukanavia. Opettajiin, jotka kirjoittavat säännöllisesti oppilaidensa kanssa, liittyy Engin mukaan tiettyjä oletuksia: mallintaminen¹⁸; kirjoitusharjoitusten tunteminen tekemällä ne itsekin luomisesta muokkaamiseen ja valmiiseen tekstiin; lukemisharjoitusten tunteminen vastaamalla niihin itsekin tekemällä tekstiin huomautuksia, referoimalla ja pitämällä päiväkirjaa; valitsemalla

¹⁸ Mallintaminen voi olla (a) käytännöllistä oppilaiden ohjaamista tai (b) teoreettista vastauksena yhteisöllisen oppimisen tutkimukselle lukemisen tai kirjoittamisen kontekstissa ja kirjoittamisen opettajan sosiopoliittisessa sijainnissa (Eng 2002).

kulttuurisen roolin kirjoittamalla ja jakamalla kirjoitettua; ja omaksumalla tutkivan opettajan roolin puhumalla kanssakirjoittajana tai asiantuntijana.

Työpäiväkirja-aineistoni pohjalta - henkilökohtaisuuden, oman kirjoittamisen pedagogisen hyödyntämisen, kirjoittajayhteisön ja “ulkopuolisen” merkityksen kirjoittamiselle - kirjoittamisen opettajan kanssakirjoittajaksi asemoituminen voisi tarjota yhden varteenotettavan väylän myös äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamisen opetukseen.

3.4 Kirjoittamiseen innostaminen

Työpäiväkirjani eräessä merkinnässä (12.1.2015) pohdin, ovatko palo, kohtaamiset ja henkilökohtainen ote väyliä nauttia opettamisesta, ja opettaa hyvin. Toisaalta maaliskuussa kärvistelen sitä, osaanko välittää innostuneisuuteni kirjoittamiseen ja vaikka osaisinkin, onko sillä väliä.

Olen tutkielmani teoriaosuudessa käyttänyt opiskelijoitaan kirjoittamaan innostavan opettajan esimerkkinä Joyce Carol Oatesia. Täytyy muistaa, että Oates on ensinnäkin tunnustettu, jo pitkän uran tehnyt kirjailija, minkä lisäksi hänen opiskelijansa opiskelevat nimenomaan kirjoittamista. Leahman (2004, 115) on huomannut, että innostaminen voi olla kaksisuuntaista: niin opettaja voi innostaa oppilaitaan kuin myös inspiroitua heistä.

Opettajaopiskelijan näkökulmasta kysymys on se, kuinka omaa innostuneisuutta voisi ja osaisi kanavoida pedagogisesti mielekkäällä tavalla. Entä henkilökohtainen aiheesta innostuminen ja motivaatio - niin opettajan kuin oppilaidenkin motivaatio? Onko opettajan innostuneisuudella vaikutusta esimerkiksi oppilaiden sisäiseen motivaatioon ja erityisesti sen ylläpitoon? Kirjoittamiseen innostamisen teema näyttäisi tarjoavan mahdollisuuksia laajentaa aihetta motivaation alueelle.

3.5 Omia vastaääniä

Mikään yksittäinen tekijä, kuten opettajan oma kirjoitusharrastus, Brooks (2007) mukaan tuskin määrittää tämän menestystä kirjoittamisen opettajana ainakaan alakoulukontekstissa, mikä toki houkuttaa pohtimaan asetelmaa, jossa verrataan itse kirjoittavia ja ei kirjoittamista harrastavia kirjoittamisen opettajia, joka on puolestaan jälleen oman tutkimuksensa aihe.

Tutkielmani lähtökohtana on joka tapauksessa se, mitä oma kirjoittaminen voisi antaa kirjoittamisen opettajuudelle opettajaopiskelijan näkökulmasta, mutta aineistosta kuuluu kuitenkin niitä, joita olen kutsunut vastaaniksi.

Opettajaopiskelijuuden näkökulmasta yhdeksi ongelmaksi nousee ajanpuute. Gallavanin et al. (2007) mukaan koulutusohjelmissa niin kirjoittamisen opiskelulle kuin kirjoittamalla oppimisellekin löytyy vain vähän aikaa. Mononen (2007) puolestaan toteaa, että luokanopettajaopiskelijat kyllä kirjoittavat, mutta opinnoissa ei kuitenkaan keskitytä itse kirjoittamiseen, jolloin kirjoittamisesta tulee vain suoritus. Gallavan et al. (2007) huomauttavat lisäksi, että vaikka heidän tutkimansa opiskelijat, jotka olivat maisteriopiskelijoita varhaiskasvatuksesta yläkoulunopettajaopiskelijoihin, sinänsä pitivät kirjoittamista tärkeänä niin omalta kuin oppilaidensakin kannalta, eivät pitäneet kirjoittamisesta, olivat mielestään huonoja kirjoittajia ja epävarmoja siitä, miten kirjoittamista voisi opettaa vaikuttavasti ja integroida tarkoituksenmukaisesti.

Työpäiväkirja-aineistossani epävarmuus näkyy kirkkaimmin maaliskuun 2015 merkinnässä, jossa reflektoin opettajansijaisuuttani. Ensinnäkin epäilen ammatti-identiteettiäni. Onko minusta yläkoulun äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi? Epävarmuus ja aloittelijuus vyöryttävät varjon tutkielmani aiheen mielekkyyden ylle, ja alan vakavasti pohtia sitä, onko omalla kirjoittamisella väliä.

Vaikka tunnen halua pitää kiinni kirjoittamisesta, äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus ei näyttäydä mielekkäänä väylänä päästä työskentelemään kirjoittamisen parissa:

Johtaako tämä prosessi siihen, että alankin ennen kaikkea pitää itseäni kirjoittamisen ohjaajana äikänopettajuuden sijaan? - - - Viekö rakkaus kirjoittamiseen minulta jotain muuta - äikkä on sisällöltään laaja aine. Toisaalta nyt on vuorovaikutusosaamisen kurssi, joka on aivan ihana: ehkä äikän sisällöt integroituvat toisiinsa, mutta onko siitä etua, että on rakkauksia tai vahvuusalueita - pitäisikö tykätä yhtäläisesti ja olla yhtä vahva kaikissa (voi lauseenjäsennys...)

(Työpäiväkirja, 30.1.2015.)

Ajattelen, että haluaisin opettaa ihan vain kirjoittamista.

(Työpäiväkirja, 13.5.2015.)

Se on tämän kirjoittamisen kuluessa selvinnyt, että haluaisin kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi. En vain tiedä, onko siitä mitään muuta hyötyä kuin se, että viihdyn kirjoittamisessa. - - - Ja että opettajuuden suhteen: kirjoittamisen opettaminen. Mitä minulla on sanottavaa astevaihtelusta tai murrealueista?

(Työpäiväkirja, 4.9.2015.)

Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisällöt tuntuvat laajoilta, ja jakoviivat piirtyvät erityisesti kieli- ja kirjallisuustieteen sekä kirjoittamisen rajamaille. Koska en tunne yhtäläistä intohimoa jokaista aihealuetta kohtaan, pohdin käypäisyyttäni opettajaksi. Eikö jokainen oppilas ansaitsisi opettajan, joka on omasta aineestaan väsymättömän innostunut? “Ihan vain kirjoittamisen” opettaminen näyttäytyy yhdenlaisena keinona paeta ajatusta siitä, että olisi itse esimerkiksi lauseenjäsennystä väsyneesti opettava opettaja.

3.6 Omat arjen tekstikäytännöt

Opettajat kirjoittavat vapaa-ajallaan eniten henkilökohtaisia tekstejä, kuten muistilappuja, tekstiviestejä sekä kirjeitä ja kortteja (Luukka et al. 2008). Entä opettajaopiskelijat? Opiskelukirjoittamisen ohella olen maininnut työpäiväkirjassani some-päivitykset, erilaiset viestit, ostoslistat ja “muut lippulappuset” (työpäiväkirja, 4.7.2015) sekä blogikirjoittamisen (työpäiväkirja, 7.4.2015) ja “välipalatyöt”, joilla viitataan novelleihin (työpäiväkirja esim. 18.4.2015).

Opettajien vapaa-ajan kirjoittaminen näytti Luukan et al. (2008, 223-235) tutkimuksessa “niukalta ja yksipuoleiselta”. Tutkijat kiinnittivät huomiota erityisesti siihen, että opettajien käsitykset ja käytännöt eivät aina kohtaa, sillä opettajat eivät välttämättä vapaa-ajallaan lue ja kirjoita sellaisia tekstejä, joita he opettavat koulussa, vaikka vapaa-ajan ja koulun tekstikäytännöt ovat samanlaiset. Tarvitaanko koulussa opeteltavia taitoja, jos niitä ei käytetä, tutkijat pohtivat. Oma kysymykseni on se, tarjoaisivatko oma kirjoittaminen ja sen reflektointi yhdenlaisen väylän kohti merkityksellistä kirjoittamisen opetusta, jossa koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmat kohtaisivat? Entä kuinka kirjoittamista opettavien opettajaopiskelijoiden oma kirjoittaminen - tai vapaa-ajan kirjoittaminen - nivoutuvat opiskeluun tulevan ammatin osaamisvaateita tukien?

3.7 Luovuus

Olen tutkielmassani pitänyt lähtökohtanani ajatusta siitä, että kaikkea kirjoittamista lajista riippumatta yhdistää *toiminnan luovuus*. Jälleen kerran oma, kiinnostava tutkimusaiheensa olisi tarkastella suomalaisessa koulukontekstissa vallitsevia tapoja jäsentää kirjoittamista. Millaisia luovia kirjoittamisen jäsentämismalleja sisältyy opetussuunnitelmiin? Entä kuinka kirjoittamista opettavat opettajat jäsentävät kirjoittamista? Kirjoittamisen luovuus liittyy Creminin (2006, 416) mukaan Paolo Freiren ajattelussa kirjoittamiseen taiteellisenä tapahtumana, jolloin oppiminen ei ole yksinomaan tekninen suoritus. Ja jotta opettajat kykenisivät tukemaan oppilaidensa luovaa kehittymistä kirjoittajina, jatkaa Cremin, he tarvitsevat taiteellisia ja luovia mahdollisuuksia toimia kirjoittajina. Opettajalähtöinen ja ohjaava ote kirjoittamisen opettamiseen rajoittaa Creminin (2006, 417) mukaan luultavasti sekä opettajien että oppilaiden luovaa panosta, mahdollisuuksia monitulkintaisuuteen ja kirjoitusprosessin ymmärtämistä. Creminin (2006, 418) hahmottelema opettaja taiteilija-kirjoittajana lähenee kanssakirjoittajaksi asemoitunutta opettajaa. Taiteilija-kirjoittajana opettaja muun muassa havainnollistaa oppilaille kirjoittamiseen sisältyvää luovaa ajattelua, jakaa omaa kirjoittamistaan, mallintaa mahdollisia tapoja ilmaista ideoita ja reflektoi omia aikomuksiaan ja valintojaan.

Olen oman kirjoittamisen pedagogisia implikaatioita analysoidessani esittänyt, että työpäiväkirjamerkintöni voidaan kokonaisuudessaan tulkinta potentiaalisesti pedagogisena pohdintana. Tällöin työpäiväkirjamerkinnöt voidaan tulkita myös opettajan kanssakirjoittajuuden eetoksen ilmentymänä, kanssakirjoittajaksi asemoitumisen harjoitteluna. Gardnerin (2014, 144-145) mukaan opettajaopiskelijoiden sisäpiirin tiedon saaminen kirjoitusprosessista ja oppiainesisällöstä kehittää opiskelijoiden itsevarmuutta kirjoittajina, ja omakohtaisen tiedon saamista tukee omien kirjoittamisen lähtökohtien reflektointi. Työpäiväkirja-aineistoni pohjalta kysynkin, kehittäisikö oman kirjoittamisen ja sen lähtökohtien reflektointi myös kirjoittamisen opettajaopiskelijoiden itsevarmuutta opettajina.

3.8 TULOKSET

How do we usefully speak of influences and inputs that might be intellectual and emotional, public and personal, and that necessarily involve failed attempts and mysteriously instinctual in their happening dynamics?

(Kim Lasky 2013, 16.)

Olen aineistoani analysoidessani tulkinnut työpäiväkirjamerkintöjäni reflektoiden niitä esitettyyn teoriaan (luku 2). Tässä alaluvussa esitän tulokset suhteessa tutkimuskysymyksiini, joiden perusteella olen jakanut tulokset kolmeen osioon. Aluksi tarkastelen kuitenkin sitä, miltä tutkielmani kenties keskeisin käsite, oma kirjoittaminen, näyttää aineiston ja aineistoanalyysin valossa.

3.8.1 Oma kirjoittaminen, lopulta

Oman kirjoittamisen käsite kietoutuu aineistossani identiteettiin. Liitän siihen omannäköisyyden erotuksena mekaaniselle, suorittavalle kirjoittamiselle. Opiskeluihin liittyvä pakollinen kirjoittaminen, kuten tutkielman laatiminen, voi olla omaa kirjoittamista, vähintäänkin silloin, kun se on tehty omannäköisistä lähtökohdista käsin. (Työpäiväkirja, 18.2.2015.) Näin ollen omaan kirjoittamiseen liittyisi pikemminkin autenttisuus ja itsetutkiskelevuus kuin kirjoittamisen konteksti, esimerkiksi vapaa-ajalla harrastuksena kirjoittaminen tai opiskelukirjoittaminen.

3.8.2 Opiskeluvaiheen oman kirjoittamisen merkityksistä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle

Niin kuin lapsuuden voidaan ajatella olevan mieluummin itsessään arvokasta aikaa kuin vain siemenellään olevaa aikuisuutta, niin myös opiskeluvaiheen oman kirjoittamisen voidaan ajatella olevan itsessäänkin arvokasta, ei vain ammattia enteilevää. Olen työpäiväkirjassani kirjoittanut kirjoittamista itsessään palkitsevana: antoisana, koukuttavia flow-kokemuksia tarjoavana, onnelliseksi tekevänä toimintana (työpäiväkirja, 17.4, 12.7., 18.8.2015).

Opiskeluvaiheen omalla kirjoittamisella on aineistoni perusteella merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden kannalta¹⁹. Yhtäältä opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen merkitsee kuin merkitseekin äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle potentiaalia: siemenellä olevaa

¹⁹ Ammattitaitoon liittyvät merkitykset on käsitelty omana kokonaisuutenaan seuraavassa alaluvussa.

ammattillisuutta ja mahdollisesti toteutuvaa. Toisaalta opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen kantaa muassaan mahdollisuutta ammatti-identiteetin tunnusteluun. Pohdin työpäiväkirjassani haluani suuntautua kirjoittamisen ohjaajaksi ja kyseenalaistan sen, onko minusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaksi. Kolmanneksi opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen voi tukea äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden hahmottamista ja rakentumista. Vaikka opettajaopiskelijan asemoiminen itsensä kirjoittajaksi vaikuttaa hänen tulevaan opettajuuteensa (Gardner 2014, 142), aineistoni perusteella se, onko kirjoittajaksi asemoituminen merkittävää äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden kannalta, jää kuitenkin epävarmaksi.

Neljänneksi opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen merkitsee äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle haastetta. Pohdin aineistoni valossa, missä määrin omalla kirjoittamisella on loppujen lopuksi merkitystä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden kannalta. Tuleeko mahdollinen merkityksellisyys esille ehkä vasta myöhemmin, kun sekä opettamisesta että kirjoittamisesta on ehtinyt kertyä vankkaa kokemusta? Oman kirjoittamisen vaikutuksen hahmottaminen on haasteellista. Lisäksi uuteen opettajan työhön keskittyminen vie voimia, jolloin itse työstä muodostuu tottumattomuuden vuoksi este kirjoittamiselle. Toisaalta syyt kirjoittamattomuuteen voivat olla osin samoja kuin ammatissa toimivilla opettajillakin (vrt. Leahman 2004, 10), kuten esimerkiksi kuormittavat ihmissuhteet, mutta työpäiväkirja-aineisto osoittaa, että opintojen ohella tehtävä työ, ja ennen kaikkea opettajuus, voi myös edistää kirjoittamista.

3.8.3 Kirjoittaminen tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ammattitaidon vahvistajana

Kirjoittaminen näyttäytyy aineistoni perusteella ammatinharjoittamisen kannalta yhtäältä antoisana niin itsessään kuin ammatissa menestymisen kannalta. Toisaalta oman kirjoittamisen merkitys ammatinharjoittamisen, erityisesti äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden, kannalta rakentuu työpäiväkirjassani äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan sijaisuuskokemukseni valossa ristiriitaisena. Pohdin aineistossani kuitenkin myös sitä, voiko opettajuus tukea omaa kirjoittamista, ja erityisesti aineistoni lopussa näkyikin ajatus siitä, että omalla kirjoittamisella ja opettajuudella voi olla toisaan ruokkiva vaikutus.

Aineistoni tukee Leahmanin (2004, 13-14) ajatusta siitä, että kirjoittaja/opettajalla voidaan ajatella olevan kyky nivoa toisiinsa niin teoria, tutkimus kuin käytännön tasot. Oma kirjoittaminen näyttää lisäävän ainakin kokemuksellista ymmärrystä kirjoittamisesta. Leahmanin (2004, 12) mukaan kirjoittaja/opettaja pystyy esimerkiksi jakamaan sellaisia kirjoitusprosessin kuluessa syntyneitä havaintoja, jotka jäisivät muuten huomiotta. Olen työpäiväkirjassani kuvannut muun muassa sitä, miltä oman kirjoittamisen esimerkkinä käyttäminen opetustilanteessa, jonka aiheena on ollut tekstien laatimisen prosessit, on tuntunut (työpäiväkirja, 12.2.2015).

Toisaalta työpäiväkirjamerkintöjeni valossa näyttää siltä, että ainakaan opettajaopiskelijalle omakohtaisten kokemusten välittäminen ja soveltaminen opetuksen tarpeisiin ei ole ristiriidatonta. Omasta kirjoittamisesta puhuessa voi opetustilanteessa saada itsevarmuutta opettajana (työpäiväkirja, 12.1.2015), mutta oman kirjoittamisen tarpeellisuus äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan kannalta voi näyttää myös kyseenalaiselta (työpäiväkirja, maaliskuu 2015).

Onkin syytä huomata, että vaikka oman kirjoittamisen voi aineistoni perusteella yhtäältä nähdä vahvistavan tulevan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan ammattitaitoa, tulos ei ole ristiriidaton. Sen ohella, että oman kirjoittamisen hyöty äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle näyttäytyy epävarmana, ei äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus välttämättä hahmotu mielekkäänä valintana työskennellä nimenomaan kirjoittamisen parissa.

3.8.4 Kokemuksen tarjoamia oivalluksia kirjoittamisen pedagogiikasta

Työpäiväkirja-aineistoni on pedagogista pohdintaa ja kasvamassa olevia ajatuksia opettamista tai ohjaamista varten ja niiden käyttöön. Opettajaopiskelijana oman kirjoittamisen pedagogisia vaikutuksia koskeva pohdintani on pääosin teoreettista ja luonteeltaan pikemminkin kysyvää ja avointa kuin valmiita vastauksia tarjoavaa. Aineistossani tällaista potentiaalisesti pedagogista ainesta olivat erityisesti merkinnät sellaisista omaan kirjoittamiseen liittyvistä näkökulmista, jotka ovat kirjoitushetkellä tuntuneet omakohtaisesti käyttökelpoisilta ja jotka voivat olla hyödyllisiä myös yleisemmin. Tällaisia asioita ovat esimerkiksi erilaisten apukeinojen, kuten musiikin tai lukemisen, käyttäminen kirjoittamiseen innostavasti; omakohtaisten, kirjoittamiseen

liittyvien tunteiden jakamisen pedagogiset käyttömahdollisuudet ja kirjoittamisen opettamiseen liittyvistä aihealueista, kuten motivaatiosta tai sen puutteesta, oppiminen.

Opettajaopiskelijuuden näkökulma merkitsee aineistoni perusteella sitä, että ammatti-identiteetti on vasta muotoutumassa. Opettajaidentiteetin merkittävänä rakennuspalikoina näyttäytyvät oma kirjoittaminen ja hapuileva kirjoittajaksi identifioituminen. Opettajaopiskelijan identiteettiin liittyvien pedagogisten implikaatioiden kannalta merkittävää on aineistoni perusteella omien kokemusten käyttäminen osana muodostuvaa opettajuutta sekä halu työstää niin kirjoittajan kuin opettajan identiteettejä toisiaan ruokkivasti. Oma kirjoittaminen on kirjoittajaidentiteetille tärkeää, sillä se ruokkii ainesisältöjen opettamiseen tarvittavaa itsevarmuutta ja antaa omanlaisensa, omakohtaisuuden tulokulman. Oma kokemus saattaa kuitenkin näyttäytyä ristiriitaisena esimerkiksi suhteessa opittuun tai teorian tietoon. Oma kysymyksensä onkin, kuinka opiskelija käsittelee ja ratkaisee tutkimuksen ja teorian sekä oman kokemuksen välisiä ristiriitoja. Esimerkiksi työssäkäynti ja opiskelu tarjoavat aineistoni perusteella opettajaopiskelijalle tilaisuuksia identiteetteihin liittyvään pedagogiseen pohdintaan. Toisaalta myös muut kuin opetustilanteet, joissa olen itse opettajana, antavat virikkeitä pohtia kirjoittamisen pedagogiaa. Aineistossani tällaisia tilanteita ovat selvimmin sellaiset, kirjoittamista joko suoraan tai epäsuorasti koskettelevat opetustilanteet, joihin osallistun opiskelijana. Merkillepantavaa on tällöin nimenomaan kirjoittamisen opiskelun konteksti ja sen vaikutus kirjoittamisen pedagogiaa koskevien oivallusten syntyyn.

Opettajaopiskelijuuden näkökulmaan liittyy leimallisesti epävarmuus. Aineistossa hämmentävänä näyttäytyy palautteen saaminen, joka sekä lannistaa että innostaa (työpäiväkirja, 16.1.2015). Palautteesta “hämmentyminen” aiheuttaa kirjoittamattomuutta ja “palautteen antamisen ja vastaanottamisen pohdintaa” (työpäiväkirja, 24.1.2015). Dobsonin (Dobson, Gillespie & Fogle 2009) esimerkki hänen omien palautteensaantikokemustensa reflektoinnista kirjoittamisen opettajuuden käytänteiden näkökulmasta osoittaa, että omia kokemuksia ja havaintoja voidaan käyttää oman opettajuuden kehittämisessä. Voitaisiinko omia, oppiainetta koskevia havaintoja ja kokemuksia käyttää tehokkaasti jo opiskeluaikana rakentamaan ja tukemaan tulevaa ammatillista suuntautumista? Toisaalta aineistostani erottuu perustavanlaatuinen epävarmuus, joka liittyy siihen, *onko omasta kirjoittamisesta ylipäänsä*

hyötyä nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuudelle. Esimerkiksi Gardner (2014, 144-145) kuitenkin suosittelee, että tulevat opettajat reflektoisivat omia kirjoittamisen lähtökohtiaan, jotta he saisivat omakohtaista tietoa niin kirjoitusprosesseista kuin oppiainesisällöstäkin ja kehittyisivät itsevarmemmiksi kirjoittajiksi.

Käytännön pedagogian kannalta olen ehdottanut, että oma kirjoittaminen voisi johtaa opettajan asemoitumiseen kanssakirjoittajana ja kirjoittamisen aktiivisena mallintajana, sillä aineistosta hahmottelemani henkilökohtaisuus, oman kirjoittamisen pedagoginen hyödyntäminen sekä kirjoittajayhteisön ja “ulkopuolisen” merkitys kirjoittamiselle implikoivat kirjoittamisen opettajan kanssakirjoittajaksi asemoitumista, joka puolestaan voisi avata yhden, varteenotettavan näkökulman myös äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamisen opetukseen. Tulkitsen tällöin työpäiväkirja-aineistoani ikään kuin opettajan kanssakirjoittajuuden eetoksen ilmentymänä, kanssakirjoittajaksi asemoitumisen harjoitteluna. Engin (2002) mukaan opettajan asemoitumisessa kanssakirjoittajaksi olennaista on se, että opettaja asemoi itsensä tarkoituksenmukaisesti 2000-luvun luokkahuoneeseen, jossa esimerkiksi teknologialla on oma, keskeinen roolinsa, ja se, että opettajan tekstit elävät oppilaiden tekstien rinnalla. Oman kirjoittamisen kannalta kiinnostavaa olisi selvittää, voisiko kanssakirjoittajaksi asemoituminen tarjota osaltaan mielekkään tavan integroida omaa kirjoittamista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuteen.

4 Pohdinta

As we all know, following that trail of strange connection that leads to an unexpectedly exciting text is part of the joy of discovery - many an inspiring work has been found just to the left of the one sought on the library shelf.

(Kim Lasky 2013, 27.)

Oma kirjoittaminen näyttää lisäävän ainakin kokemuksellista ymmärrystä kirjoittamisesta. Opettajaopiskelijalle omakohtaisten kokemusten välittäminen ja soveltaminen opetukseen näyttäytyy kuitenkin ristiriitaisena. Oma kirjoittaminen tuo opetustilanteessa itsevarmuutta, mutta sen tarpeellisuus nimenomaan äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuden kannalta tuntuu kyseenalaiselta. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus ei itsestään selvästi näyttäydykään opiskelijalle mielekkäänä alueena työskennellä juuri kirjoittamisen parissa.

Opettajaopiskelijan ammatti-identiteetti on vasta muotoutumassa. Oma kirjoittaminen ja kirjoittajaksi identifioituminen ovat muodostumassa olevan opettajaidentiteetin merkittäviä rakennuspalikoita. Pedagogisten implikaatioiden näkökulmasta tärkeää on omien (kirjoittaja)kokemusten käyttäminen osana rakentuvaa opettajuutta sekä halu työstää kirjoittajan ja opettajan identiteettejä toisiaan ruokkivasti. Oma kokemus saattaa kuitenkin olla ristiriidassa opintojen kuluessa opitun ja teorian tiedon kanssa. Opettajaopiskelija saa tilaisuuksia pedagogiseen pohdintaan opiskelun ja (opiskeluun liittyvän) työssäkäynnin puitteissa, mutta myös erityisesti kirjoittamisen opiskelu antaa valmiuksia pohtia kirjoittamisen pedagogiaa. Opettajaopiskelijuuden näkökulmaan liittyy epävarmuus, joka on syvimmillään perustavanlaatuisia epätietoisuutta siitä, onko omasta kirjoittamisesta hyötyä äidinkielen ja kirjallisuuden opettajalle. Käytännössä oma kirjoittaminen voisi johtaa esimerkiksi kanssakirjoittajaksi ja kirjoittamisen aktiiviseksi malliksi asemoitumiseksi, joka voisi avata yhden näkökulman myös äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamisen opetukseen. Lisäksi kanssakirjoittajaksi asemoituminen voisi tarjota osaltaan mielekkään tavan integroida omaa kirjoittamista äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuteen.

Tutkimusväitteeseen, jota olen testannut, kuului että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien koulutukseen olisi lisättävä kirjoittamista, kirjoittamalla oppimista ja kirjoittamisen pedagogiaa. Aineistoanalyysi vastaa tähän: Koska kirjoittamisen opiskelu antaa oivalluksia kirjoittamisen pedagogian pohdintaan, ja kirjoittaminen on äidinkielen ja kirjallisuuden merkittävä aihealue, voidaan johtopäätöksenä todeta, että opettajien opintojen olisi hyvä sisältää monipuolisesti kirjoittamista, kirjoittamalla oppimista ja kirjoittamisen pedagogiaa. On ongelmallista, jos kirjoittaminen näyttäytyy opiskeluaikana pääosin vain pakkokirjoittamisena, kun opiskelijan on tulevaisuudessa kyettävä tukemaan lasten ja nuorten kirjoittajina kehittymistä. Jos lisäksi nähdään, että äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden olisi hyödyllistä identifioitua kirjoittajiksi, kirjoittaminen omalla tasolla ja monipuoliset mahdollisuudet sekä kirjoittaa että opiskella kirjoittamista olisivat tärkeitä. Oman haasteensa asettaa se, että kirjoittamisen kouluopetus on Suomessa vasta muotoutumassa oleva alue. Millaisia perustuksia sille halutaan valaa? Tutkimushypoteesini oli, että oman kirjoittamisen pedagogiset implikaatiot ovat kahdenlaisia: yhtäältä henkisiä, toisaalta konkreettisia, jolloin ne voivat ulottua opettajan eetoksesta, opettajan eettisestä asennoitumisesta, konkreettisiin toiminta-ajatuksiin. Pedagogisten implikaatioiden pohjustan luovat aineistossani oman kirjoittamisen reflektointi, identiteetti, tunteet ja opettajaopiskelijuus, joiden tulkitsin implikoivan opettajan kanssakirjoittajaksi ja kirjoittamisen aktiiviseksi mallintajaksi asemoitumista. Näin ollen oman kirjoittamisen pedagogiset implikaatiot voitaisiin pikemminkin jaotella abstrakteihin ja konkreettisiin.

Tulokset rakentuvat teorialuvussa esitetylle perustalle jo siinäkin mielessä, että olen pohtinut aineistoani suhteessa esitettyyn teoriaan, ja näin ollen ne tukevat aiempaa tutkimusta. Kotimaisessa kontekstissa olen pyrkinyt tutkielmassani ikään kuin kääntämään katseen (opettajan)pöydän toiselle puolelle ja näin laajentamaan tutkivaa katsetta (tulevien) opettajien kirjoittamisen käytänteisiin. Aineistoni oli omaa käsikirjoitusprosessiani refleктоiva työpäiväkirjani. Kirjoitin työpäiväkirjaa väljästi tutkimusaiheeni ja -kysymysteni ympärille lomittuvana kehänä, jolloin merkinnöistä tuli yhtäältä avoimesti pohdiskelevia, toisaalta tutkimuskysymysten ja -aiheiden suuntaisia. Tutkimusprosessistani muodostui itsereflektiivinen ja dialoginen, kun teoria ja käytäntö sekä tutkimus ja oma kokemus kävivät vuoropuheluaan.

Olen tutkielmassani itseni informantti, ja täydennän itsereflektiota tutkimalla omaa työpäiväkirjaani. Syynä olivat haluni sitoa yhteen romaanikäsikirjoittamisen ja tutkielman tekemisen prosessit sekä kiinnostumiseni henkilökohtaista ja omaelämäkerrallista kohtaan tutkimuksessa. Opettamisen kontekstissa itsereflektiolla on myös perusteltu paikkansa. Lisäksi voidaan ajatella, että jos syvällisintä ymmärrystä itsestä ja olosuhteista tuottaa henkilökohtainen, elämäkerrallinen, narratiivinen kirjoittaminen, nimenomaan oman työpäiväkirjan tarkastelulla voidaan lisätä tutkielman luotettavuutta. Oman päiväkirjan tutkimisessa haasteen muodosti kuitenkin läheisyys: aineisto oli toisaalta läpikotaisin tuttu ja läheinen, jolloin välillä oli vaikeaa ikään kuin astua askelta taaksepäin ja tarkastella sitä eteisyyden päästä. Toisaalta olen tutkielmassani pyrkinyt esittämään tapauksen, jolloin sen tarkoituksena on toimia pikemminkin avauksena kuin laajempaa yleistystä.

Johtopäätöksenomaisina ajatuksina esitän:

1. Tulosten perusteella opiskeluvaiheen oma kirjoittaminen on äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijalle arvokasta sekä itsessään että tulevan ammatin kannalta, sillä se lisää kokemuksellista ymmärrystä kirjoittamisesta. Oma kirjoittaminen ja kirjoittajaksi identifioituminen näyttävät olevan merkittäviä rakentuvan opettajaidentiteetin osia. Oma kirjoittaminen on kirjoittajaidentiteetille tärkeä, sillä se ruokkii ainesisältöjen opettamiseen tarvittavaa itsevarmuutta ja antaa omanlaisensa, omakohtaisuuden tulokulman. Opiskelijalle omakohtaisten kokemusten välittäminen ja soveltaminen opetuksen tarpeisiin ei kuitenkaan ole ristiriidatonta. *Erityisesti tulevaisuudessa lapsille ja nuorille kirjoittamista opettavien opiskelijoiden omat kirjoittamisen käytänteet olisi syytä ottaa huomioon opiskeluvaiheessa, jolloin niitä olisi syytä kehittää.*
2. Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuus ei välttämättä hahmotu mielekkäänä valintana työskennellä nimenomaan kirjoittamisen parissa, vaikka kirjoittaminen on merkittävä osa oppiaineen sisältöä. *Oman kirjoittamisen implikoima kanssakirjoittajaksi asemoituminen voisi tarjota mielekkään tavan integroida henkilökohtaista kirjoittamisinnostusta äidinkielen ja kirjallisuuden opettamiseen.*

Entä tarvitaanko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajia, joiden painotus ja kiinnostuneisuus ovat selkeästi kirjoittamisessa?

3. Kirjoittamisen pedagogiaa koskevien oivallusten synnyssä yksi merkillepantava alue on kirjoittamisen opiskelun konteksti. *Jos äidinkielen ja kirjallisuuden opettajilla halutaan olevan tutkimusperustaista tietoa kirjoittamisesta ja kirjoittamisen pedagogiasta, sitä tulisi sisältyä opintoihin tarpeeksi runsaasti.*
4. Oma kirjoittaminen voisi johtaa opettajan asemoitumiseen kanssakirjoittajana ja kirjoittamisen aktiivisena mallintajana, sillä aineistosta hahmottelemani henkilökohtaisuus, oman kirjoittamisen pedagoginen hyödyntäminen sekä kirjoittajayhteisön ja ulkopuolisen merkitys kirjoittamiselle implikoivat kirjoittamisen opettajan kanssakirjoittajaksi asemoitumista, joka puolestaan voisi avata yhden, varteenotettavan näkökulman myös äidinkielen ja kirjallisuuden kirjoittamisen opetukseen. *Oppilaiden kirjoittamisen ohella on kiinnitettävä huomiota myös äidinkielen ja kirjallisuuden opettajien ja opettajaopiskelijoiden kirjoittamiseen. Millaisista lähtökohdista käsin, millä pätevyydellä kirjoittamista Suomen kouluissa opetetaan?*

Kuinka opettajien kirjoittamista koskevat perusteet voitaisiin ottaa huomioon jo osana opettajainkoulutusta? Tarkoitukseni ei ole ehdottaa, että opettajien jo ennestään suurta työtaakkaa olisi syytä kasvattaa, vaan kysyä, olisiko kirjoittamisen opettajuus perus- ja toisen asteen koulutuksessa määriteltävä nykyistä tarkemmin. Tarvitaanko erillisiä *kirjoittamisen opettajia* tai olisiko äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaine syytä nimetä uudelleen *äidinkieleksi, kirjallisuudeksi ja kirjoittamiseksi*? On myös syytä pohtia, mistä johtuu se, että monet itse kirjoittamista opettavat opettajat pitävät nimenomaan kirjoittamista ja sen opettamista vaikeana. Auttaisiko lisäkoulutus tai edellä mainittu koulutuksen eriyttäminen ja oman, kirjoittamisen opettajien ammattikunnan luominen? Äidinkielen ja kirjallisuuden opettaminen vaatii laaja-alaista osaamista, kun oppiainesisällöt kattavat kielen, kirjallisuuden ja kirjoittamisen ohella median, vuorovaikutusosaamisen ja draaman. Onko äidinkielen ja kirjallisuuden

opettajille tyypillisempää koko oppiaineen sisältöjen tasavahva hallinta vai oppiaineen sisäiset vahvuusalueet? Voiko äidinkielen ja kirjallisuuden opettaja brändätä itsensä ennen muuta kirjoittamisen alueen osaajaksi? Toivon, että tutkielmani tarjoaa yhdenlaisen näkökulman äidinkielen ja kirjallisuuden opettajuuteen myös kirjoittamisen opettajuuden näkökulmasta.

4.1 Tutkielman luotettavuuden arviointia

Tutkimuksen validiteetti merkitsee sitä, että varmistetaan tutkimuksen vastaavan niihin kysymyksiin, joita se on itselleen asettanut (Hyland 2009, 143-144.) Tutkimuksen arvioinnin taustalla vaikuttaa kysymys sen väitteiden perusteltavuudesta sekä totuudenmukaisuudesta. Realistisen arviointinäkemysen mukaisesti tulee kysyä, kuinka pätevästi tutkimustekstissä²⁰ kuvataan tutkittua kohdetta. Tutkimustekstissä olisi tärkeää kertoa mahdollisimman täsmällisesti siitä, mitä aineistonkeräyksen kuluessa ja sen jälkeen on tapahtunut. Vaikka aineiston merkittävyys on suhteellista, tutkijan pitää olla valmis puolustamaan sitä, jolloin on oltava tietoinen sen kulttuurisesta paikasta ja tuotantoehdoista. Riittävyyden kannalta on muistettava, ettei aineistoa parane rohmuta liikaa. Ensin kerätystä pienestä aineistosta saatavia tuloksia voidaan koetella laajemmassa aineistossa. Kattavuudella viitataan siihen, etteivät tulkinnat perustu vain satunnaisille poiminnoille aineistosta: “aineisto kertoo ja on koottu rajatusta tapauksesta”. Arvioitavuus tarkoittaa sitä, että tutkijan päättely käy lukijalle selväksi, toistettavuus puolestaan sitä, että analyysin luokittelu- ja tulkintasäännöt kerrotaan mahdollisimman yksiselitteisesti. Arvioitavuutta ja toistettavuutta lisäävät aineiston luettelointi, sopivan pieniin vaiheisiin pilkotut tulkinnat ja ratkaisu- ja tulkintaohjeiden nimenomaistaminen. (Eskola & Suoranta 2014, 211, 213-217.)

Olen pyrkinyt tutkielmassani sanoittamaan sen tuotantoehtoja, eli tutkijan vahvaa läsnäoloa ja subjektiivisuutta. Koska informanttinani on aiempi minä, olen asemoinut itseni tutkimusvälineen ohella myös tutkimuksen kohteeksi. Autoetnografista otetta olen perustellut opettajuusnäkökulmasta. Itsereflektio on väylä ammatilliseen kasvuun, mikä tuntui lähtökohtana sopivan tutkimusongelmaani, oman kirjoittamisen vaikutuksiin opettajuuteen. Toisaalta itsen kautta kirjoittaminen on minulle luontainen tapa tutkia ja tarkastella erilaisia ilmiöitä. Tällöin

²⁰ Tutkimustekstillä viitataan käytetyn logiikan, eli tutkimuksen käytännön, rekonstruktioon (Eskola & Suoranta 2014, 213).

tutkimustekstini on yhdenlainen, mahdollinen tapa kuvata aiheitani. Tulkintani lisäksi tutkimustekstistä on luettavissa katkelmia aineistosta, josta tulkinta on tehty.

4.2 Jatkotutkimusaiheita

On huomattava, että tässä esittämäni on aineistooni pohjaava avaus, jonka taustalla vaikuttaa ajatus siitä, että peruskoulujen ja toisen asteen kirjoittamisen opetusta olisi syytä tarkastella laajemminkin. Tutkielmani tulokset eivät yksinomaan vastaa asettamiini tutkimuskysymyksiin, vaan herättävät lisäkysymyksiä. Pidän tärkeänä sitä, että jatkossa lapsille ja nuorille peruskouluissa ja toisella asteella kirjoittamista opettavien henkilöiden omia kirjoittamisen taustoja, lähtökohtia ja käytänteitä tarkasteltaisiin laajasti ja systemaattisesti. Toisaalta hedelmällistä olisi myös tutkia äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopintoja kirjoittamisen pedagogian viitekehyksessä. Tällöin kiinnostavaa olisi esimerkiksi se, olisiko äidinkielen ja kirjallisuuden opettajaopiskelijoiden tärkeää saada säännöllisesti tilaisuuksia pohtia ja tutkia omaa kirjoittamistaan, jotta sillä voisi olla hyödyllisiä pedagogisia vaikutuksia. Tarjoaisivatko oma kirjoittaminen ja sen reflektointi yhdenlaisen väylän kohti merkityksellistä kirjoittamisen opetusta, jossa koulun ja vapaa-ajan tekstimaailmat kohtaisivat?

Lähteet

- Augsburger, D. J. 1998: "Teacher as Writer: Remembering the Agony, Sharing the Ecstasy". *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 41:7.
- Biemiller, L. 2014: "In Her Own Words, Joyce Carol Oates Is a Teacher First". *Chronicle of Higher Education*, 61:12, A11-A11.
- Brooks, G. W. 2007: "Teachers as Readers and Writers as Teachers of Reading and Writing". *Journal of Educational Research*, 100:3, 177-191.
- Cremin, T. 2006: "Creativity, uncertainty and discomfort: teachers as writers". *Cambridge Journal of Education*, 36:3, 415-433.
- Dobson, M. H., Gillespie, J. S. & Fogle, A. 2009: "How Has Your Own Work as a Writer Helped You as an English Teacher?" *English Journal*, 98:3, 22-23.
- Ekström, N. 2008: "Tekijä kirjoittajakoulutuksessa". Teoksessa E. Haverinen, E. Vainikkala & T. Lahdelma (toim.) *Tekijyyden ulottuvuuksia. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 93*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 209-224.
- Eng, J. 2002: "Teachers as Writers and Students as Writers: Writing, Publishing, and Monday-Morning Agendas". *The Writing Instructor*. Saatavilla verkossa <http://parlormultimedia.com/twitest/eng-2002-08>. Luettu 8.2.2016.
- Eskola, J. & Suoranta, J. 2014: *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Fleischer, C. 2004: "Professional Development for Teacher-Writers". *Educational Leadership*, 62:2, 24-28. Saatavilla verkossa http://educationalleader.com/subtopicintro/read/ASCD/ASCD_350_1.pdf. Luettu 9.8.2016.
- Gallavan, N. P., Bowles, F. A. & Young, C. T. 2007: "Learning to Write and Writing to Learn: Insights from Teacher Candidates". *Action in Teacher Education*, 29:2, 61-69.
- Gardner, P. 2014: "Becoming a teacher of writing: Primary student teachers reviewing their relationship with writing". *English in Education*, 48:2, 128-148.
- Hyland, K. 2009: *Teaching and Researching Writing*. Routledge Ltd.
- Jyväskylän yliopisto 2015a: "Äidinkielen ja kirjallisuuden opettajiksi tähtäävien sivuaineopiskelijoiden opetussuunitelma". Saatavilla verkossa: https://www.jyu.fi/hum/laitokset/kielet/oppiaineet_ksl/fennicum/opiskelu/suomi/suunnitelmat/ops2012-2015/sivuain_e-ope. Luettu 5.8.2016.
- Jyväskylän yliopisto 2015b: "Kirjallisuus". Saatavilla verkossa: <https://www.jyu.fi/hum/laitokset/taiku/opiskelu/kirjallisuus>. Luettu 5.8.2016.
- Kallionpää, O. 2009: "Yksi kaikkien, kaikki yhden puolesta!" *Yhteisöllinen verkkokurssi lukiolaisille ja luovan kirjoittamisen olemuksellinen ymmärrys*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/21727/URN_NBN_fi_jyu-200908263852.pdf?sequence=1. Luettu 8.8.2016.

- Kallionpää, O. 2015: "Uuden kirjoittamisen pedagogiikka". Saatavilla verkossa <https://uudenmediankirjoittaminen.wordpress.com/uuden-kirjoittamisen-pedagogia/>. Luettu 25.9.2015.
- Karppanen, P. & Oksanen, K. 2008: "Kirjoittamisen opettaja on yhtä aikaa opettaja ja kirjoittaja". Saatavilla verkossa http://kosmoskyna.net/Arkisto/2008/2008-03-04/Kirjoittamisen_opettaja_on_yhta_aikaa_opettaja_ja_kirjoittaja.pdf. Luettu 25.9.2015.
- Kauppinen, M. & Hankala, M. 2013: "Kriitikosta keskustelukumppaniksi - uutta otetta kirjoittamisen opetukseen". Teoksessa L. Tainio, K. Juuti & S. Routarinne (toim.) *Ainedidaktinen tutkimus koulutuspoliittisen päätöksenteon perustana*. Suomen ainedidaktisen tutkimusseuran julkaisuja: Ainedidaktisia tutkimuksia 4, 213-231. Saatavilla verkossa https://helda.helsinki.fi/bitstream/handle/10138/38459/AD_4_ISBN_978-952-5993-07-3.pdf?sequence=1. Luettu 5.8.2016.
- Kauppinen, M., Pentikäinen, J., Hankala, M., Kulju, P., Harjunen, E. & Routarinne, S. 2014: "Tutkimukset suomenkielisten peruskoululaisten äidinkiellä kirjoittamisesta 2000-luvun Suomessa". Saatavilla verkossa <http://blogs.helsinki.fi/kirjoittamistutkimus/2014/08/11/kirjoittamisen-tutkimus-suomessa-2000-luvulla/>. Luettu 25.9.2015.
- Kroll, J. & Harper, G. 2013: "Further Ideas, Selected Reading". Teoksessa J. Kroll & G. Harper (toim.) *Research Methods in Creative Writing*. Hampshire / New York: Palgrave Macmillan, 223-230.
- Lasky, K. 2013: "Poetics and Creative Writing Research". Teoksessa J. Kroll & G. Harper (toim.) *Research Methods in Creative Writing*. Hampshire / New York: Palgrave Macmillan, 14-33.
- Leahman, J. K. 2004: *The Reasons We Are Singing: Writer/Teachers on Creativity, Community and Issues of Renewal*. University of Virginia.
- Luukka, M-R., Pöyhönen, S., Huhta, A., Taalas, P., Tarnanen, M. & Keränen, A. 2008: *Maailma muuttuu - mitä tekee koulu? Äidinkielen ja vieraiden kielten tekstikäytänteet koulussa ja vapaa-ajalla*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, Soveltavan kielentutkimuksen laitos.
- MacRobert, M. 2013: "Modelling the Creative Writing Process". Teoksessa J. Kroll & G. Harper (toim.) *Research Methods in Creative Writing*. Hampshire / New York: Palgrave Macmillan, 56-77.
- Mononen, M. 2007: *Kirjoittaminen - keino suorittaa vai oppimisen apuväline? - Kirjoitetun kielen asema integraatiohankkeissa ja opettajankoulutuksessa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/18528/URN_NBN_fi_jyu-200801251101.pdf?sequence=1. Luettu 8.8.2016.
- Opetushallitus 2014: *Perusopetuksen opetussuunnitelman perusteet 2014*. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/163777_perusopetuksen_opetussuunnitelman_perusteet_2014.pdf. Luettu 5.8.2016.
- Opetushallitus 2015: *Lukion opetussuunnitelman perusteet 2015*. Saatavilla verkossa http://www.oph.fi/download/172124_lukion_opetussuunnitelman_perusteet_2015.pdf. Luettu 5.8.2016.
- Repo, N. 2010: *Kirjailijana ja luovan kirjoittamisen ohjaajana - oppeja omista kokemuksista. Kirjoittamistaitojen oppimisen reflektiivistä tarkastelua eri kirjailijapositioneissa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Saatavilla verkossa

<https://jyx.jyu.fi/dspace/bitstream/handle/123456789/25957/URN%3aNBN%3afi%3ajyu-201101311181.pdf?sequence=1>. Luettu 9.8.2016.

Saaranen-Kauppinen, A. & Puusniekka, A. 2006: "Teemoittelu". Teoksessa A. Saaranen-Kauppinen & A. Puusniekka *KvaliMOTV - Menetelmäopetuksen tietovaranto*. Tampere: Yhteiskuntatieteellinen tietoarkisto. Saatavilla verkossa <http://www.fsd.uta.fi/menetelmaopetus/kvali/index.html>. Luettu 6.10.2015.

Sarmavuori, K. 2011: *Miten opetan ja tutkin äidinkieltä ja kirjallisuutta? Äidinkielen opetustieteen perusteet*. Äidinkielen Opetustieteen Seura ry. Saatavilla verkossa

https://asiakas.kotisivukone.com/files/aidinkielenopetustieteenseurary.kotisivukone.com/miten_opetan_ja_tutkin_aidinkielta_ja_kirjallisuutta_korjatut_sivut.pdf. Luettu 5.8.2016.

Stenberg, K. 2011: *Working with identities - promoting student teachers' professional development*. Helsinki: Helsingin yliopisto.

Svinhufvud, K. 2007: *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. Helsinki: Tammi.

Vandermeulen, C. 2011: *Negotiating the Personal in Creative Writing*. Bristol, Buffalo, Toronto: Multilingual Matters.

Vavra, S. A. 2009: "Autobiography in Teacher Preparation. The Internally Persuasive Discourse That Speaks With Authority". Teoksessa T. Scheft (toim.) *Inspiring Student Writers: Strategies and Examples for Teachers*. Charlotte: Information Age Publishing, 17-29.

Whitney, A. E. 2009: "Writer, Teacher, Person: Tensions between Personal and Professional Writing in a National Writing Project Summer Institute". *English Education*, 41:3, 235-258.

Wolf, V. 1929/2001: *Oma huone*. Helsinki: Tammi.

Liite: Työpäiväkirja

2015

TAMMIKUU

7.1.

Sananvalinnat: täsmällisyys. Kun lukee paljon englanniksi, teksti tuntuu englannistuvan. Eikö Finlandia-voittajaa moitittu siitä Hbl:ssa? (Suomenkielisen nuortenkirjallisuuden lukeminen myös kielen notkistamiseksi genreideoiden lisäksi.)

8.1.

Pauliinan palautteen pohjalta:

- a. jos joku asia vaivaa sinua, se vaivaa lukijaa
- b. kill your darlings ei ole helppoa, kannattaako se joskus välttää, eli oman intuitionsa seuraaminen vastoin palautteen antajan ajatusta, tasapainoilu

9.1.

Opetuksen suunnittelua: aiheena tekstin tuottaminen ja käsittely (teksti mahdollisimman yleensä, voi olla tieto- tai taideteksti) - suunnitellessa oppii itse tai ainakin haastaa omia ajatuksia. Käy ilmi, ettei tekstiä suunnitellessa ole hyvä käyttää ranskalaisia viivoja (Marketta Rentola, 231), joita olen itse huoletta käyttänyt. Uusi näkökulma suunnittelemiseen: kokonaisia virkkeitä, ja ajatuksia! Tässä oppiminen aiheesta/ainesisällöstä.

11.9.

Millä fontilla kirjoitat? Tärkeää: nyt Georgia. Arial ei kävisi. G kirjallinen ja virittää siis oikeaan tunnelmaan.

Maailman luominen niin, että se tuntuu uskottavalta pienintä yksityiskohtaa myöten. Mihin ajankohtaan tarina sijoittuu? Entä mitä siihen maailmaan kuuluu, mitä ei?

12.1.

OPETUSTA: Tekstin tekeminen prosessista

Käytin itseänikin esimerkkinä: omia kirjoittamisen tapoja ja parastaikaa työstämäni käsikirjoitusprosessia. Menin flow´ssa. Avoimuuden vuoksi? Nautin kirjoittamisesta puhumisesta ja kohtaamiset tuntuivat antoisilta. En halua opetustilanteessa nostaa itseäni esiin, vaan pitää itseni sopivasti taustalla. Silti: uskallus puhua henkilökohtaisesti ja itseni lävitse opiskelijoiden hyödyksi. Ovatko palo, kohtaamiset ja henkilökohtainen ote väyliä nauttia opettamisesta, ja tehdä se hyvin? Nurinkurisesti MINÄ katoaa, kun puhun itseni kautta suodattaen kirjoittamisesta. Oma kirjoittaminen tuntuu antavan itsevarmuutta puhua kirjoittamisesta.

ILLALLA KIRJOITTAMISESTA:

Kirjoitan tosiaan usein illalla lapsen mentyä nukkumaan. Vähäsen, enempiä en jaksa. En ole iltaihminen. Ehkä rutistan tekstiin loput jaksamiseni rippeet siltä päivältä, mikä tuntuu tyydyttävältä. Iltakirjoittaminen on ihanaa.

Uudelleenlukemista. Kamalan tärkeää! Kaikenlaisia virheitä on jäänyt tekstiin, esimerkiksi henkilön nimi muuttuu kesken kaiken. Hups.

Rikoin vahingossa raapan puhdistaessani auton ikkunaa jäästä liian voimallisesti. IDEA käsikirjoitukseen Mayalle, joka huomaa voimiensa olevan suuremmat kuin on luullut. Herkistyminen poimimaan kirjoittamiselle hyödyllinen? Tottuminen oman arjen elämiseen ja tarkkailuun niin, että se toimii voimavarana kirjoittamiselle. Tästä oli muuten puhetta myös opettaessani, kun eräs kurssilainen pohti inspiroivan elämän elämistä.

13.1.

Luin illalla Ilkka Auerin Sysilouhen sukua -teosta, ja aamulla ääneen aukeamallisen lapselle. Lukeminen on hysteerisen tärkeää kirjoittamiselle. Ilmaisui, kieli, tyyli. Lukeminen, lukeminen, lukeminen!

Korjaan käsikirjoitusta eilisillan uudelleenlukemisen jäljiltä. Onko korjaaminen fiksum näin alkuvaiheessa? Pitäisikö vain paahtaa ensimmäinen versio lävitse ja katsoa sitten tarkemmin? Tällä hetkellä sellainen työskentely ei kuitenkaan tuntuisi hyvältä.

14.1.

Teoriaosuus tuntuu alkavan luistaa: vasta kun olen päässyt edes jonkinlaiseen vauhtiin taiteellisen kirjoittamisen kanssa. Olen hidask ja tarvitsen aikaa. Jos yliopisto on tuotantotehdas, tämä on huono juttu.

TEORIAKIRJOITTAMINEN: antaa myös aineksia osaamiseeni. Tutkimusprosessin ja metodologisen pohdinnan pyörittely esimerkiksi.

16.1.

Tekstin virheitä on helpompaa huomata, kun muuttaa tekstin pdf.:ksi ja lukee sitä.

Valokuvia muistiinpanojen tekemisestä: kalenterin reuna, Google Drive.

Seminaari:

Palautteesta: Hassua kyllä, mutta tämä tuntuu opettavan paljon. Laimean oloisesta, epäinnostuneesta palautteesta tulee todella huono olo, kun taas kannustava, perehtynyt palaute innostaa. On opettavaista altistua monenlaiselle palautteelle, sillä niin olen oppinut tehokkaasti asettautumaan palautteensaajan asemaan. Olen pohtinut itseäni palautteenantajana entistä tarkemmin, ja alan yhä vahvemmin suuntautua sille uralle, että palautteen tulee olla kannustavaa. Myös Lahdelma pohti samoin tänään seminaarissa, ja kun katson hänen hyväntahtoista olemustaan, en voisi olla enempää samaa mieltä. En koe, että on minun asiani, asiantuntijanakaan, lytätä kenenkään tekemistä. Sen sijaan koen, että mielelläni kannustaisin ihmisiä uskomaan omaan tekemiseensä. Miksi aina pitäisi olla muistuttamassa virheistä tai siitä, mitä ei ole osattu tehdä? Entä jos lähdetäisiin siitä, missä on onnistuttu ja mitä on tehty hyvin? Toisaalta taitava palautteenantaja osaa nimetä myös kehityskohdat. Se taas vaatii tietoa esimerkiksi kirjoittajana kehittymisestä ja toisaalta ihmistuntemusta.

24.1.

Palautteesta hämmentyminen aiheutti a) kirjoittamattomuutta ja b) palautteen antamisen ja vastaanottamisen pohdintaa. Olen kyllä lukenut metodikirjallisuutta teoreettiseen osuuteen ja tehnyt muistiinpanoja, mutta luovaa osuutta ei ole huvittanut työstää. Siitä on mennyt jotenkin maku. En tiedä: ehkä minun tarvitsee hautoa pidempään ennen palautteelle altistumista, ellei sitten palaute ole superdiskreettiä? Tiedän, että minun on otettava itseäni niskasta kiinni.

26.1.

Viimeinen opetuskerta kielenhuollon ja kirjoittamisen kurssilla. Luovaa kirjoittamista, käytännössä paljon pieniä, hauskoiksi tarkoitettuja kirjoittamisharjoituksia. Intiimi tunnelma yllätti. Olin iloinen siitä, että kurssilaiset lukivat tekstejään, niitä oli ilo kuunnella. Voisiko oma kirjoittaminen auttaa nauttimaan toisten teksteistä ja arvostamaan niitä? Oman kokemuksen tuoma taju siitä, mitä kaikkea kirjoittaminen voi olla?

Illalla pohdin, voinko kutsua itseäni kirjoittamisen ohjaajaksi. Milloin niin voi tehdä? Miten paljon opintoja tai kokemusta pitää olla? Kirjoittamisen ohjaaminen tuntuu "minulta", mutta toisaalta minulla on siitä vasta hyvin vähän kokemusta.

30.1.

Opettajan ammatti-identiteetti?

Johtaako tämä prosessi siihen, että alankin ennen kaikkea pitää itseäni kirjoittamisen ohjaajana äikänopettajuuden sijaan? Kirjoitustauosta, siis kässärin ja tauko jatkuu yhä, huolimatta olen löytänyt henkilökohtaisen kirjoittamiseni uudelleen. Viekö rakkaus kirjoittamiseen minulta jotain muuta - äikkä on sisällöltään laaja aine. Toisaalta nyt on vuorovaikutusosaamisen kurssi, joka on aivan ihana: ehkä äikän sisällöt integroituvat toisiinsa, mutta onko siitä etua, että on rakkauksia tai vahvuusalueita - pitäisikö tykätä yhtäläisesti ja olla yhtä vahva kaikissa (voi lauseenjäsennys...)

HELMIKUU

1.2.2015

Käsikirjoitusdokumentin avaaminen ensimmäistä kertaa jumiutumisen jälkeen. *Maresi* eilen inspiroi? Lukeminen kirjoittajana, keskustelu antoisan tekstin kanssa?

Okei: huomenna taas tekstin pariin. Hengitys kulkee taas.

2.2.2015

Musiikki. Olen käyttänyt musiikkia tekstin tekemisen tukena - bongasin idean Salla Simukalta, joka on ainakin Lumikki-trilogian ensimmäisen teoksen liepeeseen liittännyt listan muun muassa kirjoitusprosessin aikana kuuntelemastaan musiikista. Nyt, ennen kirjoittamista, laitoin taas musiikin soimaan, mikä tekee heti tekstiin tarttumisesta helpompaa. Olen käyttänyt YouTubea ja etsinyt sieltä pääosin instrumentaalikoosteita.

Kirjoittamisen jälkeen: mikä helpotus etenemisestä! Jos tai kun etenemättömyys vielä iskee, se ei olekaan niin vaarallista??? Vaikka ei kirjoittaisi joka päivä, tekstiin pääsee kuitenkin yhä käsiksi. Eikös se ole tekstin työstämisen ehtoja: jokapäiväisyys?

ILLALLA: Tekstin läpikäyntiä - en tiedä, onko se fiksua tässä vaiheessa - mutta se ilo, mikä tulee sopivimman ilmauksen hakemisesta, on suurensuurta. Kirjoitusprosessiin liittyvien tunteiden jakaminen oppilaiden kanssa?

9.2.2015

kiitos lukuvinkistä

minä annoin tyttärilleni runoilijoiden nimiä: soljuvia, pehmeitä, usvaisia
heistä ei tosin kukaan runoile, ei kirjoita, eikä edes puhu
he painivat, yksi kuoli sodassa
mutta en muista mikä se niistä sodista

kiitos lukuvinkistä

oli

kiitos lukuvinkistä

minä puhun toisen suulla
tämä on jo sanottu

kiitos lukuvinkistä

mikä se sota oli jos ei joku niistä hyvin tunnetuista
joista aina muutenkin kirjoitetaan
joissa kuoli yksi ja moni muu
tytär

en ole vielä lukenut kiitos vinkistä

ne nimet olivat niitä joita minulle tuli mieleen

anteeksi oliko se sinun nimesi

kiitos lukuvinkistä
luen sen heti kun ennätän
heti seuraavaksi
etsin käsiini

nimiä
kiitos
kiitos oikeasti lukuvinkistä
todella
kovasti

13.2.2015

Olen nähnyt viime aikoina lesbo-eroottisia unia, joissa rakastelen naisen kanssa. Mietin, tuleeko käsikirjoituksen Mayan ja Karoliinan suhde uniini. Unissa olen kuitenkin minä ja nainen, joka ei ole kukaan, kenet valve-elämästä tunnistaisin, mutta joka unessa on minulle hyvin rakas ja tuttu. Unien rakasteluun tuntuu liittyvän aina todella polttava halu, ja kiitollisuus siitä, että tämä ihana nainen on elämässäni ja rakastaa minua.

Pidin tänään vuorovaikutusosaamisen harjoitusryhmässä (vuorovaikutusosaaminen on osa äikänopekursseja, ja sillä on muuten sama ongelma kuin kirjoittamisella: sitä ei opiskella lähimainkaan tarpeeksi) esitelmätuokion kirjoittajapalautteesta. Vaikka itse esitelmä ei tuntunut hyvältä (jännitin niin, että tärisin läpikotaisin), se kuitenkin oli mukavaa, että sai puhua itseä kiinnostavasta aiheesta. Koetin puhua osin itseni kautta ja käyttää esimerkkeinä omia kokemuksiani. Se tuntui mukavalta myös. Ehkä pitäisi olla enemmän puhetta myös itsen, koetun ja eletyn kautta?

18.2.2015

Pohdin OMAA KIRJOITTAMISTA: mutta myös gradun tieteellisen osion kirjoittaminen on alkanut tuntua omalta, jos oma on vapaaehtoista. Tottahan toki gradu kuuluu opintoihin, ja on todella pakollinen, mutta se, että sen saa tehdä hyvin omannäköisistä lähtökohdista käsin tuntuu omalta tekemiseltä ja omalta kirjoittamiselta. Mitä on oma kirjoittaminen? Minusta ostoslista ei ole. Laadin sen mekaanisesti; en missään mielessä harrasta sitä. Ystävälle viestin kirjoittaminen? Ehkä pidempi, mietitympi viesti? Liittyykö oma kirjoittaminen itsensä haastamiseen ja ei-mekaaniseen, suorituksenomaiseen tekemiseen, joka nyt vain sattuu olemaan välttämätöntä samassa mielessä kuin välttämätöntä on vaikkapa tiskaaminen tai ruokaostoksilla käynti?

21.2.2015

Eilissä graduseminaarissa oli paljon puhetta leikistä - ainakin muutama henkilö käsittelee sitä omassa tutkimuksessaan. Seminaarilla on kuulemma se vaikutus, että ihmiset inspiroituvat toisistaan ja tekeminen tiettyssä määrin yhdenmukaistuu. Inspiroiduin kyllä leikistä. Rupesin miettimään, sopsisiko se minun metaforakseni esimerkiksi laboratoriota tai matkaa paremmin, sillä en ole kovin luonnontieteellinen tai matkustelevalta, mutta utelias kyllä. Leikkiin voi ryhtyä missä vain, vaikka omassa kotona.

MAALISKUU

Maaliskuulle sattuu kolmen viikon äidinkielen ja kirjallisuuden opettajan viransijaisuus yläkoulussa. Pidän tietoisesti taukoa gradutyöskentelystä. Kyseessä on ensimmäinen yläkoulusijaisuuteni, ja työmatka on pitkä, joten arvelen, että jaksaminen on viisainta keskittää asiaan kerrallaan.

Mietin toki aiheittani. Mietin myös sitä, onko minusta edes tähän. Onko minusta yläkoulun opettajaksi? Olenko liian omalaatuinen (sen sijaan, että olisin tarpeeksi tavallinen)? Olenko liian pehmeä? Äkkiä kirjoittaminen näyttää erinäisistä asioista selviämisenkin rinnalla melkoisen vähäpätöiseltä aiheelta. Huvikseni en jaksa kirjoittaa - mieluummin vietän aikaa perheeni kanssa, kuntoilen tai luen.

Mietin aiheittani sinnikkäämmin. Voinko sanoa, että kiinnostukseni kirjoittamiseen liittyy siihen, että kykenen vinkkaamaan oppilaille kirjoituskilpailuja, koska kiinnostukseni vuoksi kiinnitän sellaisiin huomiota ja haluan kannustaa kirjoittamisesta innostuneita nuoria kirjoittamaan myös vapaa-ajallaan? (Entä onko tällä väliä? Kysymys ei ole laadultaan kyyninen vaan aidosti ihmettelevä.) Voin innostua oppilaiden teksteistä. Innostunkin. Osaanko välittää innostuneisuuteni? (Ja onko sillä väliä?) Pystyn ymmärtämään, jos kirjoittaminen ei luonnistu. Osaanko auttaa?

Onko omasta kirjoittamisesta oikeasti hyötyä? Onko siitä ehkä hyötyä sitten, kun on enemmän kokemusta sekä opettamisesta että kirjoittamisesta? Vai onko aivan sama, kirjoittaako opettaja itse vai ei?

HUHTIKUU

7.4.2015

Olen kirjoittanut välillä blogia ja aloitin nyt uudelleen. En sitä samaa blogia jatkaakseni vaan perustin uuden blogin, koska

- olen mielestäni huono blogikirjoittamisessa
- haluan tulla paremmaksi blogikirjoittajaksi
- blogikirjoittaminen on mielestäni oiva väylä tarkastella itseä kiinnostavia tai pohdituttavia asioita
- tuntuu, että törmään jatkuvasti stressiin ja stressaantuneisiin ihmisiin ja että maailma käy ylikierroksilla ja että jotain pitäisi tehdä,

joten perustin blogin nimeltään Pehmeämpi puoli, sillä haluan löytää reitin pois "kovasta maailmasta", kohti pehmeämpää, hyväntuulisempaa, kiitollisempaa maailmaa. Ja tulin ajatelleeksi, että tähän on myös omaa, vapaaehtoista kirjoittamista.

17.4.

Avaan käsikirjoitustiedoston pitkästä aikaa.

JÄNNITYS!

Jostain on aloitettava: läpilukua, jäsentämistä.

Jäi jatkamistunne.

Kirjoittaminen on antoisaa.

18.4.2015

Kirjoitin välipalatyön, novellin "Perhepäivähoitajan vapaapäivä", ja lähetin sen ainejärjestön blogilehteen julkaisutarjolle. Oli ilahduttavaa kirjoittaa jotain, joka valmistuu jokuseksessa tunnissa (tai "valmistuu", mutta siis on ainakin kerran alusta loppuun asti kirjoitettu).

TOUKOKUU

12.5.2015

Mörkö-novellin kirjoittamista. Aihe pälkähti päähän lapsen kanssa kirjastossa käydessä, muhi joitakin päiviä ja alkoi kutkuttaa kirjoittaminen.

Blogikirjoittaminen ei vedä. Pidempi teksti ei vedä - pelko: oma epämukavuus kirjoittajana ja genren vaativuus???

13.5.2015

Mörkö-novellin hiomista. Lähettäisinkö senkin ainejärjestön lehteen? Ajattelen, että haluaisin opettaa ihan vain kirjoittamista.

HEINÄKUU

4.7.2015

Asioita, jotka tehokkaasti estävät omaa kirjoittamista:

- muutto toiseen kaupunkiin
- muu opiskelu
- loma-aika, jolloin lapsi on kotona
- alkuraskauden pahoinvointi.

Ehkä tärkeää on kuitenkin se, että vaikka omassa kirjoittamisessa on tauko (mikä ei kuitenkaan tarkoita sitä, etteikö kirjoittaisi joka päivä: opiskelukirjoittamista, some-päivityksiä, viestejä ostoslistoista ja muista lippulappusista puhumattakaan), siihen kuitenkin aikoo palata. Aikominen kai kuitenkin on nykyaikana vähän kuin kirosana tai ainakin yhtä tyhjän kanssa. Mietin ja uskon silti, että oma kirjoittaminen ja kiinnostus kirjoittamiseen on voimavara, vaikka ei koko ajan kirjoitakaan (ja toki oma projektini kirjoittaa pitkää tekstiä voi olla "omaksi kirjoittamiseksi" hieman ankara: omaan kirjoittamiseen voi suhtautua rennommin rantein, luovemmin, sitä ja tätä kirjoitellen).

12.7.2015

Olen tarttunut taas käsikirjoitukseen. Ajatus: ensimmäinen versio on ensimmäinen versio. Miksi en leikkisi sen kanssa vapaammin? Miksi en antaisi tulla? Sitähän voi muokata myöhemmin, jos haluaa. Tavoite on kuitenkin "saada ensimmäinen versio valmiiksi", mitä se sitten tarkoittaakin. Kaiketi sitä, että tarina on ikään kuin saatettu päätökseensä ja raa´asti suuntaa-antava. Ei valmis? Luulen joka tapauksessa, että tämä kokemus opettaa kirjoittamisen motivaatiosta, writer´s blockeista ja kirjoittamisen ilosta. Motivaatio: ajattelen, että sen on jossain määrin tultava sisältä, ainakin jos kirjoittaa paljon, tai sitten kirjoittamisella on oltava hyvä välineellinen syy. Toisin sanoen motivaation ei välttämättä tarvitsisikaan kummuta sisältä. Blokkien suhteen on varmaankin hyvä löytää oma tapansa toimia. Itse olen väsynyt kurinalaisuuteen ja pakottamiseen. Hullu paljon työtä tekee, viisas pääsee vähemmällä? Ei kukko käskien laula? Ehkä haen sitä, että uskon siihen, että tekeminen tulee pakottamattakin. Se on kuitenkin vain kirjoittamista. Ja ilo on tekemisessä, ja kai se niin kuuluisa flow, joka vähän koukuttaakin. Tekemisen orgastisuus: kiva kokea yhä uudelleen. Ei välttämätöntä.

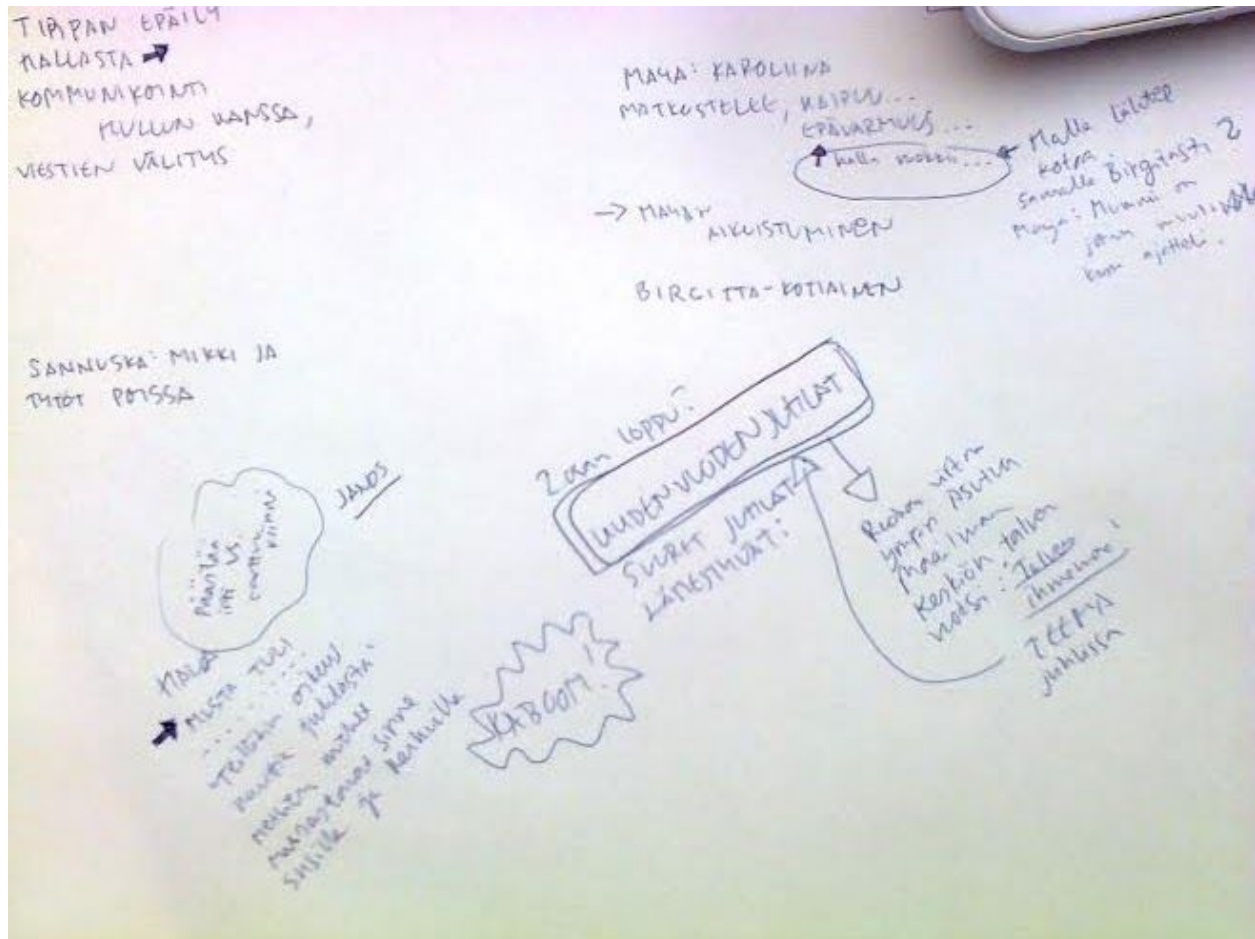
Leikkimisen ensimmäisellä versiolla strategia johtanee kaaokseen ja sotkuun. Tämä ei olekaan, eikä tästä tulekaan, niin hallittu kuin toivon. Haittaako se? Onko se ongelma? Ehkä taustalla kummittelee sotkun siivoamisen vastenmielisyyt: miksi sotkea ja sitten siivota (vaikka minun ei edes ole pakko siivota tai alkaa muokata tekstiä), kun voisi tehdä siististi ja välttää siivoamisen. Mutta onko se kumminkaan vältettävissä? Jääkö jotain puuttumaan, jotain löytämättä, jos koettaa luovia liian siististi?

13.7.2015

Vähän etenemistä. Leikkimislupa tuntuu vapauttavalta!!! Satunnaista klassista musiikkia taustalla.

ELOKU

18.8.2015



Kuva 1. Kooste ja suunnittelua.

Loma on ohi, ja syksyn ensimmäiseksi suunniteltu kurssi on opiskeltu (suomen kielen aineopintoja). Gradun työstö jatkuu, **luova kirjoittaminen jatkuu**. Tuntuu: pelottavalta, kiehtovalta. Kutkuttaa! Koetan aluksi ottaa juonenpäistä kiinni. Hahmotelin sitä, mistä parhailaan olisi kirjoitettava ja minne se ehkä lähtisi versomaan (kuva 1). En ole muuten kirjoittanut tätä käsin juuri ollenkaan (ja pidänkin pitkän tekstin työstämisestä koneella, ehdottomasti!), mutta välillä tuntuu tärkeältä kirjoittaa jotain asiaan liittyvää käsin. Muistilappuja käytännössä siis: hahmotelmia, suunnitelmia.

Tässä vaiheessa käsikirjoitusprojektia alkaa olla selvää, että kun näin omaehtoisesti kirjoittelee, kaikkea todellakin voi tulla eteen, ja tällä tarkoitan: asioita, jotka Estävät / Hidastavat / Lopettavat Kirjoittamisen. Toisaalta havahduin siihen, että teen kuitenkin tätä käsikirjoitusta osana maisterintutkielmaani, joten jos haluan valmistua (kyllä, kiitos), tämänkin pitää valmistua. Siis ensimmäisen version. Mietinkin tavoitteen merkitystä kirjoittamisen jatkumiselle - en tarkoita julkaisutavoitetta, mutta jonkinlaista ULKOPUOLISTA kannustinta. Esimerkiksi novelleja on ollut mukavaa kirjoittaa niin, että on lähettänyt niitä ainejärjestön verkkolehteen. Entä kirjoittajayhteistö tai -piiri (virtuaalinen tai lähi), jossa kirjoittamista voi jatkaa, työstää, kaiuttaa...? Tai missä määrin opettajantyö? Ehkä AINAKIN innostuksena, ideoina, omana motivaationa opettamiseen...

Niin, ja kirjoittaminen tekee onnelliseksi.

Jatkuu huomenna.

19.8.2015

Toisen osan suunnitelmaa, vähän massakirjoittamista. Huomenna haluan kirjoittaa enemmän. Silti tyytyväinen: homma etenee.

Olisi kyllä mukavaa liittyä johonkin kirjoittajien joukkoon, saada puhua kirjoittamisesta (ei missään nimessä vain omasta). Se kehittää.

20.8.2015

Kirjoittamista.

Odottamattoman suuri tarve keskustella kirjoittamisesta; kasvaa.

21.8.2015

Tämä, että on yksin kotona ja kirjoittaa, on melkoisen herkkää hommaa. Tekstiviestitse ikävään sävyyn ja negatiivisesti kommunikoiva tuttava saa aikaan melkoisen tunnevyöryn lataamalla kunnolla yön alle. Miten päästä vireeseen sen jälkeen? Tietenkin asiat voi yrittää jättää omaan arvoonsa ja niistä pääsee ylitse, mutta, kappas, tällaisestakin syystä voi kirjoittamisen matkaan tulla mutkia. Aamupäivä kuitenkin keskittynyttä kirjoittamista klassisen musiikin kannattelemana. Sitten olisi viikonloppu, eli vapaapäivät.

24.8.2015

Viikonlopun ja vapaapäivien jälkeen kirjoittamisen pariin. Emotionaalisesti raskas tilanne on yhä päällä, ja on vaikeaa keskittyä ja heittäytyä tarinan maailmaan, kun mieltä painaa suuri huoli. Yllättävän hyvin kuitenkin kirjoittamista (ainakin määrällisesti olen tyytyväinen).

25.8.2015

Hieman massakirjoittamista; enemmän suunnittelua. Koko tarinan pääpiirteet alkavat selvitä. Omalta tuntuvat ne kirjoittajatoteamukset, että kirjoittamisessa on yllätyksellisyyttä (vrt. tarkka etukäteen suunnittelu) ja että kirjoittaminen etenee aina vähän matkaa eteenpäin ikään kuin auton etuvalojen valaiseman matkan ja se on aina tarpeeksi. - Suunnittelupäivityön päätteeksi tarinan runko alkaa olla rakennettu.

27.8.2015

Eilen neuvolaa ja muita asioiden hoitamista, eikä kummasti aikaa kirjoittamiselle. Miten paljon jaksaa kirjoittaa, jos on paljon muuta? Minkä verran kirjoittaminen vaatii aikaa? Tyhjää, vapaata aikaa, ei vain sieltä täältä varastettua aikaa. Vai kuka oli se naiskirjailija, joka kirjoitti, kun kaikki muut, pakolliset hommat oli tehty, ettei vain yöaikaan? Ehkä se on tahtotila, palo? Mutta kuinka monella ihmisellä on sellainen palo? Kuuluuko kirjoittaminen vain palaville?

Tänään kirjoittamista, mutta jumiolo. Huolia, murheita, arkisia.

28.8.2015

Vähän eteenpäin. Hieman jumina lukko-olo, kirjoittamisen epäily, tai pelko? Kirjoitanko tosi huonosti, mitä jos ei ole mitään (järkevää) sanottavaa...

SYYSKUU

3.9.2015

Alkuviikko muita (suomen kielen aine)opintoja, sillä tuntuma, ettei jumin kanssa etene mihinkään. (Pitäisikö kirjoittaa silti?!) Tänäkin kuitenkin taas kirjoittamista, pikkuisen eteenpäin. Hyvä.

4.9.2015

Se on tämän kirjoittamisen kuluessa selvinnyt, että haluaisin kehittyä paremmaksi kirjoittajaksi. En vain tiedä, onko siitä mitään muuta hyötyä kuin se, että viihdyn kirjoittamisessa. Toinen lapsi on tulossa, olemme kummatkin vanhemmat tällä hetkellä opiskelijoita. Rahatilanne on surkea. Olemme köyhiä, todella köyhiä. Eipä sillä, että tarpeet olisivat suuria, onko maailmassa varaakaan olla, mutta voisiko kirjoittamalla tuoda sen leivän pöytään. Ja että opettajuuden suhteen: kirjoittamisen opettaminen. Mitä minulla on sanottavaa astevaihtelusta tai murrealueista?

Tunsin tänään kirjoittamisesta kiitollisuutta. Että minä saan tehdä tällaista! Se on pökerryttävää.

7.9.2015

Kirjoittaminen jatkuu. Hankalampaa vapaapäivien jälkeen? Ti-to parhaat työpäivät? Tekstiä kuitenkin syntyi; kohti ekan version loppua.

8.9.2015

Nyt kirjoittaminen tuntuu juoksulta kohti maaliviivaa: ihan kohta perillä. Tietenkin se on vain ensimmäisen version perillä. Tapahtuuko muuta? Joka tapauksessa se on ainakin ensimmäisen version perillä!

9.9.2015

Viimeistenkin lukujen hahmo alkaa vahvistua. Enää niiden auki kirjoittaminen, ja **ENSIMMÄINEN ROMAANIKÄSIKIRJOITUSVERSIO ON VALMIS!** Voimaannuttavaa, etten sanoisi. Ja mukaansatempaavaa (ajateltuna näin hyvän olon tunteesta käsin): haluan oppia lisää!!!

10.9.2015

Väsänyt päivä, väsännyttä kirjoittamista.

11.9.2015

ENSIMMÄINEN VERSIO ON VALMIS!!!

Lataan sen pdf.:ksi, silmäilen lävitse, teen tarvittavia korjauksia (sellaisia, joihin nyt pystyn: olo omalle tekstille on todella sokea) ja lähetän ohjaajalle.