

Anne Mari Rautiainen

Onko kirjoittamisen ilolle tilaa?

JOHDANTO

Kirjoittamisen opiskelija Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa kuvaa oppimispäiväkirjassaan, miten hänen kirjoittamansa, oppimistehtävään liittynyt novelli sai alkunsa mustan hevosen kuvasta; miten tuo hevonen muokkautui osaksi päähenkilön maailmaa; ja miten hevosesta kehkeytyi lopulta koko tekstin kantava symboli.

Se miten tästä eläimestä tuli osa Helenen maailmaa onkin siten suuri mysteeri, sen kuuluisan inspiraation ja fiktion kirjoittajan kekseliäisyyden tulos. FI7

Kirjoittamisen opintojaan aloittavien opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa välkähtelevät inspiraatio, ilo ja oivallus. Jokaisen opintojakson päätteeksi kirjoitettava oppimispäiväkirja on henkilökohtaisen kirjoittamisen tila, jossa opiskelija reflektoi kirjoittamistaan ja oppimistaan. Reflektoinnilla tarkoitan prosessia, jossa oppija käsittelee kriittisesti oppimiseen ja kirjoittamiseen liittyviä ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa sekä niiden taustalla olevia olettamuksiaan (Mälkki, 2011). Oppimispäiväkirjassa kirjoittaminen, oppiminen ja tekstilaji kietoutuvat toisiinsa. Päiväkirjan ei

tarvitse olla asiaproosaa, vaan se kutsuu leikilliseen asenteeseen, joka voi liittyä esimerkiksi tekstilajiin ja kieleen. Jo pienetkin ilmaisulliset keinot, kuten vertausten, metaforien tai rytmisten keinojen käyttö, tekevät oppimispäiväkirjasta henkilökohtaisen ja opitusta henkilökohtaisesti merkityksellisen. Kokeilijat tarttuvat vielä vahvempiin kirjoittamisen keinoihin ja valitsevat oppimispäiväkirjalle asiaproosasta poikkeavan tekstilajin, kuten dialogin, kertomuksen tai kirjeen muodon.

Oppimispäiväkirjoissa kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liitetään huomattavan paljon myönteisiä tunteita. Myös ajatukset tiedostamattomasta ja inspiraatiosta elävät näissä teksteissä, vaikka ne on usein luokiteltu luovuuden myyteiksi (Ekström 2011; Sawyer 2006). Monet luovuuden ja kirjoittamisen prosessin tutkijat korostavat sitä, miten luovuus on ennen kaikkea kovaa työtä ja sitoutumista (Chemi 2014; Csíkszentmihályi 1996; Lubart 2009; Sawyer 2006, 2009; Waitman & Plucker 2009). Myös kirjoittamisen oppaissa painotetaan usein kirjoittamisen rationaalisia puolia, kuten suunnitelmallisuutta ja prosessin hallintaa tai jatkuvan kirjoittamisen merkitystä. Vaikka perussävy on myönteinen ja kirjoittamiseen kannustava, saavat kirjoittamisen ongelmat ja niiden voittaminen oppaissa varsin paljon tilaa (esim. Svinhufvud 2007; Tuominen 2013).

Toisaalta tutkimuksissa on osoitettu luovaan prosessiin liittyvän kaksi ristiriitaista maailmaa. Csíkszentmihályi (1996) puhuu luovan persoonan vastakkaisista ominaisuuksista, Doyle (1998) kirjailijoiden toiminnassa vuorottelevalta kahdesta maailmasta, Waitman ja Plucker (2009) kirjoittajan kahdesta roolista. Kaikissa näissä kyse on leik-

kivän ja rationaalisen otteen vuorottelusta, improvisaation ja reflektion vuorottelusta.

Mitä tästä pitäisi kirjoittamisen opettajan ajatella? Jos kirjoittamisen arkeen liittyvät asiat ovat keskiössä, saattavat ilo ja positiiviset kokemukset jäädä taka-alalle, jopa unohtua. Esimerkiksi oppimispäiväkirjoista luetut opiskelijoiden myönteiset tunteet ja tunnelmat jäävät jakamatta. Onko leikkisälle asenteelle ja nautinnolle siis tilaa kirjoittamisen opetuksessa?

AINEISTO JA METODI

Toimin kirjoittamisen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa, mistä olen myös koonnut aineistoni. Mukana on 66 oppimispäiväkirjaa perusopintojen kahdelta eri opintojaksolta. Olen nimennyt aineistoni tekstit opintojakson mukaan:

F = Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa

P = Perusopintojen proosakurssi

Näiden lisäksi nimestä näkyy suoritustapa:

L = Lähiopetus ja siihen liittyvät tehtävät

I = Itsenäinen työskentely oppimistehtävineen

Kolmanneksi käytän juoksevaa numerointia. Näin esimerkiksi nimi FI4 tarkoittaa oppimispäiväkirjaa numero 4 faktan ja fiktion vuoropuheluun itsenäisistä tehtävistä, PL21 puolestaan oppimispäiväkirjaa numero 21 proosaan liittyvältä lähiopetusjaksolta.

Analysoidessani oppimispäiväkirjoja laadullisen analyysin keinoin havaitsin, miten vahvasti tunteet näkyvät aineistossani. Tunnekirjo painottuu voimakkaasti myönteisiin ilmauksiin. Otan laadullisen otteeni ohien muuttaman kvantitatiivisen esimerkin. Yksittäisistä sanoista 'into' ja sen johdannaiset mainitaan 29 kertaa, 'ilo' puolestaan 15 ja 'hauska' 19 kertaa. Näiden lisäksi käytetään vielä esimerkiksi sanoja 'mukava', 'inspiroiva', 'kiehtova', 'antoisa', 'oivallinen' ja 'ihana'. Negatiivisemmat tunteet saavat huomattavasti vähemmän tilaa, esimerkiksi 'harmittaminen' saa 8 mainintaa ja 'ärtymykseen' viitataan 6 kertaa. Hyvin usein myönteinen kokemus on kirjoitettu auki, esimerkiksi harjoitukset "tuntuivat hauskoilta" (FI19), olivat "tosi mielenkiintoisia" (FL20) tai "oivalluttavia ja hyödyllisiä (FL3); koko kurssi oli "oikein nautinnollinen" (FL13) tai "antoisa ja hauska" (PL1). Yksi piti harjoitteluketjusta, toinen nautti esseiden kirjoittamisesta, jollekulle taas kurssilaisten tekstien lukeminen oli antoisaa. Eräs opiskelija kokee suorastaan fyysistä iloa:

Nyt kyllä otan kaikki irti ja iloitsen, pompin oikeastaan. Päässäni on tsunami! FI4

Kirjoittamisesta ja sen oppimisesta nauttimista ei aina ole kirjoitettu noin selvästi näkyviin, vaan sen voi havaita myös rivien välistä, tekstin välittämästä tunnelmasta.

Kirjoittamista voidaan tarkastella monin tavoin. Yksi karkea jako on tutkia kirjoittamista joko yksilöllisenä kokemuksena tai sosiokulttuurisena tapahtumana (esim. Ivanič 2004; Elbow 2007). Molemmat puolet tulevat esiin oppimispäiväkirjoissa. Tarkastelen siksi tunnekokemuksia

näiden kahden kategorian avulla. Yksilölliseen kokemukseen liitän itselle merkityksellisistä asioista kirjoittamisen ja oman kirjoittajuuden vahvistamisen, yhteisöllisiin piirteisiin puolestaan kirjoittamalla vaikuttamisen ja kirjoittamisen opintojen vuorovaikutuksen.

Tarkastelen artikkelissani ensin, miten kirjoittamiseen ja sen oppimiseen liittyvät ilo ja innostus näkyvät opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa. Tämän jälkeen esittelen, mitä luovan prosessin ja kirjoittamisen tutkimus ovat osoittaneet kurinalaisesta työskentelystä ja kirjoittamiseen liittyvästä nautinnosta. Lopuksi esitän johtopäätöksiä, miten nämä kaksi näkökulmaa, ilo ja arkinen työ voisivat kohdata kirjoittamisen opetuksessa.

”EI KENENKÄÄN MUUN”

Kirjoittamisen henkilökohtaisuus, mahdollisuus kirjoittaa itselle merkityksellisistä aiheista nousee oppimispäiväkirjoista vahvasti esiin. Opiskelijat ovat opintojensa alussa, jolloin luovuuden yhteisöllisten ulottuvuuksien sijaan korostuvat henkilökohtaiset tasot, siis yksilölle itselleen tuoreet ja merkitykselliset asiat. Omista kokemuksista syntyy ainutlaatuisia tekstejä:

Olen päättänyt antaa itselleni luvan etsiä fiktion aiheita oman elämäni faktoista käsin. Mitkä asiat polttelevat minua. Mikä minua pelottaa. Mikä minua kiehtoo. Mistä olen kateellinen. Mitä himoitsen. Mistä näen painajaisia. Mistä minun sukuni on tullut. Minkälaisia rakkauksia olen kokenut. Mitä olen menettänyt. Mitä olen saanut. Mitä haluan saada. Minkälai-

nen katu, ihminen, aamu, työpäivä, maailma, näkyy minun silmieni verkkokalvoilla, juuri tänään. Mitkä ovat minun aiheitani? Ja mihin ne aiheet voisi eksyttää ja antaisiko niille leivänmurusia taskuun vaiko valkoisia kiviä? Laittaisiko noidan perään vai antaisiko niiden selvitä omin nokkinensa, vaikka perustaa perheen tai valvoa öisin. Omaa kokemusmaailmaa saa ammentaa, mitä sitten, jos ei sitä! Miksi olen ajatellut, että jonkun toisen ”tämä” olisi parempi kuin minun ”tämäni”? (FI8)

[T] tajuaa myös, miten hän kirjoittaa itseään osaksi tarinointaan. Tekstit eivät voisi olla kenenkään muun. (PI1)

Ekströmin mukaan kirjoittamisen henkilökohtaisuudelle olisi hyvä antaa tilaa opintojen alkuvaiheessa. Opiskelija pystyy itse parhaiten arvioimaan, onko hänen kirjoittamansa teksti aiempiin verrattuna tuore ja luova, onko siinä jotain hänen kirjoittamiselleen uutta. (Ekström 2011, 162–163) Oppimispäiväkirja on hyvä paikka miettiä juuri näitä asioita.

Kirjoittamisen henkilökohtaisuuteen kiertyy myös ajatus omasta äänestä, jonka Ivaničín (2004, 229–230) mukaan voi löytää juuri itselle merkityksellisten asioiden kautta. Elbow kuvaa osuvasti oma ääni -käsitteeseen liittyvää keskustelua, jossa näkemykset ovat kehittyneet vahvasti vastakkaisiksi. Omaa ääntä on pidetty hyvin merkityksellisenä kirjoittamisen elementtinä, mutta myös harhaanjohtavana metaforana. Kun kirjoittaminen ajatellaan itseilmaisuksi, oma ääni on mielekäs käsite – kun sosiokulttuuriseksi tapahtumaksi, yksilön äänen esittäminen näyttäytyy toisarvoisena. (Elbow 2007, 168–173.) Elbow on eritellyt omalle

äänelle eri merkityksiä, joista kirjoittamisen opintojen alkuun liittyy tunnistettavuuden kokemus. Hän vertaa oman äänen kehittymistä esimerkiksi kävelytyyliin tai käsialaan. Koska kirjoittaminen on niitä vastaavaa toistuvaa toimintaa, myös siinä syntyy tiettyjä tapoja, kuten kullekin luonteenomainen tyyli tai ääni. (Elbow 2000, 203–205.)

Ekström (2011, 190–192) ottaa oman äänen käsitteen esiin pohtiessaan luovuuden myyttejä, pääosin Sawyeriin nojautuen. Yksi myytti liittyy luovuuteen yksilön sisäisen olemuksen kuvastajana. Ekström kritisoi oman äänen käsitettä, koska se vie opetustilanteessa huomion tekstin sijasta kirjoittajaan. Käsite muuttuu kuitenkin hankalasta mielekkääksi, kun opiskelija itse pohtii kirjoittajan ääntään:

Oma oivallukseni syntyi, kun ymmärsin kertomuksen tulevan esiin minun kauttani, joten minun ääneni ja tapani kertoa se on täysin oikea ja oikeutettu. PL21

Täysin uusi löytö itselleni oli oman tekstin analysoiminen, mikä toteutettiin tässä lopputyössä, ja osui erityisesti paikalleen proosan rajojen pohdinnan ja oman äänen löytämisen tarkoituksissa. PL13

Elbow'n (2007, 177–178) mukaan metafora omasta äänestä voi auttaa opiskelijoita kehittymään kirjoittajina ja nauttimaan kirjoittamisesta. Myös Svinhufvud (2007, 32) näkee henkilökohtaisuuden vahvistamisen myönteisen puolen: se voi lisätä kirjoittamisen iloa ja luottamusta omiin taitoihin. Oppimispäiväkirjoihin on kirjattu tällaisia luottamuksen kasvamiseen liittyviä tarinoita. Eräs opiskelija pohtii päiväkirjassaan, miten

”omia havaintoja, kokemuksia, muistoja, tietoa”, uniakin voi ja saa käyttää materiaalina. Luottamus omaan tekemiseen lisääntyy proosakurssin tehtävänannon ja materiaalin myötä. Niin syntyy oppimistehtävän novelli ”lähtökohdana oma kokemukseni, puutarhatuolissa istuminen ja kevätaurinko” (P18).

Kirjoittamisen nautinto näkyy myös uppoutumisessa. Oppimistehtävä voi imaista kirjoittajan mukaansa samaan tapaan kuin kirjailijat ovat eri tutkimuksissa kertoneet. Opiskelijoiden luoma henkilö voi ”alkaa toimia oman logiikkansa mukaan” (FL10) tai ”toimia omapäisesti” ja ”tahtoo tulla kuulluksi” (PL19). Esimerkiksi Doylen (1998, 32–33) haastattelemat kirjailijat kuvasivat, miten fiktion maailmassa henkilöt alkoivat elää omaa elämäänsä. Samantapaisia havaintoja tekivät Haapaniemi ja Kuusela (1989, 64–65) suomalaisten kirjailijahaastattelujen pohjalta.

Uppoutuminen näkyy syvimmillään flow-tilan kaltaisina kuvauksina. Käsitteen luoneen Czikszentmihályin (1996, 111–113) mukaan siihen liittyvät muun muassa täydellisen keskittymisen ja hetkessä elämisen tunteet.

Kirjoittaessani näin ympäristön, tapahumat, ihmiset, liikkeet, ilmeet ja eleet hyvin selkeinä mielessäni. Kuulin myös ihmisten äänet ja äänenpainot elävinä. PL18

Välillä kirjoittaminen oli erittäin innostavaa, varsinkin selkälaisissa kohdissa, missä henkilöt alkoivat toimia omapäisesti ja tehdä ratkaisuja, joita en ollut etukäteen ajatellut. On nautinnollista päästä tilaan, jossa antaa asioiden vapaasti ilman sensuuria nousta alitajunnasta ja miettii vasta jälkeenpäin, oliko siinä mitään järkeä. Harvinaista herkkua. Liika sensuu-

ri on usein kirjoittamisen vibollinen ainakin minulla. PL19

Välillä kävi niinkin, että vähän yllättyneenä katsoin aikaansaannostani ja totesin itselleni: ”Ahaa, näin minä sitten ajattelen.” F11

Intensiivinen keskittyminen vie ajantajun ja kirjoittaminen tempaisee mukaansa, jopa niin, että lopputulos yllättää kirjoittajansakin. Tällaisen mentaalisen kokemuksen rinnalla henkilökohtaisesti merkittäviä ovat myös kirjoittamisen käytännöt, tietoisuuden lisääminen omaa kirjoittamista tukevista menetelmistä. Niitä tarkastelen seuraavassa luvussa.

”EI ENÄÄ SAAVUTTAMATON”

Oppimispäiväkirjoista välittyä oman kirjoittajuuden ymmärryksen vahvistuminen. Aineistossani se näkyy omaan kirjoitusprosessiin sekä uusien tekniikoiden ja työkalujen haltuun ottamiseen liittyvinä kommentteina.

Kuten Ivanič toteaa, Hayesin ja Flowerin (1980, 12–20) käsitys kirjoittamisesta prosessina lienee jollain tavoin lähes kaiken nykyisen kirjoittamisen opetuksen pohjana. Vaiheet ovat kirjoittajille tuttuja: ideoiminen, suunnittelu, luonnostelu, palaute, muokkaus ja viimeistely vaihtelevat prosessikuvauksissa eri tavoin. (Ivanič 2004, 231–232.) Nykyinen käsitys prosessista on kuitenkin paljon monimuotoisempi, yhden mallin mukaisen prosessikirjoittamisen sijaan on alettu puhua erilaisista kirjoittamisen prosesseista. Jo Hayes ja Flower (1980, 29) arvelivat, että prosessikirjoittamisen vaiheet voivat toistua ja sekoittua monin eri

tavoin. Sittemmin on vahvistunut käsitys siitä, että yksi prosessikuvaus ei kata kaikkea kirjoittamista (Svinhufvud 2007, 34–35).

Oppimispäiväkirjoissa kommentoidaan prosessia monin tavoin, alun ryhtymättömyyskriiseistä ideoiden synty-miseen, palautteen merkityksestä uudelleen kirjoittamisen ja muokkaamisen vaiheisiin, tekstin kypsyttelystä oman prosessin etsintään.

Prosessikirjoittamisen lineaarista kuvausta ei oppimis-päiväkirjoista löydy, sen sijaan prosessin kuva voi olla vaik-kapa kankaankudonta. Kirjoittamisen ilo kuvastuu proses-sin eri vaiheissa:

Metallisten, kovien sanojen jälkeen esiin tulevat pehmeät, pui-set virkkeet. Niiden veistely sujuu ja tikkuisuus hioutuu pois. Kirjoittaminen muuttuu kankaan kudonnaksi, materiaali, sanat taipuvat ja työstäminen onnistuu, se ei vaadi järeää voimaa, vaan herkkyyttä, tarkkuutta. Välillä ajatusten eksy-minen näkyy ryppyisissä ja nukkaisissa lauseissa, jotka hän haluaa sileiksi. Aina vain irtoaa kirjaimia kuin nöyhtää, taitokset eivät tasaannu. Halutaan ostaa mankeli! Vähitel-len virkkeet suoristuvat, ajatus terävöityy ja näkyy kirkastu-neen pinnan läpi. Hetki saa kirjoittajan otsarypytkin oikene-maan. Osa teksteistä on pellavaa, paksua, karkeaa ja ikuisesti ryppyistä. Kaikkea ei tarvitse oikoa, pinnan elävyys kuuluu asiaan. Osa teksteistä oikenee itsestään kuin silkki ja valuu, leviää, kiiltelee kauniina. P11

Prosessikommenttien ohella oppimispäiväkirjoissa näkyy yhtenä selkeänä kokonaisuutena lajiosaamisen arvostus. Lajijaksoista aineistossani mukana ollutta proosakurssia

on odotettu ja sen anti tuntuu arvokkaalta oman kirjoittamisen kannalta. Hyvä esimerkki uuden oppimisen tuottamasta hyvästä mielestä ovat proosakurssin analyysitehtäviin liittyvät kommentit. Analyysitaitojen merkitykset ovat monentasoisia: systemaattisen lukutaidon ohella se saattaa avata silmät omille valinnoille ja voi johtaa jopa itsetunnon kohentumiseen.

Teeman tarkastelu on erittäin antoisaa ja oman tekstin analyysi osoitti ainakin sen, että se opettaa myös lukemaan. En esimerkiksi osannut aavistaa, millaisia temaattisia kaavoja omassa lyhytproosassani oli. PL23

Toisaalta taas uusien tulkintamahdollisuuksien ja syvempien merkitysten löytäminen omasta tekstistä nosti tekstin muiden analysoimieni tekstien rinnalle. En aikaisemmin ole ajatellut, että voisin asettaa omia tekstejäni ”oikeiden kirjoittajien” tekstien rinnalle, tai että ne edes olisivat analysoitavissa samalla tavalla. Harjoitus siis nosti mielenkiintoisesti myös itsetuntoa kirjoittajana. Samanlaista oman tekstin analysointia täytyykin harrastaa useammin! PL15

Oppimistehtävät eivät näytä vievän kirjoittamisen nautintoa eivätkä itse tapahtuman autenttisuutta. Tehtävien kommentista välittyy aito ilo uuden löytämisestä, kokeilemisestä, osaamisesta ja onnistumisesta, jopa ”mokaaminen” voi olla myönteistä (PL12). Voi käydä niinkin, että tehtävien pakotetut rajat tarjoavat mahdollisuuden kokeilla itselle uutta ja viedä kirjoittamista hyvällä tavalla uuteen suuntaan tai tuoda uusia näkökulmia omaan ajatteluun.

[–] kirjoittaessa saa ilotella sanoilla ja räjäytellä vanhoja kaavoja. PL15

Aina tuntuu hyvältä oppia uutta, varsinkin asioista, joista ei ole aiemmin ajatellut voivansa oppia. FL16

Voiko yksittäisestä opintojaksosta olla parempaa tulosta kuin se, että oppii siihen liittyvää teoriaa ja kirjoittamisen keinoja, ja innostuu kokeilemaan jonkin sellaisen lajin kirjoittamista, joka on aiemmin tuntunut oudolta tai saavuttamattomalta? PL20

Tekstilajit ja omat kokemukset saattavat törmätä luovasti, jolloin tekstien jatkaminen voi tuntua suorastaan ”väistämättömältä tosiasialta” (PL13). Ehkä juuri siksi kirjoittamisen opinnoissa syntyy usein halu kokeilla uutta, olipa se sitten itselle uusi novellityyppi tai tyyppien sekoitus, ”vaikeammin genretettävää proosataidetta” (PL2) tai faktan ja fiktion yhdistämistä:

Kaiken kaikkiaan aika jännittävä kokemus, tämä yksi pieni tekstiharjoitus siis. Ja kuten ennakkotehtävässäkin totesin, faktan ja fiktion yhdistäminen on tekstilaji, johon haluan itse joskus vielä syvemmin uppoutua. Näin voisin hyödyntää järkevää folkloristin eli epävirallisen historian tutkijan koulutustani siihen päättömään iloon, jota kirjoittamalla sepittäminen, suoranainen valehtelu, ja mielikuvituksen viietäväksi antautuminen minulle tuottaa. FL9

Näyttää siltä, että kirjoittamisen opinnoissa voi syntyä positiivinen kierre: uuden oppiminen ruokkii kokeilunhalua,

ja kokeileminen lisää halua oppia uutta. Opintojen aikana tietoisuus omasta kirjoittajan laadusta ja sitä tukevista käytännöistä kasvaa.

”KUIN VALO PIMEYDESTÄ”

Olen edellä tarkastellut kirjoittamista henkilökohtaisena kokemuksena. Kirjoittajana kehittymisen rinnalla oppimispäiväkirjoissa kommentoidaan kirjoittamisen yhteisöllisistä piirteistä syntyvää tuomaa iloa.

Kirjoittamisellaan opiskelijat haluavat vaikuttaa lukijaan: herättää ajattelemaan, tarjota koskettavia ja samaistuttavia tarinoita, mielikuvia ja elämyksiä.

[T] huomaa tärkeän asian itsestään kirjoittajana; hän haluaa luoda teksteillään lukijalle saman kokemuksen kuin mitä hän näyttämöillä teki valolla – herkistää aisteja, näyttää asioiden eri puolia, ihmisistä eri ominaisuuksia, rytmittää tarinan esilepanoa, johdattaa vastaanottajaa, suunnata ja herättää uusia ajatuksia, aiheuttaa mielikuvia ja elämyksiä! P11

[–] haluan kertoa hyviä, liikuttavia tarinoita, sellaisia joiden päähenkilöihin lukija voi samaistua. P16

Tällaisten lukijamotiivien, vaikuttamisen ja viihdyttämisen toisena puolena voi nähdä kirjoittamisen valta-asetelmat. Ivanič toteaa vallalla olevan kahdet kasvot. Yhtäältä kyse on kirjoittajaan kohdistuvasta vallasta, toisaalta kirjoittajan itsensä käyttämästä vallasta. Kirjoittaja toimii aina tietystä

sosiaalisessa ympäristössä, ja tuo ympäristö rajaa kirjoittamisen reunaehdot. Sen ideologiset valtarakenteet määrittävät, millaiset tekstilajit ja diskurssit kirjoittajalla on käytettävissään. Tietyt kontekstit suosivat tiettyjä valintoja, mutta kirjoittajalla on kuitenkin valinnan mahdollisuus. Hän voi tyytyä säilyttämään tuttuja rakenteita ja käyttämään niiden tarjoamia keinoja esittää maailma ja itsensä. Yhtä hyvin hän voi sosiaalisena toimijana valita toisin: rikkoa normeja ja muuttaa totuttuja konventioita. (Ivanič 2004, 237–238; Svinhufvud 2007, 48.)

Kirjoittajan mahdollisuudet vallan avulla vaikuttamiseen kiehtovat opiskelijoita:

Olen viehättyynyt ajatuksesta, miten paljon sanoilla on valtaa.
FI10

Fiktiivinen kirjoittaminen voi myös muuttaa maailmaa.
FL20

Valta myös arveluttaa, kysymyksiä esitetään varsin paljon. Riittävätkö taustatiedot vakuuttamaan lukijat? Entä opiskelijan itsensä kirjoittajana? Miten kirjoittaa niin, ettei tule asiavirheitä, ettei vaikuttaisi ”hölmöltä ja epäuskottavalta”? (FL4) Miten läheltä on lupa ottaa asioita kirjoittamisen materiaaliksi (FL7) tai toisaalta kuinka paljon niistä voi etäännyä (FI2)? Monet pitävät kuitenkin kirjoittajan valtaa oikeutettuna. ”On kynäniekkojen ikaikainen oikeus” keksiä sanottavansa, nostaa vaikka kuningas haudasta fiktion riveille uudelleen elämään (FL21). Yhtä hyvin tekstin henkilöksi voi valita arvostetun suomalaisen taiteilijan eikä sitä

tarvitse pyydellä anteeksi, sillä ”kirjailijan vapaus oikeuttaa niin monta asiaa” (FI7). Valta tarjoaa myös mahdollisuuden kuvitteluun ja leikkiin, antaa tilaa toimia:

Minä todellakin voin olla kertomukseni jumala ja kirjoittaa, mitä kirjoitan. PL21

Minä kirjoittajana saan päättää mitä näytän ja mitä haluan sanoa. Tasan niin rumasti kuin haluan sillä kauneus erottuu vain rumuuden keskeltä kuin valo pimeydestä. PI7

Näiden kommenttien kirjoittajat ovat jo ottamassa paikkansa kirjoituskulttuurissa. Seuraavassa luvussa tarkastelen lähemmin aineistoni kommentteja, jotka liittyvät kirjoittamisen yhteisöllisiin piirteisiin.

”USKALSIMME KOKEILLA JA HASSUTELLA”

Kirjoittaminen tapahtuu aina jossakin yhteisössä. Tähän kirjoittamisen sosiaaliseen puoleen liittyy Ivaničin mukaan kaksi sisäkkäistä vuorovaikutuksen kehää. Suppeampi niistä rajaa kirjoittamisen tiettyyn tilanteeseen. Kirjoittaminen nähdään silloin konkreettisena vuorovaikutustilanteena, joka on aina suhteessa muihin ihmisiin. Oppimistilanteessa tähän kehään kuuluvat esimerkiksi tehtävänanto, keskustelut, palautetilanteet ja arviointi. Laajempi kehä ottaa mukaan koko kirjoittamisen kulttuurin, kuten kirjoittamisen tradition ja instituutiot. Tällöin kirjoittaminen ajatellaan ikään kuin jatkumoksi aiemmin kirjoitetulle. Laajempaan kehään liittyy siten muun muassa lukemisen ja kirjoitta-

misen suhde. (Ivanič 2004, 234–235; Svinhufvud 2007, 41–42.) Kirjoittamisen opiskeluyhteisöstä erottuvat nämä kaksi aluetta.

Oppimisympäristön vuorovaikutus saa aineistossani runsaasti myönteisiä kuvauksia ja arviointeja. ”[V]älitön ja avoin tunnelma” (FL12) sekä ”valpas ja rakentava ilma-
piiri” (FL18) koetaan tärkeiksi kirjoittajana kehittymisen kannalta. On ”rentoa kirjoittaa”, kun ryhmä ymmärretään oman kirjoittamisen ja kirjoittajuuden tueksi.

Kannustava palaute ja rakentava kritiikki selkeästi vaikuttivat kirjoittajasta toiseen, uskalsimme kokeilla ja hassutella. PL8

Hyvässä ja hausassa hengessä käytävät keskustelut olivat sekä viihdyttäviä että antoisia. PL10

[–] kannustava tunnelma jättää poikkeuksetta hyvän mielen ja innon jatkaa kirjoittamista. PL6

Keskustelut ryhmässä ovat yksi opetuksen ydin, ja vuorovaikutus toisten kirjoittajien kanssa koetaan monin tavoin arvokkaaksi. Opiskelijat raportoivat esimerkiksi ryhmäkeskusteluissa syntyneistä tuoreista näkökulmista ja uusista ajatuksista.

Kaikista merkittäväintä lienee kuitenkin ollut itse tapaamiset, innostus ja lievä jännitys ennen niitä, keskustelut ryhmässä, ilo, kun tajuaa jonkun toisen ymmärtäneen jotakin olennaista omasta tekstistä. PL14

Kurssilla pohdittiin paljon ryhmässä, mikä kannusti kaikkia mukaan keskusteluun, ja sytytti itsessäni monia oivalluksia liittyen proosan kirjoittamiseen. PL3

Keskustelut kunkin tekemistä kerronnallisista ratkaisuista olivat ihastuttavia ja herättivät huomaamaan, että joskus kirjoittaja tekee hyviä kerronnallisia ratkaisuja täysin alitajuisesti. PL21

Laajempi sosiaalinen kehä, kirjoittamisen kulttuuri tulee esiin tradition tuntemuksena. Palautetilanteisiin liittyy lukemisen arvostus. Kirjallisuudesta nauttiminen, toisten kirjoittamien tekstien lukeminen ja tarkastelu pienryhmässä voi sytyttää entistä suuremman tarpeen oppia itsekin kirjoittamaan (esim. Ivanič 2004, 229). Vertaistekstien ohella oppimispäiväkirjoista löytyy innoittajia julkaistuista teksteistä.

MYYTEJÄ MURTAMASSA?

Itseilmaisun, vuorovaikutuksen ja kirjoittamisen oppimisen rinnalla opiskelijat ottavat mittaa myös tarjotusta teoriasta. Oppimispäiväkirjoihin on kuvattu esimerkiksi hankalaa suhdetta kirjallisuudentutkimukseen. Teoreettinen ote tuntuu osasta opiskelijoista melkein pä tieteiden karikatyyriltä, itsetarkoituksellisen koukeroisilta lauseilta. Turhautuminen näkyy: ”Mitä merkitystä tällä on maailmankaikkeuden kannalta, saanen kysyä!” Samainen opiskelija toteaa kyllä oppimispäiväkirjansa loppupuolella, ettei kirjallisuudentutkimus sittenkään ole ”aivan hyödytöntä ja irrallaan to-

dellisuudesta” (FI10). Riemastuttavaksi voidaan puolestaan kokea vaikkapa Borgesin *Haarautuvien polkujen puutarhan* alaotsikko: esseitä, juttuja, tarinoita – ei siis ”mitään kirjallisuudentutkimuksen syvällisiä määritelmiä” (PI10).

Näen tässä kaikuja romantiikan aikakauden kapinasta sääntöjä ja konventioita vastaan (Sawyer 2006, 16). Aineistossani se näkyy myös tietynlaisena turmeltumattomuuden ihanteena. Kirjoittamisen prosessi, yksilöllinenkään, ei ole kaikille mielekäs kokemus, vaan kirjoittaminen tuntuu enemmän omalta silloin, kun se syntyy vaivattomasti eikä vaadi suunnittelua. Erityisesti proosakurssin oppimispäiväkirjoissa pohditaan teoreettisen tiedon ja analysoinnin vaikutusta itseilmaisuun ja luovuuteen.

En haluaisi menettää intuitiivista tasoani, enkä sitä aika ajoin tulvivaa outoa lauseiden virtaa, jolloin syvät vedet alkavat liikkua. Olenko jo näin pian tylsistymässä, tulossa hampaattomaksi, siistiksi kirjoittajaksi? Alan pohtia olisiko syytä jättää koko teoria-osuus toisille väitöskirjatyypisille kirjoittajille. En halua tulla kuivaksi. Enkä verettömäksi. PI7

Älä analysoi liikaa, jotta tekstissä säilyy elämyksellinen, intuitiivinen taso! PL22

Opiskelijat kommentoivat myös kirjoittamisen selittämättömyyden puolta. Arjen ja luovan työn ulottuvuudet kohtaavat, kun eräs opiskelija kuvaa tietokonepulsioita. Niiden vastapainona hän kertoo kuitenkin miettivänsä ”luomisen mysteeriä, uuden synnyttämistä, täydellisyyden tavoittelua ja taiteen, luovan työn rosoisuutta” (FI4). Kirjoittamisen mysteeri tulee esiin myös kirjailijan työn määrittäjänä. Sy-

säyksen oppimispäiväkirjan pohdintoihin antaa yhdelle opiskelijalle radio-ohjelma, jossa kirjailija pitää työtään lukijoiden palveluammattina. Kirjailijan ei tämän opiskelijan mielestä pidä ainoastaan kuunnella lukijoiden tarpeita, vaan kirjoittamisen tulisi kummuta ”omasta sanomisen tarpeesta, sisäisestä aallon harjasta”. Kirjailijantyön asemoiminen pelkäsi lukijoiden palvelemiseksi ”imaisi pois jotain kirjoittamisen mysteeriä” (PI4). Oma kirjoittamisprosessi voi niin ikään näyttäytyä mysteerinä, kuten artikkelin alun esimerkissä. Opiskelija kuvaa siinä novellin muotoutumista ja varsinkin sen symboliikan syntymistä mysteerinä, jossa osansa on myös inspiraatiolla.

Näissä lainauksissa voi nähdä viitteitä niin kutsutusta romanttisesta tekijäkäsityksestä, johon esimerkiksi Bennett (2005, 60–62) liittää tiedostamattomat juuret ja inspiraation merkityksen.

Asia on sikäli mielenkiintoinen, että romanttinen käsitys kirjoittamisesta leimautuu usein sekä kirjoittajan työn että kirjoittamisen opetuksen tutkimuksessa vähintään arveluttavaksi lähestymistavaksi. Mieluummin korostetaan kovaa työtä kuin luovaan prosessiin liittyviä oivalluksen hetkiä – saati sitten kirjoittamisen mysteeriä.

Ekström on koonnut väitöskirjaansa ”kymmenen myyttiä luovuudesta”. Sawyeriin nojaten ensimmäiset liittyvät juuri näihin asioihin: luovuuden ja tiedostamattoman suhteeseen sekä siihen liittyvään inspiraation käsitteeseen. Luovuus syntyy heidän mukaansa määrätietoisien työn tuloksena, valaistumisen tai oivaltamisen hetket liittyvät luovaan työhön vain satunnaisesti. Näin he ikään kuin varoittavat korostamasta tiedostamattoman merkitystä, vaik-

ka myöntävät sillä olevan roolinsa luovassa prosessissa. (Ekström 2011, 186–189; Sawyer 2006, 206–207.)

Tämän ajattelun taustalta löytyvät Csíkszentmihályin tutkimukset luovuudesta. Luovaan prosessiin liittyy hänen mukaansa viisi eri vaihetta: valmistelu, kypsytys, oivalus, arviointi ja valmiiksi työstäminen. Nämä vaiheet ovat kuitenkin vain harvoin peräkkäisiä, useimmiten ne kiertävät toisiinsa, toistuvat ja limittyvät. Vaikka oivallus on yksi prosessin vaihe, koostuu luova prosessi yleensä yhden ison välähdyksen sijaan monista pienistä oivalluksista. (Csíkszentmihályi 1996, 79–83.) Toisaalta Csíkszentmihályi (1996, 111–113) on luonut luovaa prosessia kuvaamaan myös flow'n käsitteen, johon puolestaan liittyvät täydellinen keskittyminen, ajantajun katoaminen ja hetkessä elämisen tunne.

Sawyerin lisäksi monet muut tutkijat viittaavat kuitenkin juuri Csíkszentmihályin prosessikuvaukseen jäsentäessään kirjoittamista (Lubart 2009, 157–158; Sawyer 2006, 320–325, Sawyer 2009, 175; Waitman & Plucker 2009, 298). Kaikki painottavat, ettei luovuus ole maaginen yhdessä hetkessä syntyvä inspiraation purskahdus, vaan ennen kaikkea monenlaisia vaiheita sisältävä prosessi, joista kukin vaatii paljon työtä.

Samaan joukkoon liittyy Chemi, joka korostaa taiteilijoiden elämänmittaista sitoutumista luovaan työhön. Hänen tutkimuksensa taiteellisesta luovuudesta pohjautuu eri alojen taiteilijoiden haastatteluihin, mukana on kolme kirjailijaa. Chemi tarkastelee luovaa prosessia erityisesti oppimisen ja kehittymisen näkökulmasta ja tuo esiin luovan työn rationaalisia piirteitä, kuten halun ja päättäväisyyden sekä oman taiteenalan hallinnan. (Chemi 2014, 91.) Näyt-

tää siis siltä, että kirjoittamisen rationaalisen puolen korostaminen ei olekaan pelkästään suomalainen piirre, niin kuin toisinaan väitetään (esim. Ekström 2011, 195–196). Luterilaiseen perinteeseen liitetty kovan työn arvostus saa vahvaa tukea myös kansainvälisistä ja varsin tuoreista tutkimuksista.

Näiden kirjoittamisen rationaalisuutta vahvistavien tutkimusten rinnalle löytyy myös vastakkaisia väitteitä: kirjoittaminen on monimutkainen tapahtuma ja rationaalinen toiminta vain yksi prosessin osa. Csícszentmihályi (1996, 61–63) esittelee prosessikuvauksensa ohella luovan persoonan piirteitä. Luova henkilö on hänen mukaansa moniulotteinen ja tarvitsee erilaisia vastakkaisia ominaisuuksia, esimerkiksi sekä leikkivän että kurinalaisen otteen. Csícszentmihályin laajaan haastattelututkimukseen osallistui luovia ihmisiä eri aloilta, kirjailijoita oli mukana viisi. Heidän kommenttinsa tuovat näkyviin kirjoittamisen kaksi puolta. Esimerkiksi Anthony Hecht pitää runon kirjoittamista hyvin tietoisena toimintana, kun taas Mark Strand viittaa ideoiden tiedostamattomaan syntyymiseen (mt., 251–256). Kirjoittamiseen liittyy rationaalisen toiminnan ohella myös tiedostamaton, vaikeammin selitettävä puoli.

Doyle erittelee kirjailijoiden toiminnassa kaksi vuorottelevaa maailmaa: kirjoittamisen maailman ja fiktion maailman. Kirjoittamisen maailmalla hän tarkoittaa kirjoittamisen paikkaa: sekä konkreettista, eristäytyntä tilaa että reflektiivistä ja määrätietoista toimintaa. Fiktion maailmaan ei kuulu reflektiivisyys, vaan ”kerronnallinen improvisaatio”. Jälkimmäistä Doyle pitää kirjoittamiselle paitsi

keskeisenä, myös aivan erityisenä luovan prosessin menetelmänä. (Doyle 1998, 31–36.) Waitman ja Plucker puolestaan sanovat kirjoittajan tasapainoilevan riskinoton ja turvallisuuden välillä. Kirjoittamiseen tarvitaan heidän mukaansa kaksi roolia. Luovan prosessin aikana kirjoittaja tuottaa raakamateriaalia, joka sitten alistetaan rationaaliselle analyysille ja muokkaukselle. (Waitman & Plucker 2009, 301–302, 308.)

Suomalaisista tutkijoista Pentikäinen tuo esiin autenttisuuden merkityksen. Hän pitää kirjoittajan ulkopuolelta tulevia valmiita näkemyksiä ja ohjeita autoritaarisina. Sen sijaan hän painottaa kirjoittamisen autenttisuutta ja siihen liittyvää henkilökohtaisten merkitysten muodostamista. Pentikäisen ajattelu poikkeaa työtä korostavasta puhetavasta. Hänen mukaansa kirjoittaminen on ennalta arvaamaton tila, johon liittyy ainutkertainen muutos: ”Kaikessa kirjoittamisessa on oikeastaan kysymys hiljaisuuden ja merkityksettömyyden tai tukahdutetun merkityksen muuntamisesta ääneksi.” Hän kritisoi erityisesti prosessikirjoittamisen ahdasta mallia ja pitää sen sijaan kirjoittamista tapahtumana, jossa henkilö, aika ja konteksti kohtaavat. (Pentikäinen 2015.) Tässä ajattelussa itseilmaisun ainutkertaisuus nousee keskiöön, hiljaisuus saa äänen, merkityksettömyys merkityksen. Aiemmin esittelemiäni käsitysten reflektiivinen ja rationaalinen puoli jää taka-alalle.

LOPUKSI

Ilo, into ja nautinto näkyvät kirjoittamisen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoissa monin tavoin. Olen tarkastellut niitä

kahden kategorian kautta, itseilmaisun ja kirjoittamistapah-tuman yhteisöllisten piirteiden näkökulmista. Itselle merki-tyksellisistä asioista kirjoittaminen, kirjoittamiseen uppou-tuminen ja kirjoittajana kasvaminen koetaan nautintona, mutta yhtä hyvin iloa tuottavat kirjoittamalla vaikuttami-nen ja kirjoittamisen opintoihin liittyvä vuorovaikutus.

Myönteiset tunteet liittyvät aineistoissani asioihin, jotka miellämme luovuudeksi. Luovan prosessin ja kirjoittami-sen tutkimuksista löytyy tukea kirjoittamisen tuottamalle mielihyvälle. Kirjoittamiseen liittyvät leikkisä ote, intohi-moinen asenne, rohkeat kokeilut ja ainutkertainen muu-tos (Csickszentmihályi 1996; Doyle 1998; Pentikäinen 2015; Waitman & Plucker 2009). Sen rinnalla tutkimukset osoittavat kirjoittamisen toisen puolen, johon liittyy suun-nitelmallinen ja kurinalainen työskentely (Chemi 2014; Csickszentmihályi 1996; Lubart 2009; Sawyer 2006, 2009; Waitman & Plucker 2009). On luontevaa, että opetuksessa on mielellään tartuttu tähän rationaaliseen puoleen, kirjoit-tamisen käytäntöihin ja eksplisiittisesti opittaviin asioihin (Ivanič 2004, 225–226). Kovan työn korostaminen on ollut niin yleistä, että Ekström (2011, 195–196) on nostanut sen yhdeksi luovuuden myytiksi.

Elbow (2007) toteaa, että omaan ääneen liittyvästä kah-desta ääripääkäsituksesta riippumatta käsite elää kirjoitta-misen opetustilanteissa. Itse hän haluaisi rakentaa kompro-missin näiden käsitysten välille ja tarkastella kirjoittamista molemmista suunnista, henkilökohtaisesti merkityksellise-nä kokemuksena ja sosiokulttuurisena tapahtumana.

Samaan tapaan ajattelen, että kirjoittamisen opetukseen mahtuvat sekä kirjoittamisen ilo että arkinen työ. Molem-mille löytyy tutkimuksellista taustatukea – miksi siis ko-

rosta vain toista? Kirjoittamiseen liittyvien käsitysten ei tarvitse riidellä, vaan niitä voidaan käsitellä toisiaan täydentävinä.

Oppimispäiväkirjoihin kirjatut, opiskelijoiden kokemukseen perustuvat ajatukset ovat arvokkaita eikä niitä kannata ohittaa. Ne ovat aitoja, kuhunkin hetkeen ja kontekstiin liittyviä kohtaamisia henkilön ja tekstin välillä. Jos kirjoittaminen tuottaa iloa ja onnistumisen kokemuksia, miksi se pitäisi latistaa korostamalla kovan työn osuutta luovassa prosessissa? Jos kokemus tiedostamattoman merkityksestä tai inspiraatiosta on olemassa, onko se tarpeen leimata myyiksi? Aivan varmasti kirjoittamiseen liittyy muutakin kuin nautintoa, mutta eivätkö pienetkin iloa tuottavat asiat tai toisinaan romanttisilta vivahtavat ajatukset voi tarjota arvokasta tietoa ja ansaitse siten tulla kuulluiksi ja käsiteltyiksi?

Oman kirjoittajuuden tutkiminen alkaa luontevasti myönteisten oppimiskokemusten kautta. Ilo ja inspiraatio saavat rinnalleen kullekin sopivia tekniikoita ja työkaluja, tapoja kohdata erilaiset kirjoittamistehtävät. Ilon ei tarvitse kadota, vaikka tietoisuus kirjoittamisesta kasvaa. Eikä liene ainakaan opettajan tehtävä olla tappamassa sitä iloa, vaan antaa kunkin opiskelijan löytää omat tapansa olla kirjoittaja.

ANNE MARI RAUTIAINEN *toimii kirjoittamisen yliopistonopettajana Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa. Hän valmis- telee väitöskirjaa oppimispäiväkirjoista kirjoittamisen opintojen työkaluna.*

LÄHTEET

- Bennett, A. (2005): *The author*. Routledge. The New Critical Idiom. London.
- Chemi, T. (2014): *Creativity and Art*. In Chemi, T., Hersted, L. & Borup Jensen, J. 2014. *Behind the Scenes of Artistic Creativity*. Processes of Learning, Creating and Organising. Peter Lang AG, 31–146. New York.
- Csikszentmihályi, M. (1996): *Creativity: flow and the psychology of discovery and invention*. HarperCollins. New York.
- Doyle, C. L. (1998): *The Writer Tells. The Creative Process in the Writing of Literary Fiction*. 11 (1), 29–37. Taylor & Francis. London.
- Ekström, N. (2011): *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä Studies in Humanities 160. Väitöskirja. Jyväskylä.
- Elbow, P. (2000): *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. Oxford University Press. New York.
- Elbow, P. (2007): "Voice in Writing Again. Embracing Contraries". *College English* 70 (2), 168–188.
- Haapaniemi, E. & Kuusela, M. (1989): *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Gaudeamus. Helsinki.
- Hayes, J. R. & Flower, L. S. (1980): "Identifying the Organization of Writing Processes". In L. W. Gregg & E. R. Steinberg (ed.) *Cognitive processes in writing*. 3–30.
- Ivanič, R. (2004): "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language & Education* 18 (3), 220–245.
- Lubart, T. (2009): "In Search of the Author's Creative Process". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (ed.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 149–165. New York.
- Mälkki, K. (2011): "Theorizing the nature of reflection". Helsingin yliopisto. *Studies in Educational Sciences* 238. Väitöskirja. Helsinki.
- Pentikäinen, J. (2015): "Miksi minun piti kirjoittaa juuri ruusuista? Autoritaarisuus, autenttisuus ja autoetnografisuus kirjoittamisessa". *Ruukku* 4. <https://www.researchcatalogue.net/>

view/136270/143802/0/0. (Luettu 3.3.2016.)

Sawyer, R. K. (2006): *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford University Press. New York.

Sawyer, R. K. (2009): "Writing as a Collaborative Act". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 166–179. New York.

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

Tuominen, T. (2013): *Minusta tulee kirjailija*. Kansanvalistusseura. Helsinki.

Waitman, G. R. & Plucker, J. A. (2009): "Teaching Writing by Demythologizing Creativity". In S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (ed.) *The Psychology of Creative Writing*. Cambridge University Press, 287–315. New York.