

JYU DISSERTATIONS 690

Anne Mari Rautiainen

“Ne totuudet on jotenkin sisäisiä silloin”

Kokemusten kertominen kirjoittamisen
perusopintojen oppimispäiväkirjoissa



JYU DISSERTATIONS 690

Anne Mari Rautiainen

“Ne totuudet on jotenkin sisäisiä silloin”

**Kokemusten kertominen kirjoittamisen
perusopintojen oppimispäiväkirjoissa**

Esitetään Jyväskylän yliopiston humanistis-yhteiskuntatieteellisen tiedekunnan suostumuksella
julkisesti tarkastettavaksi yliopiston vanhassa juhlasalissa S212
syyskuun 16. päivänä 2023 kello 12.

Academic dissertation to be publicly discussed, by permission of
the Faculty of Humanities and Social Sciences of the University of Jyväskylä,
in building Seminarium, Old Festival Hall S212, on September 16, 2023, at 12 o'clock.



JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
UNIVERSITY OF JYVÄSKYLÄ

JYVÄSKYLÄ 2023

Editors

Tarja Pääjoki

Department of Music, Art and Culture Studies, University of Jyväskylä

Päivi Vuorio

Open Science Centre, University of Jyväskylä

Cover picture by Minja Revonkorpi.

Copyright © 2023, by the author and University of Jyväskylä

ISBN 978-951-39-9722-9 (PDF)

URN:ISBN:978-951-39-9722-9

ISSN 2489-9003

Permanent link to this publication: <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9722-9>

ABSTRACT

Rautiainen, Anne Mari

“These truths become somehow internal”: narrations of experiences in learning diaries in basic studies in writing

Jyväskylä: University of Jyväskylä, 2023, 154 p.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 290)

ISBN 978-951-39-9722-9 (PDF)

This monograph study looks at the learning diary as a tool for personal writing in the basic studies in writing at the Open University of the University of Jyväskylä. In particular, the focus is on the narration of experiences. The study answers the following questions: 1. What kind of tasks and writing tools support personal writing in a learning diary? 2. What experiences of (a) writing and (b) learning do students describe in their learning diaries?

The study is set in the context of narrative experience research and thus within the framework of a constructivist understanding of knowledge, according to which people are constantly constructing their understanding of themselves and the world. The theoretical background consists of research on writing, learning and the creative process. The data consist of 66 learning diaries. The research questions will be answered through thematic analysis.

As a key result, it is proposed that a learning diary can be examined as a traditional diary. Diary tasks for remembering, self-expression, reflection and enjoyment of writing allow for personal and communal encounters around experiences related to both writing and learning. The experiences reported in the learning diaries highlight emotional experiences and their importance for writing and learning to write.

Conclusions are presented as a tree that grows not only in thickness, but also in its branches and top. Growing as a writer starts at a personal core, but it expands from experimentation and accumulating skills towards community encouragement and support. A learning diary brings together experiences of growth through personal writing. Thus, growing as a writer builds on the past while reaching towards the future.

The research shows that a learning diary that emphasises personal content and methods of writing can support the learning process and growth as an expert. In addition to artistic learning, the use of a learning diary should be developed not only as part of specialist training, but also in other types of learning contexts.

Keywords: experience, narrative research, experiential learning, creative writing, learning diaries, reflection, emotions

TIIVISTELMÄ

Rautiainen, Anne Mari

“Ne totuudet on jotenkin sisäisiä silloin”: kokemusten kertominen kirjoittamisen perusopintojen oppimispäiväkirjoissa

Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto, 2023, 154 s.

(JYU Dissertations

ISSN 2489-9003; 290)

ISBN 978-951-39-9722-9 (PDF)

Tämä monografiatutkimus käsittelee oppimispäiväkirjaa henkilökohtaisen kirjoittamisen välineenä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopinnoissa. Huomion kohteena on erityisesti kokemusten kertominen. Tutkimuksessa vastataan kysymyksiin: 1) Millaiset tehtävät ja kirjoittamisen keinot tukevat henkilökohtaista kirjoittamista oppimispäiväkirjassa? 2) Millaisia kokemuksia opiskelijat kertovat oppimispäiväkirjoissaan a) kirjoittamisesta ja b) oppimisesta?

Tutkimus asettuu kerronnallisen kokemuksen tutkimuksen kontekstiin ja siten konstruktivistisen tiedonkäsityksen kehykseen, jonka mukaan ihminen rakentaa jatkuvasti käsitystään itsestä ja maailmasta. Teoreettinen tausta muodostuu kirjoittamisen, oppimisen ja luovan prosessin tutkimuksesta. Aineisto koostuu 66 oppimispäiväkirjasta. Tutkimuskysymyksiin vastataan temaattisen analyysin avulla.

Keskeisenä tuloksena esitetään, että oppimispäiväkirjaa voidaan tarkastella päiväkirjana. Päiväkirjan tehtävät muistaminen, itseilmaisu, reflektointi ja kirjoittamisen nautinto mahdollistavat henkilökohtaisen ja yhteisöllisen kohtaamisen sekä kirjoittamiseen että oppimiseen liittyvien kokemusten äärellä. Oppimispäiväkirjoissa kerrotuissa kokemuksissa korostuvat erityisesti tunnekokemukset ja niiden merkitys kirjoittamiselle ja sen oppimiselle.

Johtopäätökset kuvataan puuna, joka kasvattaa paitsi paksuutta, myös oksia ja latvaa. Kirjoittajana kasvaminen alkaa henkilökohtaisesta ytimeä, mutta laajenee kokeilemisen ja osaamisen kartuttamisesta kohti yhteisön kannustusta ja tukea. Oppimispäiväkirja kokoaa henkilökohtaisen kirjoittamisen keinoin kasvun kokemukset. Näin kirjoittajana kasvaminen rakentuu aiemmin koetulle ja kurottaa samalla kohti tulevaa.

Tutkimuksen perusteella henkilökohtaiseen sisältöön ja kirjoittamisen keinoihin panostava oppimispäiväkirja voi tukea oppimisprosessia ja asiantuntijaksi kasvamista. Taiteellisen oppimisen ohella oppimispäiväkirjan käyttöä kannattaa kehittää paitsi osana asiantuntijakoulutusta myös muunlaisissa oppimiskonteksteissa.

Avainsanat: kokemus, kerronnallinen tutkimus, kokemuksellinen oppiminen, luova kirjoittaminen, oppimispäiväkirjat, reflektio, tunteet

Author's address Anne Mari Rautiainen
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä
annemari.rautiainen@jyu.fi

Supervisors PhD, Research Coordinator Tarja Pääjoki
Department of Music, Art and Culture Studies
University of Jyväskylä

PhD, Senior Lecturer Outi Kallionpää
Faculty of Education
University of Lapland

Reviewers PhD, Docent Päivi Kosonen
School of History, Culture and Art Studies
University of Turku

PhD, Docent Johanna Pentikäinen
Faculty of Education
University of Lapland

Opponent PhD, Docent Päivi Kosonen
School of History, Culture and Art Studies
University of Turku

ESIPUHE

Väitöstutkimukseni juuret ulottuvat reilun kymmenen vuoden taakse. Ensimmäiset kipinät sytyttivät aikuiskasvatustieteen opettajat: Auli Talamo innosti reflektion tutkimiseen ja Marja Leena Böök oppimispäiväkirja-aineiston käyttöön. Kipinöistä kohti tutkimussuunnitelmaa kannustivat erityisesti kollegani Nora Ekström ja kirjoittamisen professori, nykyään jo emeritus, Tuomo Lahdelma. Kiitän aloittamiseen innostamisesta. Kiitokset myös Kimmo Svinhufvudille sekä tutkimuksen äärelle yllyttämisestä että myöhemmin reflektiotekstieni vastaanotamisesta.

Kaikkein isoin kiitos kuuluu kirjoittamisen opiskelijoille. Ilman teitä ja oppimispäiväkirjojanne tätä tutkimusta ei olisi syntynyt. Tutkimukseen osallistuneiden opiskelijoiden lisäksi haluan lausua kiitoksen kaikille, joiden tekstien äärellä olen saanut ja saan alati ihastella ja ihmetellä.

Pätkittäinen tutkimuksen tekeminen on vaikuttanut siihen, että ohjaajani ovat matkan varrella vaihtuneet. Pitkää prosessia kanssani aloitti Anna Helle. Kiitos myönteisestä otteesta ja erityisesti tuesta hetkenä, jolloin harkitsin tutkimuksen jättämistä kesken. Kaisa Ahvenjärvelle kiitos innostavasta suhtautumisesta ja ajatuksista omien kokemusten tuomisesta osaksi tutkimustekstiä. Tarja Pääjoki on ollut rohkaisijani loppumatkalla ja saatellut tutkimukseni lämpimästi, mutta määrätietoisesti kohti maalia. Outi Kallionpäättä kiitän tarkasta ja kannustavasta luennasta. Jokaisen ohjaajani kanssa on syntynyt merkityksellisen tekemisen tunnelma. Työskentelyilmapiiri on koko tutkimusprosessin ajan ollut vuorovaikutteinen, myönteinen ja turvallinen.

Kiitos esitarkastajille, Päivi Kososelle ja Johanna Pentikäiselle. Kommenttinne ovat tarjonneet arvokkaan peilipinnan ja viitoittaneet tutkimukseni viimeistelyä.

Iso kiitos kollegoilleni. Nora Ekström pyysi minut aikoinaan yliopistonopettajaksi, osaksi kirjoittamisen ja Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston työyhteisöä. Kirjoittamisen tiimiä mielekkäämpää työympäristöä on vaikea kuvitella: jatkuva kehittäminen, yhdessä tekeminen ja asioiden jakaminen ovat luonteva osa arkea. Noralle ja Kaisla Suvannolle kiitokset mukautumisesta uusiin tilanteisiin, kaikesta kannustamisesta sekä luottamuksesta tutkimuksen valmistumiseen. Noralle lämmin kiitos myös tutkimustekstin lukemisesta ja kommentoinnista. Kiitos myös Emilia Karjulalle, joka on tullut tiimimme jäseneksi viimeisimpänä ja hiljattain väitelleenä eläytynyt kanssani tutkimuksen valmiiksi saattamisen vaiheisiin. Lisäksi kiitokset Juri Joensuulle ja Risto Niemi-Pynttärille monista osuvista ja lämpimistä kommentteista. Anita Malista kiitän kiehtovasta ja rohkaisevasta keskustelusta kokemuksellisen oppimisen ja särökokemuksen äärellä.

Jarmo Lintuselle suurkiitos vertaismentoroinnista. Olet kulkenut tutkimuspolkua kanssani jotakuinkin yhtä matkaa, ja olen saanut jakaa kanssasi niin tuskastumiset kuin ilon aiheet. Sinua parempaa kanssakulkijaa ja esilukijaa en olisi voinut saada.

Minja Revonkorvelle kiitos tarkasta kuuntelemisesta, tutkimustulosten visualisoinnista ja kauniista kansikuvasta.

Kiitos Jyväskylän yliopiston avoimelle yliopistolle myönteisestä suhtautumisesta tutkimuksen tekoon ja joustavasta asennoitumisesta tutkimuskausien järjestelyssä. Jyväskylän yliopistolle osoitan kiitokset opetuksen kehittämisen tutkimuskaudesta ja Konnevesi-viikosta. Keski-Suomen rahastoa kiitän apurahasta, jonka avulla oli mahdollista kirjoittaa tutkimus valmiiksi.

Vielä on kiittämättä tärkein. Kiitos vanhemmilleni. Kaikkea sitä, mitä lapsuudenkodistani olen saanut, taitaa olla mahdoton kuvata. Siksi nostan tähän juuri nyt merkityksellisimmältä tuntuvan: sain lapsuudessani lukea niin paljon kuin jaksoin ja myöhemmin valita koulutussuuntani taipumusteni ja intohimoni mukaisesti. Samoilla eväillä olemme puolisoni Vesan kanssa pyrkineet varustamaan lapsemme. Iloisena ja ylpeänä olen saanut seurata, miten Milja ja Teemu ovat kasvaneet tutkimusprosessini aikana nuorista aikuisiksi. Vesalle kiitos kaikesta yhteisesti eletystä. Hilpeät kommenttisi väitöskirjatutkijan elämästä ovat olleet tutkimusarkeeni piristys. Sitäkin arvokkaampaa on ollut jatkuva tukesi ja erityisesti kannattelusi heikkojen hetkien yli.

Jämsässä 4.8.2023

Anne Mari Rautiainen

KUVIOT

KUVIO 1	Oppimispäiväkirja kokemusten kertomisen välineenä	126
---------	---	-----

TAULUKOT

TAULUKKO 1	Kirjoittamisen perusopinnot, opetussuunnitelma 2012–2015	18
TAULUKKO 2	Tutkimusaineisto: määrät, opintojaksot ja toteutukset.....	19
TAULUKKO 3	Esimerkit temaattisen analyysin etenemisestä.....	25
TAULUKKO 4	Teemoittelu: oppimispäiväkirja päiväkirjana	26
TAULUKKO 5	Teemoittelu: kokemukset kirjoittamisesta.....	26
TAULUKKO 6	Teemoittelu: kokemukset oppimisesta.....	27
TAULUKKO 7	Päiväkirjan tehtävät	31

SISÄLLYS

ABSTRACT

TIIVISTELMÄ

ESIPUHE

KUVIOT JA TAULUKOT

SISÄLLYS

1	JOHDANTO.....	11
2	TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄ	17
	2.1 Oppimispäiväkirja-aineisto	17
	2.2 Eettiset kysymykset.....	19
	2.3 Kerronnallinen kokemusten tutkimus.....	21
	2.4 Temaattinen analyysi	24
3	TEOREETTINEN TAUSTA	28
	3.1 Oppimispäiväkirjan tehtävät ja kirjoittaminen	28
	3.2 Käsitteitä kirjoittamisesta.....	32
	3.3 Siivittääkö reflektoinnin särö oppimiseen?.....	34
	3.4 Myönteiset tunteet kirjoittamisessa ja sen oppimisessa.....	37
4	OPPIMISPÄIVÄKIRJA PÄIVÄKIRJANA	43
	4.1 "Keskenkärsivän mielen ja keskenkärsivän todellisuuden työtä" - henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtävät.....	43
	4.1.1 Muistaminen.....	43
	4.1.2 Itseilmaisuus	46
	4.1.3 Reflektointi.....	52
	4.1.4 Kirjoittamisen nautinto	55
	4.2 "Sanat saavat sinunkin elämäsi elämään" - henkilökohtaisen kirjoittamisen keinot.....	57
	4.2.1 Metaforisuus ja rytmi	57
	4.2.2 Oppimispäiväkirjatekstilajin mahdollisuudet.....	62
5	KOKEMUKSET KIRJOITTAMISESTA	70
	5.1 "Minun ääneni ja tapani kertoa" - kirjoittaminen luovuutena.....	70
	5.2 "Sanat taipuvat" - kirjoittaminen prosessina.....	76
	5.3 "Paljain käsin ei rakenneta" - kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena	83
	5.4 "Inspiroiduin toistemme teksteistä" - kirjoittaminen sosiaalisena toimintana	87
	5.5 "Sanoilla on valtaa" - kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana... 92	
	5.6 "Henkevästi ja ruumiillisesti, aistisesti ja lyyrisesti" - kirjoittaminen kehollisena toimintana.....	95

6	KOKEMUKSET OPPIMISESTA.....	99
6.1	”Tieto jäsentyy päässä vasta, kun sen kirjoittaa ulos” – oppimispäiväkirja oppimisen välineenä	99
6.2	”Minussa asuu kirjoittaja!” – itsesätelytaito ja -tieto kertyvät refleктоimalla.....	103
6.3	”Uskalsimme kokeilla ja hassutella” – tunteet särökokemuksen ylittämässä	112
6.3.1	Henkilökohtaisesti merkityksellinen motivoi.....	112
6.3.2	Turvallinen oppimisyhteisö kannustaa kokeilemiseen.....	116
6.3.3	Valmius kohdata uutta.....	120
7	JOHTOPÄÄTÖKSET	124
8	PÄÄTÄNTÖ.....	130
8.1	Kirjoittamisen pedagogiikan äärellä.....	130
8.2	Tutkimuksen arviointia ja uusia avauksia	131
8.3	Yhden matkan päätös.....	134
	SUMMARY.....	135
	LÄHTEET	139
	LIITE 1	153

1 JOHDANTO

Perheemme kesäkodissa on kaksi saaripäiväkirjaa. Yleensä iltaisin mieheni asettuu vanhan hirsituvan pöydän ääreen, ottaa kynän ja alkaa kirjoittaa ylös päivän tapahtumia. Hän dokumentoi: päiväkirjasta voimme tarkistaa, milloin aurinkopaneelien akku vaihdettiin tai päärakennus maalattiin, minä vuonna vesi Saimaalla oli ennätyskorkealla, tai milloin myrsky katkaisi vaahteran saunan kulmalta. Myös minä tartun kynään, mutta saaripäiväkirjani on toisenlainen, se katsoo enemmän sisäänpäin. Tarkastelen kirjoittamalla itseäni, tunteitani, ajatuksiani ja kokemuksiani. Se on henkilökohtaisempi, aika ajoin myös ilmaisullisia tavoitteita ruokkiva. Se on myös tapani rauhoittua yleensä hektisenä päättyneen lukukauden jälkeen. Kummallakin saaripäiväkirjalla on oma äänensä, oma tapansa tunnustella ja taltioida yhteistä kesää.

Erilaiset dokumentoivat tai refleктоivat kirjoittamisen tavat ovat itselleni luontevia. En ole kokemuksineni yksin: päiväkirjojen kirjoittamisesta kertovat esimerkiksi Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran arkistokokoelmat. Arkistoon on keruiden myötä kertynyt 5,5 hyllymetriä päiväkirjoja vuosilta 1905–1997, uudesta keruustakin on keskusteltu. Lisäksi kokoelmissa on esimerkiksi kirjailijoiden, tutkijoiden ja kääntäjien arkistoihin tallennettuja päiväkirjoja. Arkistossa on myös muistitiedon talteen saamiseksi kirjoitettuja yhden päivän tallennuksia aiheinaan muun muassa ”Yksi päivä mediaa” ja ”Mitä söin tänään”. (M. Pirhonen, henkilökohtainen tiedonanto, 8.4.2022.)

Arkistoon tallennettujen päiväkirjojen aikajana voi vaihdella yhden päivän kirjauksista lähes koko elämänmittaiseen kirjoittamiseen. Oppimispäiväkirja asettuu tämän aikajanan väliin: yksi kirjaus ulottuu opintojaksoon, opintojen aikana kertyvät oppimispäiväkirjat opintokokonaisuuteen. Kirjoittamisen perusopintojen opintokokonaisuuteen on mahdollista käyttää kolme lukukautta. Muistan kirjoittamisen yliopistonopettajan urani alussa ilahtuneeni, kun oppimispäiväkirjaa pidettiin kirjoittamisen opinnoissa tärkeänä oppimisen välineenä. Se tuntui luontevalta pedagogiselta ratkaisulta – kenelle sitten, jos ei kirjoittajille? Varsin pian huomasin, että monille opiskelijoille suhde oppimispäiväkirjaan oli hankala: sen kirjoittaminen tuntui olevan pikemmin pakko kuin mahdollisuus.

Tehtävä tehtiin, koska sitä pyydettiin. Tavoitan vieläkin tuolloisen hämmennykseni. Tuntui, että oppimispäiväkirjan mahdollisuuksia ei osattu tai haluttu hyödyntää.

Kirjoittamisen perusopinnot käynnistyivät Jyväskylän yliopiston avoimessa yliopistossa syksyllä 1992. Alun perin nimenä oli kirjoittajakoulutus, sittemmin nimeksi vakiintui pelkistetyimmän kirjoittaminen. Jo vuodesta 1996 tarjolla ovat olleet perusopintojen lisäksi myös aineopinnot. Kirjoittamisen opintoja voi jatkaa Jyväskylän yliopistossa kirjallisuuden maisteriopintojen suuntautumisvaihtoehtona. Myös Taideyliopistossa on syksyllä 2022 käynnistynyt kirjoittamisen kandidaattiohjelma, maisteriohjelma käynnistyi muutama vuosi sitten. Turun yliopistossa oppiaineen nimenä on luova kirjoittaminen, siellä tarjolla ovat perus- ja aineopinnot. Jyväskylässä perusopintoihin on mahdollisuus hakea kahdesti vuodessa, ja nykyisin kummallakin hakukierroksella valitaan enintään 90 uutta opiskelijaa. Kirjoittamisen opiskelijat ovat tavoitteellisesti kirjoittamiseen suhtautuvia aikuisia: osa tutkinto-opiskelijoita, suurin osa työn ohella opiskelevia, joukossa myös eläkeläisiä.

Aloitin kirjoittamisen yliopistonopettajana vuonna 2005, joten oppiainetta olen ehtinyt olla kollegoideni kanssa kehittämässä jo kohtuullisen pitkän ajan. Opetussuunnitelmassa teimme merkittävän uudistuksen kymmenisen vuotta sitten. Kirjoittamisen opetuksessa perinteinen tekstilajilähtöinen lähestymistapa sai rinnalleen kaikelle kirjoittamiselle yhteisten piirteiden tarkastelun. Lisäksi toimimme opetussuunnitelmaan ajatuksemme siitä, että kirjoittaminen on sekä yksilöllistä työtä että yhteisöllistä toimintaa.

Yhteisöllisyys näkyy myös pedagogisissa ratkaisuissa. Opiskelijoiden on mahdollista valita itsenäisesti suoritettavat oppimistehtävät, mutta kannustamme osallistumaan joko reaaliaikaiseen lähiopetukseen tai verkkokursseille. Kannustamme siksi, että tällöin keskiössä on vertaistyöskentely, mahdollisuus kohdata toisia kirjoittajia ja saada vertaispalautetta. Vertaisryhmä on osoittautunut tärkeäksi yhteisöksi. Opinnoissa tutustumisen myötä jotkut ryhmät ovat jatkaneet kokoontumisia myös opintojen jälkeen. Palautetyöskentely on keskeinen osa vertaisryhmän toimintaa. Pedagogisissa ratkaisuissamme vertaispalautteeseen panostaminen alkaa jo ensimmäisessä opintojaksossa ja jatkuu läpi opintojen. Keskeistä on turvallisen ilmapiirin luominen: yhteisessä tekemisessä jokaisen panos on arvokas ja tärkeä. Opetustilanteissa ryhmä tarjoaa omille teksteille myös ryhdin, ennen kaikkea aikataulun. Aikaansaamisen tunne, omassa arjessa ajan järjestäminen kirjoittamiselle voi olla yksi opintojen myönteinen sivuvaikutus.

Yhteisöllisen ulottuvuuden ohella opinnoissamme oleellista on tutkiva ote omaan kirjoittamiseen. Oman oppimisen ja kirjoittamisen reflektointivälineenä toimii oppimispäiväkirja.

Opettajuuteni alkuvaiheiden oppimispäiväkirjaan liittyvässä hämmennyksessä ovat tämän väitöstutkimukseni juuret. Olen viimeiset vuodet tarkastellut oppimispäiväkirjoja vuoroin opettajana, vuoroin tutkijana, välillä myös kirjoittajana. Opettajana olen ollut mukana ryhdistämässä oppimispäiväkirjan käytän-

töjä. Olemme esimerkiksi tarkentaneet ohjeistusta ja arviointikriteerejä sekä tarjonneet esimerkkejä ja kannustusta. Olen lukenut pitkälle toista sataa oppimispäiväkirjaa vuodessa ja päässyt havainnoimaan opiskelijoiden kokemuksia, ajatuksia ja tunteita kirjoittamisen opintojen äärellä. Samalla olen tutkijana ottanut selvää oppimispäiväkirjasta. Tutkimukseeni liittyen halusin myös itselleni kokemuksen oppimispäiväkirjojen kirjoittamisesta: millaista on kirjoittaa omasta oppimisprosessistaan henkilökohtaisesti, mutta todelliselle lukijalle. Kurkistuksia omaan kirjoittamis- ja oppimispolkuuni olen tuonut tutkimuksen pääotsikoiden alle. Reflektiopäiväkirjoista poimimiani tekstikatkelmia olen höystänyt ajatuksillani tutkimuksen valmistumisen kynnyksellä.

Oppimispäiväkirjaa on etuliitteensä mukaisesti tutkittu varsin paljon oppimiseen liittyen. Laajasti ottaen oppimispäiväkirja nivoutuu kirjoittamalla oppimiseen ja akateemisiin tekstitaitoihin, joiden ajatellaan rakentuvan lukemalla, kirjoittamalla ja keskustelemalla. Vaikka niihin yhdistetään muutakin kuin tieteenalakohtaista tai argumentatiivista osaamista, jää esimerkiksi uudenlainen tiedon kertomisen mahdollisuus usein konventioiden varjoon. Siksi myös yliopisto-opintojen kirjoittamistehtävissä painottuvat tieteellisen kirjoittamisen säännöt ja mallit. Ihanteisiin kuuluvat neutraali ja rationaalinen asennoituminen sekä kriittisyys ja objektiivisuuteen pyrkiminen. Toisinaan myös oppimispäiväkirja asemoidaan samanlaisiin raameihin: akateemisen kirjoittamisen keinot rajaavat henkilökohtaisten merkitysten muodostamista.

Kirjoittamisen oppiaineessa tilanne on toisenlainen. Opintojen aikana kirjoitetaan hyvin monenlaisia tekstejä, ja tieteellinen kirjoittaminen on yksi tekstilaji muiden joukossa. Oppimispäiväkirjassa on lupa unohtaa akateemisen tekstin vaatimukset. Siinä pikemmin etsitään omaa tapaa kohdata opintojakson sisältö. Keskustelussa on mahdollista ja myös toivottavaa tuoda esiin omat kokemukset, ajatukset ja tunteet. Oppimispäiväkirja tarjoaa paikan ja hetken itsensä äärelle pysähtymiseen, subjektiivisuuteen, jopa leikillisyyteen. Parhaimmillaan tällainen kirjoittaminen vahvistaa sekä kirjoittamisen taitoa että syvällisiä reflektiotahtoja.

Kirjoittamalla oppimisen ohella oppimispäiväkirja on oppimisen näkökulmasta nimenomaan reflektoinnin väline. Kyky reflektointiin on ihmiselle luontainen ja kiinnittyy kokemuksista oppimiseen. Kokemuksellisen oppimiskäsityksen juuret ulottuvat 1930-luvulle filosofi ja kasvatustieteilijä John Deweyn (1934/2010, 50–51, 1938/1963, 33–50) ajatteluun. Hän liittyy kokemuksiin jatkuvuuden periaatteen, jota on luonteva soveltaa myös oppimispäiväkirjaan: kokemusten virrassa nykyhetki rakentuu menneelle, mutta kurkottaa samalla tulevaan, kun yksittäinen kokemus johtaa toiseen ja on koko ajan matkalla ”jostakin joksikin”. Myös filosofi Frank Martela (2019, 10–11) nojaa Deweyn ajatuksiin. Hän kuvaa reflektointia kokemusten virrassa navigoinniksi ja koko prosessia mentaalisen kartan piirtämiseksi. Reflektoinnissa oman toiminnan kokonaisvaltainen tarkastelu antaa siten aineksia paitsi nykyhetkessä toimimiseen myös tulevan suunnitteluun.

Kokemuksellisen oppimisen teorioissa reflektointi ajatellaan kokemusten käsitteellistämiseksi (esim. Kolb 1984; Malinen 2000). Oppimispäiväkirja on yksi

mahdollinen työkalu silloin, kun aiemmin kertynyt kokemuspääoma joutuu törmäyskurssille uuden ymmärryksen valossa. Kriittinen reflektointi antaa tällöin ainekset muutokseen, transformaatioon. (Mezirow 1991; Mälkki 2011.)

Reflektointiin liitetään myös metakognitiivisten tietojen ja taitojen oppiminen. Kirjoittamisen opinnoissa opiskelijalta odotetaan oman kirjoittamisen tarkastelua ja oman tekijyyden hahmottelua. Tutkivan otteen tavoitteena on kirjoittaja, joka osaa arvioida omaa työtään itsenäisesti. (Ekström 2011, 75–76.) Tätä oman toiminnan ohjaamista voidaan nimittää myös itsesäätelytaitojen ja -tietojen kartuttamiseksi (Tynjälä 2016). Oppimispäiväkirjassa opiskelija voi jäsentää kokemuksiaan kirjoittamisesta ja kokemusten karttuessa piirtää yhä tarkemmin oman kirjoittajuutensa ääriivivoja.

Kirjoittamalla oppiminen ja oppimisen reflektointi ovat olleet yksi osa oppimispäiväkirjatutkimusta. Toinen näkökulma liittyy opiskelun ja oppimisen käytäntöihin: millaisia tavoitteita oppimispäiväkirjatyöskentelylle on asetettu ja miten tavoitteet on onnistuttu saavuttamaan (esim. Cathro, O’Kane & Gilbertson 2017; Kyttälä 2010; O’Connell & Dymont 2006). On tutkittu esimerkiksi opiskelijoiden minäkuvaa ja itseluottamusta (Mendoza, Lehtonen, Lindblom-Ylänne & Hyytinen 2022) tai reflektointitaitoja on tarkasteltu ammatillisen kasvun välineenä (Attard 2012). Varsin usein näihin tutkimuksiin liittyy tietynlainen hierarkkinen lähestymistapa, kuten onnistuneen ja heikomman tai syvällisen ja pinnallisemmän oppimispäiväkirjan erottelun tarve. Tutkimuksissa on tarkasteltu sekä opettajien käsityksiä (esim. Dymont & O’Connell 2010) että opiskelijoiden kokemuksia (esim. Kurunsaari, Tynjälä & Piirainen 2015; Shih 2014).

Oma tutkimukseni tarjoaa toisenlaisen tarkastelutavan. Tutkin, **millainen henkilökohtaisen kirjoittamisen väline oppimispäiväkirja on kirjoittamisen opiskelussa.**

Lähden tarkastelemaan oppimispäiväkirjaa kokemusten kertomisen työkaluna ja siten henkilökohtaisen kirjoittamisen välineenä. Kokemukset kohdistuvat kirjoittamisen opintoihin ja ne kerrotaan nimenomaan kirjoittamalla. Kertomisen ei tarvitse olla neutraalia raportointia, vaan kertomisessa on mahdollista käyttää monenlaisia keinoja ja asettaa siten omat henkilökohtaiset ajatukset ja tunteet keskusteluun opintojakson sisällön kanssa. Kokemusten kertominen on myös kokemusten kartuttamista, tutkivaa otetta omaan kirjoittamiseen, kirjoittamisen oppimiseen ja kirjoittajana kehittymiseen.

Kirjoittamisen perusopintojen oppimispäiväkirjan ohjeistuksessa kirjoittaminen, oppiminen ja tekstilaji kietoutuvat toisiinsa. Pyydämme opiskelijoita reflektomaan omaa kirjoittamistaan ja oppimistaan, samalla tarjoamme mahdollisuuden kirjoittaa oppimispäiväkirja itselle mielekkäällä tavalla (ks. Liite 1). Nämä kolme asiaa – tekstilaji, kirjoittaminen ja oppiminen – ovat tutkimukseni ytimessä. Vastaan tutkimuskysymyksiin:

1. Millaiset tehtävät ja kirjoittamisen keinot tukevat henkilökohtaista kirjoittamista oppimispäiväkirjassa?
2. Millaisia kokemuksia kirjoittamisen perusopintojen opiskelijat kertovat oppimispäiväkirjoissaan
 - a) kirjoittamisesta
 - b) oppimisesta?

Lähestyn tutkimustehtävääni kerronnallisen tutkimuksen keinoin, temaattisen analyysin avulla. Luvussa 2 esittelen kirjoittamisen perusopintojen opiskelijoilta keräämäni oppimispäiväkirja-aineiston ja tutkimusmetodin. Käsittelen myösiin nousseet eettiset kysymykset.

Luvussa 3 esittelen tutkimukseni teoreettisen taustan. Kukin tutkimuskysymys saa oman teorialukunsa. Vertaan oppimispäiväkirjaa päiväkirjatutkimukseen: lajimäärittelyyn, päiväkirjojen historiaan ja tehtäviin. Keskeisenä keskustelukumppaniani on Philippe Lejeune (2009) ja hänen päiväkirjatutkimuksensa. Kokemukset kirjoittamisesta limitän kielitieteilijä Roz Ivaničin (2004) kirjoittamiskäsitysten luokitteluun. Kokemukset oppimisesta rajaan kokemuksellisen ja taiteellisen oppimisen teorioiden ytimeen. Reflektointia tarkastelen kasvatustieteen teorioiden kautta. Yhtenä lähtökohtana on Anita Malisen (2000) särökokemukseksi nimittämä totutun ajattelutavan rikkoutuminen. Tarkasteluni pohjateorianana on Kaisu Mälkin (2011) tulkinta tunnekokemusten merkityksestä reflektion ja oppimisen käynnistymisessä. Luvun lopuksi esittelen vielä yhden tutkimukseni läpi kulkevan teoriakehyksen, myönteisten tunteiden merkityksen kirjoittamisessa ja sen oppimisessa.

Aineistoanalyysissäni pyrin kokonaisvaltaiseen tarkasteluun, vaikka keskityn vuorotellen kolmeen eri näkökulmaan. Käytän neutraaleja pääotsikoita, jotta tutkimuksen kulkua olisi helppo seurata. Analyysilukujen alaotsikoissa annan tilaa moniääniselle aineistolleni: tuon teemat esiin aineistositaattien avulla. Oppimisen sijaan aloitan kirjoittamisesta. Ajattelen, että oppimispäiväkirja on etuliitteestään huolimatta päiväkirja, joten ensimmäisessä analyysiluvussa päiväkirjatutkimus kohtaa oppimispäiväkirjat (luku 4). Tarkasteluni kohteena ovat henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtävät ja ilmaisukeinot. Tuon esiin, miten Lejeunen (2009) nimeämät päiväkirjan tehtävät muistaminen, itseilmaisuus, reflektointi ja kirjoittamisen nautinto ovat relevantteja myös oppimispäiväkirjassa. Aineistostani erittelen myös henkilökohtaisen kirjoittamisen keinojen käyttöä.

Tämän käytännönläheisen tekstilajiin liittyvän luvun jälkeen tarkastelen opiskelijoiden kokemuksia kirjoittamisesta (luku 5). Asetan opiskelijoiden kertomukset keskustelemaan Ivaničin (2004) kirjoittamiskäsitysten kanssa. Kirjoittaminen näyttäytyy aineistoni oppimispäiväkirjoissa luovuutena, prosessina ja tekstilajin tuottamisena. Näiden lisäksi kirjoittaminen asetan yhteisölliseen kontekstiin, joten tarkastelu kirjoittamisesta sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana on paikallaan. Käsittelyn pohjana on Ivaničin jäsentely, mutta oppimispäiväkirjojen kirjoittajat tuovat siihen omat mausteensa ja lisänsä. Edellä mainittujen käsitysten lisäksi tuon mukaan käsityksen kirjoittamisen kehollisuudesta.

Lopuksi analysoin opiskelijoiden kertomia kokemuksia oppimisesta (luku 6). Luvun teoreettisena kehyksenä on kokemukselliseen oppimiseen liittyvä reflektointi, josta nostan kaksi näkökulmaa. Ensimmäinen on refleктоimalla saatu itsesäätelytieto. Toinen liittyy särökokemukseen, jossa vanha ja uusi ymmärrys kohtaavat, joskus jopa törmäävät. Analyysini myötä esittelen kolme näkökulmaa, miten särökokemuksen voi ylittää ja tarjota siten tilaa oppimiselle ja kirjoittajana kehittymiselle.

Johtopäätöksissä (luku 7) kokoan analyysilukujen löydökset yhteen ja tarjoan kokonaisvaltaisen mallin oppimispäiväkirjasta henkilökohtaisen kirjoittamisen ja kirjoittajana kasvamisen välineenä.

Päätännössä (luku 8) pohdin tutkimukseni tulosten luotettavuutta, käytävyyttä ja jatkotutkimuksen tarpeita. Reflektoin tutkimusmatkaani ja sen prosessuaalista kulkua.

2 TUTKIMUSAINEISTO JA -MENETELMÄ

Juuri nyt minulla on tunnusteleva olo. Jotain on hahmottumassa, mutten ihan vielä tavoita, mitä.

Pidän tosi paljon aineistolähtöisestä työskentelystä: pystyn mielestäni varsin avoimin mielin ottamaan vastaan sen, mitä aineisto kertoo. Odotan mielenkiinnolla, mitä sieltä mahtaakaan vielä löytyä ja mihin suuntaan se tutkimustani vie.

- Reflektiotekstiäni ensimmäisen tutkimusrupeaman alkupuolella helmikuussa 2016.

2.1 Oppimispäiväkirja-aineisto

Olen kerännyt aineistoni Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopintojen opiskelijoilta lukuvuodelta 2012–2013. Juuri tuolloin kirjoittamisen perus- ja aineopintojen opetussuunnitelma vaihtui. Pidän muutosta merkittävänä: aiemmin opetussuunnitelma rakentui tekstilajien pohjalle, nyt halusimme ottaa mukaan myös kaikkea kirjoittamista yhdistäviä teemoja. Säilytimme opetussuunnitelmassa edelleen lajijaksot, mutta valinnaisina siten, että perusopintoihin valitaan neljästä peruslajista kaksi ja toiset kaksi tehdään aineopinnoissa.

<p>Kaikille yhteiset opintojaksot (15 op): KIKP211 Johdantojakso: Kirjoittajan yhteisöt 5 op KIKP212 Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa 5 op KIKP213 Omaelämäkerrallinen kirjoittaminen 5 op</p>
<p>Valinnaiset opintojaksot (15 op): <i>Lajit: valitse kaksi seuraavista</i> KIKP214 Perusopintojen proosakurssi 5 op KIKP215 Perusopintojen draamakurssi 5 op KIKP216 Perusopintojen runouskurssi 5 op KIKP217 Perusopintojen tietokirjoittamisen kurssi 5 op <i>Erikoistumisalueita: valitse toinen seuraavista</i> KIKP218 Perusopintojen tekstikokoelma 5 op KIKP219 Kirjoittaminen luovana prosessina 5 op</p>

Valitsin aineistooni oppimispäiväkirjoja kahdelta opintojaksolta, mukana ovat kaikille yhteinen jakso *Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa* sekä valinnaisista lajijaksoista suosituin *Proosa*. Kumpaakaan näistä opintojaksoista ei suositella opiskeltavaksi ensimmäisenä, joten opiskelijat ovat saaneet mahdollisuuden harjoitella oppimispäiväkirjan kirjoittamista ainakin kerran ja saada myös palautteen opettajalta.

Kummastakin aineistossani mukana olevasta opintojaksosta oli lukuvuonna 2012–2013 kaksi suoritusmuotoa: opiskelijan oli mahdollista tehdä opintojaksot oppimistehtävineen joko itsenäisesti työskennellen tai osallistumalla lähiopetukseen. Lähiopetustoteutuksia oli tuolloin lukuvuoden aikana kummastakin opintojaksosta kaksi. Aineistossani on kaikkien lukuvuoden suoritusmuotojen oppimispäiväkirjoja. Kontaktiopetusta verkossa ei opetussuunnitelman vaihtuessa vielä ollut, mikä tuntuu tästä hetkestä tarkasteltuna suorastaan oudolta: verkko-opetus on tuon lukuvuoden jälkeen yleistynyt, sitä tarjotaan jopa enemmän kuin muita vaihtoehtoja ja siihen osallistuu enemmän opiskelijoita kuin muihin opiskelumuotoihin.

Syksyllä 2012 opiskelijoita valittiin 58, kevään 2013 valinnassa opintoihin pääsi 52 opiskelijaa. Aineistossani on 66 oppimispäiväkirjaa 54 opiskelijalta. Oppimispäiväkirjat jakautuvat kahdelle jaksolle jotakuinkin tasan: Faktan ja fiktion vuoropuhelun opintojaksolta oppimispäiväkirjoja on yhteensä 32, Proosan jaksolta 34. Aineistoni tekstit ovat 1–4 sivun mittaisia, kaikkiaan tekstiä on 188 sivua. Kaikki aineistoni oppimispäiväkirjat ovat kirjoitettuja, kuvaa tai ääntä ei ole mukana – niiden käyttö oppimispäiväkirjassa on ylipäätään harvinaisempaa. Olettavasti opiskelijat ovat olleet hyvin tietoisia oppimispäiväkirjojen valtavirrasta ja harkinneet tutkimusluvan myöntämistä tai kieltämistä myös tästä näkökulmasta.

Aineiston yksittäiset tekstit olen nimennyt opintojakson ja suoritustavan mukaan:

F = Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa
 P = Perusopintojen proosakurssi
 I = Itsenäinen työskentely oppimistehtävineen
 L = Lähiopetus ja siihen liittyvät tehtävät
 Lisäksi olen käyttänyt juoksevaa numerointia.

TAULUKKO 2 Tutkimusaineisto: määrät, opintojaksot ja toteutukset

	Itsenäiset oppimistehtävät	N	Lähiopetus	N
Kaikille yhteinen opintojakso: Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa	FI1-FI10	10	FL1-FL22	22
Valinnainen lajijakso: Perusopintojen proosakurssi	PI1-P110	10	PL1-PL24	24

Tutkimusaineistoni on kerronnallinen. Se koostuu kirjoitetuista kertomuksista, mutta kertomisen tapoja on silti runsaasti. Oleellista on huomata, että kertominen on toimintaa, jolla on jokin tarkoitus. Kertomuksen muotoutumiseen vaikuttaa kerronnan konteksti, joka määrittää kerrottavuuden ehdot: mitä tulisi kertoa ja miten kannattaisi kertoa, jotta kertomus tulisi vastaanotetuksi ja hyväksytyksi (Sparkes & Smith 2008; Hänninen 2018). Kirjoittamisen perusopintojen kontekstissa oppimispäiväkirjojen ohjeistus rajaa kerrontaa, mutta tarjoaa myös vapauksia (ks. Liite 1). Opiskelijoita pyydetään oppimispäiväkirjoissaan arvioimaan omaa kirjoittamistaan ja oppimistaan. Apukysymykset ehdottavat reflektoinnin suuntia: opiskelija voi käsitellä esimerkiksi kokemuksiaan, ajatuksiaan ja oivalluksiaan, tunteitaan ja tuntemuksiaan, tavoitteitaan ja toimintaansa. Lisäksi opiskelijoita kannustetaan valitsemaan mielekäs tekstilaji. Ohjeissa annetaan myös sivumäärään ja tekstimuotoisen oppimispäiväkirjan ulkoasuun liittyvät ohjeet. Oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen vaikuttavat näiden ohjeiden lisäksi kirjoittamisen oppiaineen yleisemmät toimintatavat. Esimerkiksi kokeilemiseen kannustaminen on peruslähtökohta, joka on esillä ensimmäisestä opintojaksosta alkaen. Ohjeistuksen ohella myös opiskelijan tietoisuus tulevasta arvioinnista saattaa vaikuttaa oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Osaa opiskelijoista se voi motiivoida kirjoittamaan huolellisemmin, osalle taas arviointikriteerit voivat vaikuttaa siihen, mitä ja miten kannattaa kertoa.

2.2 Eettiset kysymykset

Pyysin oppimispäiväkirjat kirjoittaneilta opiskelijoilta kirjallisen suostumuksen aineiston käyttöön. Tutkimuslupapyyntöni yhteydessä kerroin tutkimukseni tavoitteet, aineiston ja sen käytön. Aineiston käsittelyssä olen suojannut tutkittavien henkilöllisyyden: olen käsitellyt oppimispäiväkirjoja nimettöminä ja teks-

teissä mahdollisesti esiintyvät nimet tai nimien etukirjaimet olen vaihtanut, tunnistetietoja olen kategorisoinut. Koska tarvitsin opiskelijoiden yhteystietoja, pyysin kirjallisen luvan myös Jyväskylän yliopiston avoimesta yliopistosta opintorekisterin käyttöön tutkimustarkoituksessa. Aineisto ja sen analyysi on säilytetty Jyväskylän yliopiston palvelimella ja poistetaan tutkimuksen valmistuttua.

Aineisto edustaa kattavasti kirjoittamisen perusopintojen oppimispäiväkirjojen kirjoja. Oppimispäiväkirjat ovat kahdelta erilaiselta opintojaksolta, joista toinen on kaikille yhteinen, toinen valinnainen muiden lajijaksojen kanssa. Kummastakin mukana on kahden eri suoritusmuodon oppimispäiväkirjoja, suoritusmuotojen kesken määrät jakautuvat samaan tapaan.

Kirjoittamisen opiskelussa käsitellään eri opintojaksoilla kerronnan keinoja. Myös valitsemisani opintojaksoissa kertominen on keskiössä, vaikkakin eri näkökulmasta. Noin puolet oppimispäiväkirjoista on opintojaksolta *Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa*, joka ohjaa miettimään kirjoittajan valintoja. Opintojaksolla herätellään keskustelua muun muassa siitä, mikä on tietoa, miten sitä voi hankkia ja miten kirjoittaja voi sitä käyttää erilaisiin tarkoituksiin. Myös *Proosa*-jaksolla kirjoittajan valtaan ja vapauteen liittyvät kysymykset aktivoituvat.

Opettajuus on ollut keskeinen osa ammatillista identiteettiäni jo vuosia, väitöstutkimuksen myötä sen rinnalle on kasvanut tutkijan identiteetin alku. Näen nämä kaksi positiota toisiaan tukevinä. Laadullisen tutkimuksen aihe syntyy usein tutkijan omista havainnoista (Juuti & Puusa 2020, 12). Myös oman aiheeni juuret ovat asioissa, joihin kirjoittamisen yliopistonopettajana kiinnitin huomiota.

Dialoginen aineiston tulkitseminen tarkoittaa sitä, ettei tutkimuskohde voi olla kokonaan erillään tutkijasta. Tilanne on pikemmin päinvastainen: mahdollisuus ymmärtää perustuu merkitykselliseen vuorovaikutukseen tutkimuskohteen kanssa. (Heikkinen 2018; Puusa & Juuti 2020, 81–82.) Olen koko tutkimusprosessin ajan toiminut vuorotellen opettajana ja tutkijana. Tutkijana yhteys tutkimusaiheeseen on siten pysynyt koko ajan elävänä, toisaalta kirjoittamisen pedagogiikkaan liittyvä tutkimus kytkeytyy suoraan opettajan työhöni. Siksi ajatelen, että opettaja-tutkijan yhteys tutkimuskohteeseen on pikemmin vahvuus kuin heikkous.

Opettajuudella on ollut myös käytännöllisiä vaikutuksia. Aineiston kerääminen kirjoittamisen perusopinnoista saattoi onnistua helpommin, kun tutkimuslupaa pyysi opettajana tutuksi tullut tutkija. Aineiston rajaaminen oli luontevaa, koska opettajana olen ollut myös laatimassa opetussuunnitelmaa ja minulla oli siten ymmärrys siitä, mistä opintojaksoista relevantti aineisto voisi muodostua. Lisäksi opettajana olen pystynyt todennäköisesti täysin ulkopuolista tutkijaa helpommin tulkitsemaan esimerkiksi opetuskontekstiin, pedagogisiin ratkaisuihin tai vaikkapa opintojaksojen kirjallisuuteen liittyvät havainnot. Toisaalta opettajuus on oletettavasti rajannut sitä, mihin asioihin ylipäättään tutkimuksessani keskityn ja mitä havaintoja olen tehnyt.

Opettajuus on läsnä tutkimuksessani vielä yhdellä tavalla. Osa aineistoni oppimispäiväkirjoista on kirjoitettu opintojaksolla ja toteutuksissa, joita itse opetan. Opetin toista lähiopetustoteutusta opintojaksolla *Faktan ja fiktion vuoropuhelu*

kirjoittamisessa ja tarjosin opiskelijoille erikseen mahdollisuutta kokeilla oppimis-päiväkirjassa fiktion keinojen yhdistämistä faktaan. Aineistossani näkyy, että opiskelijat tarttuivat tuohon mahdollisuuteen. Nykyään kokeilu on muuttunut käytännöksi. Olen myös ottanut vastaan saman opintojakson itsenäisiä oppimistehtäviä. Molemmissa tapauksissa ja myös proosan opintojaksolla opiskelijat ovat kirjoittaessaan tienneet opettaja-lukijan, mutta eivät vielä silloin tienneet tutkimuksesta – tutkimusluvut pyysin vasta seuraavana lukuvuonna. Oppimis-päiväkirjat on siis kirjoitettu aidosti opintojakson päätteeksi eikä tutkimuskäyttöön.

Itselleni arvokkaita lähtökohtia ovat olleet aineistoni moniäänisyys ja sen ainutkertaiset äänet. Temaattisen analyysin avulla löysin aineistosta yhdistäviä kokemuksia, mutta kunkin teeman alla on tavattoman laaja kirjo erilaisuutta ja ainutlaatuisuutta. Erilaisia ääniä ja kertomisen keinoja olen yrittänyt varjella kirjoittaessani.

2.3 Kerronnallinen kokemusten tutkimus

Eletyn kokemuksen kertominen ja kokemuksen reflektoinnista jäsenyvä muutos ovat kirjoittamisen oppimisen ytimessä. Kirjoittamisen opinnoissa reflektoinnin välineenä on oppimispäiväkirja, jossa katse on henkilökohtainen: kyse on kirjoittajana kehittymisestä tai kirjoittajaksi kasvamisesta. Kirjoittamisen opinnoissa kirjoitetaan paljon juuri siksi, että opiskelija pääsee kokeilemaan monenlaista kirjoittamista. Kokemukset kietoutuvat näihin kokeiluihin kahdella tavalla. Ensiksi omia kokemuksia voi käyttää tekstien raaka-aineina. Toinen näkökulma kokemukseen on kirjoittajana kehittyminen. Kokeilujen kautta kokemus kirjoittamisesta kasvaa, kysymykset saavat vastauksia ja käsitys kirjoittamisesta laajenee. Yksittäiset kokemukset jäisivät irrallisiksi, elleivät ne kohtaisi opintojen tarjoamaa kirjoittajien yhteisöä ja kirjoituskulttuuria. Kun tätä kokemusten karttumista reflektoi, syntyy vähitellen tietojen ja taitojen tuottama harjaantunut kirjoittajuus.

Kirjoittajuudella tarkoitan kirjoittajan kokemusta omasta kirjoittamisestaan. Siihen liittyvät kertyvät tiedot ja taidot, mutta myös vuorovaikutuksen ja oman reflektion kautta syntyvä ja jatkuvasti muotoutuva kokemuksellinen ymmärrys omasta kirjoittamisesta ja sen sijoittumisesta kirjalliseen kenttään. Kirjoittaja-identiteetti olisi tässä yhteydessä myös mahdollinen käsite, mutta rajaan sen kirjoittajuudeksi, koska käsitteenä se osuu tarkemmin nimenomaan kirjoittajana kehittymiseen, tekijyyden haltuun ottamiseen.

Arkikielen sana *kokemus* kattaa edellä kuvatut merkitykset. Kielitoimiston sanakirjan mukaan kokemus liittyy *koettuun tapaukseen*. ”Ikävä, karvas kokemus” tai ”aivan uusi kokemus” ovat tästä esimerkkejä. Tässä merkityksessä mukana ovat kaikenlaiset kokemukset, jotka kiertyvät kirjoittamisen siemeneksi. Yhtä hyvin yksittäinen kirjoittamis- tai lukemiskokemus voi olla määritelmän mukainen koettu tapaus. Kokemuksen toinen merkitys liittyy perehtyneisyyteen tai harjaantuneisuuteen, se on *kokemalla saatua tietoa tai taitoa*, tyypillisenä esimerkkinä ”työkokemus”. (Kielitoimiston sanakirja 2021.) Kirjoittamisen opintojen

kontekstissa kirjoittajakokemus tai kirjoittajuus osoittavat samankaltaista tiedon ja taidon karttumista ja perehtyneisyyttä.

Kokemuksen kahta ulottuvuutta korostavat myös kokemuksen tutkijat. Jani Kukkola (2018, 41–42) kuvaa, miten kokemus liittyy sekä tapahtumista nouseviin elämyksiin, tuntemuksiin ja ajatuksiin että taitoihin ja kykyihin. Jussi Backman puolestaan lähestyy kokemusta henkilökohtaisen ja yhteisöllisen kohtaamisena. Backmanin mukaan subjektiivinen tuntuma asioihin jaetaan intersubjektiivisesti, jolloin omaa käsitystä peilataan yhteiseen todellisuuteen. Kokemus siten yksilöllisen ja yhteisen todellisuuden välistä jaettua vuorovaikutusta. (Backman 2018, 26–28.)

Kokemusten vuorovaikutteiseen luonteeseen on kiinnitetty huomiota niin ikään taiteen vastaanottamiseen liittyvässä keskustelussa. Taiteellisen toiminnan ajatellaan syntyvän henkilökohtaisista kokemuksista, jotka taiteilija itseilmainsa kautta jakaa vastaanottajien tarkasteltavaksi. Taiteen tekemiseen ja kokeamiseen liittyy siten ajatusten ja tunteiden työstäminen ja tutkiminen, mahdollisuus kokemusten reflektointiin ja tulkintaan. Olipa kyseessä teksti, maalaus, sävellys tai tila, kutsuu taiteen kohtaaminen vuoropuheluun. Jakamisen tila tarjoaa mahdollisuuden asettaa omat kokemukset yhteisten kokemusten rinnalle, etsiä ymmärrystä taiteen avulla, tulkita todellisuutta uusin merkityksin. Taiteen tuottamisen ohella myös taiteen kohtaaminen on siten kokemus. (Aaltonen 2007; von Bonsdorff 2006; Löytönen & Sava 2011.)

Kirjoittamisen oppimisessa kokemukset ovat omien merkitysten muodostamisen aineksia, mutta niitä tarvitaan myös tietojen ja taitojen hankkimiseen. Pelkkä henkilökohtainen lähtökohta ei kuitenkaan riitä. Merkitysten jakaminen tapahtuu yhteisössä, joten kokeamiseen liittyy myös jaetun vuorovaikutuksen elementti. Toiminnan, tunteiden ja ajatusten reflektoinnissa aiempi ymmärrys voi osoittautua riittämättömäksi. Se puolestaan pakottaa tarkastelemaan uudenlaisia lähestymistapoja ja muuttamaan omia tulkinnallisia lähtökohtia. Prosessissa korostuu avoin mieli: valmius dialogiin, uuden oppimiseen ja muuttumiseen (Backman 2018, 37; Löytönen & Sava 2011).

Kokemuksista voi kertoa monin tavoin. Tutkimukseni kontekstissa kertomisen areena on oppimispäiväkirja. Lähden tarkastelemaan kokemusten kertomista oppimispäiväkirjoissa kerronnallisen tutkimuksen keinoin. Kuten Pauli Juuti ja Anu Puusa (2020, 9) toteavat, on tutkijan mahdotonta päästä toisen ihmisen kokemusmaailmaan sisälle sellaisenaan. Myös minulla tutkimuksen kohteena ovat nimenomaan kerrotut kokemukset – eikä mikään kertomus ole ”yhtä kuin sitä edeltänyt todellisuus”, kuten Maria Mäkelä ja Matti Hyvärinen (2020) kiteyttävät. Silti pohdin pitkään, voidaanko oppimispäiväkirjoissa kuvattuja, tietoisesti reflektoituja kokemuksia edes nimittää kokemuksiksi. Pitääkö tutkittavien kokemusten olla ’välittömiä kokemuksia’, joista esimerkiksi fenomenologiassa tutkimuksessa puhutaan (esim. Perttula 2006)?

Virpi Tökkärin (2018) mukaan kokemuksia voidaan lähestyä kolmella eri tutkimusotteella: fenomenologisesti, hermeneuttis-fenomenologisesti tai narratiivisesti. Nämä tutkimustavat eroavat toisistaan nimenomaan kokemuksen kä-

sitteellistämisessä. Juha Perttula (2005) on havainnollistanut tätä jäsentämällä kokemuksesta kaksi vaihetta. Ensimmäisen vaiheen 'elävä kokemus' on tajunnallinen, usein sanoittamaton elämys, tunne tai olotila. Toisessa vaiheessa kokija käsitteellistää elävää kokemusta itselleen ymmärrettäväksi ja toisille jaettavaksi. Tätä Perttula nimittää 'kuvatuksi kokemukseksi'. Fenomenologinen ja hermeneuttis-fenomenologinen tutkimus ovat kiinnostuneita ensin mainitusta 'elävästä kokemuksesta'. Narratiivinen kokemuksen tutkimus puolestaan tarkastelee kokemusta kertomusmuotoisena, jolloin tutkimuksen kohteena on 'kuvattu kokemus'. (Tökkäri 2018.) Fenomenologiseen tutkimukseen halutaan mahdollisimman refleктоimattomia kokemuksia, kun taas narratiivisessa tutkimuksessa reflektointi on jopa toivottavaa (Erkkilä 2005). Oppimispäiväkirja-aineistoni reflektoidut kokemukset ovat siten kirjoittamalla kerrottuja, kuvattuja kokemuksia, joita voin tarkastella kerronnallisella tutkimusotteella.

Kerronnallisuus kuuluu ihmisyyteen. Kertomus, elämä ja identiteetti kietoutuvat toisiinsa – eletystä elämästä kertominen on inhimillisesti luonnollista toimintaa (esim. Abbott 2008, 1; Bruner 1990; Heikkinen 2018; Squire 2008). Vaikka tätä kerronnallisuuden ja identiteetin kytköstä on myös kritisoitu (esim. Strawson 2004), ajattelen, että kerronnallinen identiteetti on jatkuva ja monimuotoinen prosessi (Mäkelä & Hyvärinen; Meretoja 2023b). Kerronnallisuuden ei siis tarvitse tarkoittaa johdonmukaisuutta, kronologisuutta eikä yhtä yhtenäistä kokonaisuutta. Se ei tarkoita myöskään arvottamista: yhtenäinen kertomus ei ole jotain toista kertomisen tapaa arvokkaampi. (Hyvärinen 2012; Hyvärinen, Hydén, Saarenheimo & Tamboukou 2010.)

Corinne Squire (2008) muistuttaa, etteivät kertomukset pelkästään ilmaise kokemuksia, vaan myös esittävät ja muotoilevat niitä. Kerronnallinen tutkimus kytkeytyykin konstruktivistiseen tiedonkäsitykseen, jonka mukaan ihminen rakentaa jatkuvasti käsitystään itsestä ja maailmasta. Kertomus muotoutuu koko ajan, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja jakaa niitä muiden ihmisten kanssa. Kertomukset liittyvät aiempien kertomusten ketjuun ja toimivat seuraavien kertomusten aineksina. (Heikkinen 2018.) Kerronnallisen tutkimuksen tavoin tavoitteenani on kirjoittamisen opiskelijoiden kokemusten ja siten erilaisten todellisuuksien ymmärtäminen (Patton 2015). Samalla rakennan kokemuksia edelleen, ja tutkimukseni kiertyy osaksi tiedon jatkuvasti muotoutuvaa kertomuskokonaisuutta.

Kerronnallisessa tutkimuksessa keskeisiä käsitteitä ovat *kertomus* ja *tarina*, joita on eri tutkimuskonteksteissa määritelty hieman eri tavoin. Kerronnallisessa tutkimuksessa *tarinalla* tarkoitetaan tapahtumien kulkua, *kertomuksella* puolestaan kertovaa esitystä tietyssä tilanteessa. (Heikkinen 2018; Patton 2015, 128.) Lisäkerrostuman tähän tuo tutkijan tulkinta, jolloin yksilöiden kerronta olisi *kertomus*, tutkijan rakentama konstruktio puolestaan *tarina* (Tökkäri 2018). Myös Björnininen (2020, 118) määrittelee *tarinaksi* paitsi kertomuksen aiheena olevat tapahtumat myös kertomuksen vastaanottajan tulkinnan tapahtumista. Oma tutkimukseni on siten kertomusten analyysia, jossa kertomus on oppimispäiväkirjaan kuvattu kokemus tapahtumista ja tarina sen aiheena olleet tapahtumat, mutta myös tutkijana tekemäni tulkinta noista tapahtumista.

Kokemusten ymmärtämiseen tarvitaan avointa ja herkkää vuoropuhelua aineiston kanssa. Kerronnallisessa tutkimuksessa korostuu dialogisuus aineiston äärellä. (Hänninen 2018; Laine 2018; Puusa & Juuti 2020, 73; Tökkäri 2018.) Ajattelun Leena Kosken (2020, 157) tavoin dialogisuuden laajasti: se on vuoropuhelua teoreettisen ja metodologisen ajattelun, empiirisen aineiston, tutkimuskohdetta koskevan kontekstuaalisen tiedon, aiemman tutkimuksen ja tutkijan oman ymmärryksen kanssa. Keskeinen työkalu tässä keskustelussa on temaattinen analyysi.

2.4 Temaattinen analyysi

Kerronnallisessa tutkimuksessa on mielekästä tunnistaa tutkijan aktiivinen rooli. ”Metodikirjallisuus on pikemmin ideapankki kuin keittokirja tai sääntökoelma”, toteaa Vilma Hänninen (2018). Myöskään temaattinen analyysi ei ole valmis sellaisenaan sovellettava resepti. Virginia Braun ja Victoria Clarke (2019) korostavat niin ikään tutkijan toimintaa: teemat eivät synny itsestään. Kuvaan seuraavaksi oman analyysini etenemistä ja teemojen työstämistä.

Analyysini aluksi luin oppimispäiväkirjat moneen kertaan. Opettajana luen oppimispäiväkirjoja aina yhden opintojakson rajaamassa kontekstissa. Tutkijan silmin luettuina ne alkoivat käyttäytyä ja näyttäytyä uudella tavalla. Tekstit juttelivat keskenään, muodostivat pareja ja ryhmiä, olivat samaa ja eri mieltä, keskustelivat sivistyneesti ja väittelivät, välillä kiivaastikin. Oppimispäiväkirjojen henkilökohtaisuus puhutteli, ja vähitellen yleisemmät piirteet nousivat esiin. Oppimispäiväkirjat myös yllättivät minut, niin kuin usein laadullisen aineiston äärellä käy (esim. Puusa 2020, 146).

Esiymmärrykseni myötä tein kolme koodauskierrosta: ensin koodasin aineistoa tekstilajin, sen jälkeen kirjoittamisen ja lopuksi oppimisen näkökulmasta. Tässä työssä hyödynsin laadullisen tutkimukseen analyysiin suunniteltua Atlas.ti-ohjelmaa. Näillä ensimmäisillä analyysikierroksilla kirjasin koodeja kolmijaon alle varsin intuitiivisesti, pyrin tekemään havainnot aineiston ehdoilla. Havaintojen tarkasteleminen johtolankoina Pertti Alasuutarin (1996, 31–32) tapaan tuntui mielekkäältä.

Toisella kierroksella lähdin miettimään, mitkä havainnot ovat tutkimukseni kannalta oleellisia. Aloin yhdistellä koodeja Atlas.ti:n avulla ryhmiksi, lähdin siis luomaan kolmiosaisten perusjaon alle alustavia teemoja, etsimään niiden ominaislaatuja ja samalla rajaamaan tutkimustani. Mitä johtolangoista voisi päätellä, mitkä niistä kytkeytyvät toisiinsa, millaiset teemat kuvaisivat parhaiten aineistoani? Loin ensin karkean teemoituksen yhdistämällä koodeja ryhmiksi.

Aineistolähtöisen analyysin jälkeen täsmensin teemoitusta, kun teoreettinen tietämykseni vahvistui ja aiempi tutkimus tuli kaiken aikaa tutummaksi. Samalla kirkastin oman tutkimukseni sisältöä. Etenin pala palalta, ja kunkin osion tulkitseminen kirjoittamalla vaikutti edelleen kokonaisuuteen. Tällainen tehtyjen ratkaisujen ääreen palaaminen ja niiden säätäminen tai korjaaminen kuuluu laadullisen tutkimuksen luonteeseen (Puusa & Juuti 2020, 73). Taulukoissa 3 kuvaan

analyysin etenemistä aineistoesimerkkien koodauksesta ensimmäiseen ryhmittelyyn ja lopullisiin teemoihin.

TAULUKKO 3 Esimerkit temaattisen analyysin etenemisestä

Sitaatti	Koodi	Ryhmittely	Teemoittelu
Tekstilaji (L)			
"Novelli on minulle kuin mörkö."	L_vertaus	Metaforisuus	Metaforisuus henkilökohtaisen kirjoittamisen keinona
Kokemukset kirjoittamisesta (K)			
"Olen viehättyynyt ajatuksesta, miten paljon sanoilla on valtaa."	K_valta	Valta, vapaus ja vastuu	Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana
Kokemukset oppimisesta (O)			
"Vaikka etukäteen jännittää, mitä muut sanovat ja osaanko itse sanoa muiden teksteistä mitään, lopulta lähiopetuksen kannustava tunnelma jättää poikkeuksetta hyvän mielen ja innon jatkaa kirjoittamista."	O_tunteet O_yhteisö	Särö: oppimisyhteisö	Tunteet särökokemuksen ylittämässä

Oppimispäiväkirjan tekstilajiin (ks. Taulukko 4) liittyen koodasin analyysini ensimmäisellä kierroksella kirjoittamisen keinoihin liittyviä asioita. Tutkimus ei kuitenkaan ole pelkästään aineiston kanssa keskustelua, vaan tutkijana käyn vuoropuhelua myös teoreettisen ajattelun ja aiemman tutkimuksen kanssa. Hyvin varhaisessa vaiheessa aloin miettiä, onko oppimispäiväkirjalla nimensä mukaisesti yhteyksiä päiväkirjaan. Henkilökohtaisen kirjoittamisen historian ja tehtävät otin mukaan teorialähtöisesti, päiväkirjatutkimukseen peilaten. Teorian ja aineiston vuoropuheluna käytän teemassa "henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtävät" Lejeunen (2009) käsitteitä muistaminen, itseilmaisuus, reflektointi ja kirjoittamisen nautinto.

Kirjoittamisen nautintoon kiinnittyvät oppimispäiväkirjoissa käytetyt kirjoittamisen keinot. Toisella analyysikierroksella muodostin käytetyistä keinoista kaksi ryhmää: "metaforisuus ja rytmiset keinot" sekä "oppimispäiväkirjatekstilajin mahdollisuudet". Nämä henkilökohtaisen kirjoittamisen keinot jäsensin siten täysin aineistolähtöisesti.

TAULUKKO 4 Teemoittelu: oppimispäiväkirja päiväkirjana

Teorialähtöisesti muodostetut ryhmät	Teemat
Muistaminen	Henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtävät
Itseilmaisuus	
Reflektointi	
Kirjoittamisen nautinto	
Aineistolähtöisesti muodostetut ryhmät	
Metaforisuus ja rytmi	Henkilökohtaisen kirjoittamisen keinot
Oppimispäiväkirjatekstilajin mahdollisuudet	

Kirjoittamiskokemuksiin (ks. Taulukko 5) liittyvän luvun teemat muodostin alun perin aineistolähtöisesti. Analyysini ensimmäisellä kierroksella koodasin erilaisia kirjoittamiseen liittyviä asioita, jotka toisella kierroksella muokkasin ryhmiksi: itseilmaisuus, prosessi, työkalujen ja tekstilajin hallinta, vuorovaikutus sekä kirjoittajan valta, vapaus ja vastuu. Näiden lisäksi havainnoin runsaasti erilaisia kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liittyviä tunneilmaisuja.

Tämän jälkeen valitsin aineiston suuntaamana teoreettiseksi keskustelukumppaniksi Ivaničnin (2004) käsitykset kirjoittamisesta. Teemojen muotoilussa päivitin Ivaničnin käsitteitä. Käsitys kirjoittamisesta taitona ei aineistossani tule esiin. Sen sijaan laajennan käsityksiä uuteen suuntaan ja tuon aiempien jatkoksi kirjoittamisen kehollisuuden. Näin ollen lopullisiksi teemoiksi valitsin kirjoittamisen luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena sekä sosiaalisena, sosiopoliittisena ja kehollisena toimintana. (Ks. Taulukko 5).

TAULUKKO 5 Teemoittelu: kokemukset kirjoittamisesta

Aineistolähtöisesti muodostetut ryhmät	Teemat
Itseilmaisuus	Kirjoittaminen luovuutena
Prosessi	Kirjoittaminen prosessina
Työkalut ja tekniikat	Kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena
Yhteisö	Kirjoittaminen sosiaalisena toimintana
Vapaus, valta, vastuu	Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana
Tunteet	Kirjoittaminen kehollisena toimintana

Oppimiskokemusten (ks. Taulukko 6) tarkastelun aloitin niin ikään aineistolähtöisesti. Aineisto oli jo tullut niin tutuksi, että aloitin edellisiä osioita suoremmin keskustelun teorian tiedon ja aiemman tutkimuksen kanssa. Päädyin kahteen teemaan: Itsesäätelytaitojen ja -tietojen vahvistuminen sekä Tunteet ja särökoke-

muksen ylittäminen. Itsesäätelytaitoihin ja -tietoihin liitin toisella analyysikierroksella neljä ryhmää: motivaatio ja tavoitteet, vahvuudet ja heikkoudet, itsearviointi sekä muutos. Tunteet ja särökokemuksen ylittäminen -teeman alle muodostin kolme ryhmää: henkilökohtaisesti merkityksellinen motivoi, turvallinen oppimisyhteisö kannustaa kokeilemaan ja valmius kohdata uutta.

TAULUKKO 6 Teemoittelu: kokemukset oppimisesta

Aineistolähtöisesti muodostetut ryhmät	Teemat
Motivaatio ja tavoitteet	Itsesäätelytaito ja -tieto
Vahvuudet ja heikkoudet	
Itsearviointi	
Muutos	
Henkilökohtaisesti merkityksellinen motivoi	Tunteet ja särökokemuksen ylittäminen
Turvallinen oppimisyhteisö kannustaa kokeilemaan	
Valmius kohdata uutta	

Ylipäätään teemat ovat lopullisesti asettuneet kohdilleen vasta kirjoittaessa. Alasuutari (1996, 31–32) toteaa, etteivät havainnot ole löydöksiä. Sen rinnalle tuon ajatuksen, ettei kirjoittaminen ole raportointia. Avoimuus ja keskeneräisyys ovat osa kirjoittamisprosessia. Vaikka tieteellisellä kirjoittamisella on omat konventionsa, voi siihenkin jättää tilaa ennalta-arvaamattomuudelle ja prosessuaalisuudelle (Karjula 2020, 15, 250). Kirjoittajana olen tästä hyvin tietoinen. Vasta kirjoittamalla asiat lopullisesti suhteutuvat toisiinsa, palaset loksahavat paikoilleen ja kokonaisuus muodostuu.

Kirjoittavana ihmisenä koen omakseni Juha Suorannan ja Olli Pyyhtisen (2021, 44) näkemykset kertomisen ja kirjoittamisen suhteesta. Kirjoittaminen on heidän mukaansa tutkimisen ja tietämisen tapa, joka on aina myös tarinan kertomista. Kirjoittaminen tuottaa maailmaan uusia ilmiöitä sekä niiden välisiä suhteita, näkökulmia ja merkityksiä. Laadullisen tutkimuksen luonteeseen kuuluu siten todellisuuden ja siitä saatavan tiedon subjektiivisuus (Perttula 2005; Puusa & Juuti 2020, 76). Braun ja Clarke (2019, 592) vertaavat temaattista analyysia seikkailuun. Päiväkirjan, myös oppimispäiväkirjan, juuret ovat puolestaan matkakirjoituksissa (esim. Varpio 1997). Olkoon siis tämä tutkimus seikkailuni jäsenyys, oma matkakirjani.

3 TOUREETTINEN TAUSTA

Epäilijä: Olet tahkonnut sitä teoriaakin jo iäisyyden eikä vielääkään ole valmista.

Intoilija: Mutta tänä syksynä palaset ovat alkaneet loksahdella kohdilleen. Olen ollut jopa vähän hämmästynyt, miten hyvin sain tutkimusotteen takaisin. Ehkä tauko ei ollutkaan niin pahasta kuin ajattelin.

Epäilijä: Venyy ja vanuu, mutkistuu ja sitkistyy.

Intoilija: Aikataulu venyy, joo, muttei se tutkimusta ole mutkistanut. Oikein innostuin, kun kokemuksen käsitteen avaamisen kautta asiat alkoivat kiertyä kauniisti toisiinsa.

- Keväällä 2018 olin jo jättämässä väitöskirjan kesken, kun toistuvista yrityksistä huolimatta en onnistunut saamaan apurahaa. Tuolloin Epäilijä ja Intoilija kävivät jatkuvaa vuoropuhelua.

3.1 Oppimispäiväkirjan tehtävät ja kirjoittaminen

Oppimispäiväkirjalla ei tekstilajina ole vakiintuneita normeja. Tekstilajitutkijoiden mukaan kaikkien lajien normittaminen ei edes ole tarpeen, vaan voidaan puhua lajikohtaisesta hyväksyttävyydestä tai sopivuudesta. Tekstilajit voivat myös sekoittua toisiinsa, jolloin erottelun sijaan hedelmällisempää saattaa olla variaation tarkastelu. (Muikku-Werner 2009, 89–90; Mäntynen & Shore 2008, 33.) Lähestyn oppimispäiväkirjan tekstilajia John Swalesin (1990, 45–58) tavoin diskursiivisuuden toimintana. Tällöin yhteisö määrittää tekstilajin tehtävän ja kommunikatiivisen päämäärän. Tässä määrittelyssä tekstilajilla on sisällön, rakenteen ja muodon rajoituksia, mutta ne eivät ole määritelmän keskeisin osa. Prototyypin tavoittelemisen sijaan voidaan sallia myös vaihtelua. Kirjoittamisen oppiaine on tämän ajattelutavan mukaisesti diskursiivisuus, joka ohjeistaa, tuottaa ja kontrolloi oppimispäiväkirjoja.

Phyllis Creme (2008) pitää oppimispäiväkirjaa omaelämäkerrallisen kirjoittamisen ja akateemisen esseen risteymänä. Oppimispäiväkirja ankkuroituu hä-

nen mielestään akateemisuuteen, koska se kiinnittyy oppimiseen ja tietyn opintojakson sisältöihin. Se ei kuitenkaan pyri neutraaliuteen, vaan pikemmin omaelämäkerrallisesta kirjoittamisesta tuttuun henkilökohtaisuuteen. Omaelämäkerrallisuuden kuuluvat kirjoittajan läsnäolo, epämuodollinen ilmaisu ja tekstin kommunikatiivisuus.

Oppimispäiväkirjalla voi olla eri oppiaineissa erilaisia tehtäviä ja tavoitteita. Sitä voidaan käyttää esimerkiksi havaintojen kirjaamiseen, jolloin se on kuin muistikirja. Yhtä hyvin oppimispäiväkirja voi olla tunteita tuulettavaa itseilmaisua tai analyttisesti ja syvällisesti omia ajatuksia, kokemuksia ja tunteita reflektointia kirjoittamista. Se voi olla keskustelua opintojen kirjallisuuden kanssa ja siten edistää tieteellistä ymmärtämistä, tai se voi tavoitella kriittisen ajattelun, reflektion ja metakognitiivisten taitojen vahvistamista. Toisinaan se voi myös edistää dialogia opiskelijan ja opettajan välillä. (O'Connell & Dymont 2006, 677–678; Tynjälä 2001, 47–48.) Näiden lisäksi oppimispäiväkirjalla voi olla kirjoittamista kehittäviä tavoitteita, jolloin myös kirjoittamisen ilo ja esteettiset päämäärät ovat oleellisia (Cremer 2008, 61).

Muistaminen, itseilmaisuus, reflektointi ja kirjoittamisen nautinto ovat myös päiväkirjalle asetettuja tehtäviä (Lejeune 2009, 194–196). Siksi pidän päiväkirjaa sopivana vertailukohtana oppimispäiväkirjalle. Kirjoittamisen opinnoissa oppimispäiväkirja muistuttaa 'oppimis'-etuliitteestään huolimatta päiväkirjaa ja voi toteuttaa samoja tehtäviä.

Päiväkirja on tekstilajina moniulotteinen. Robert Fothergill (1974, 2) pitää päiväkirjaa genrenä, jossa yhtäältä kohtaavat tietyt konventiot, mutta toisaalta yksityinen ja epäformaali ilmaisu. Päiväkirjan tekstilajia pohtii myös Tero Norkola (1995, 112–113) viitaten Rebecca Hoganiin (1991, 97). Hoganin mukaan päiväkirja on kirjoittamisen muoto, joka voi toteuttaa eri lajityyppisiä. Norkola päätyy siihen, että päiväkirjan genre on kirjallisuustieteessä vakiinnuttanut paikansa. Päiväkirjaa on tarkasteltu myös osana omaelämäkerrallista kirjallisuutta, johon kuuluvat esimerkiksi kirjeet (Kosonen 2014, 98).

Vaikka päiväkirjoja pidetään yksityisinä, vaihtelee niiden henkilökohtaisuuden aste. Norkolan (1996, 38) mukaan toisessa ääripäässä on pelkkien ulkoisten tapahtumien kuvaaminen, toisessa puolestaan itsetutkiskelu. Näille molemmille päiväkirjan kirjoittamisen tavoille löytyvät juuret muistiin merkitsemisen historiasta: tapahtumien tallentaminen alkoi matkakertomusten muodossa, kun taas kirjoittajan ajatuksia ja tunteita alettiin jäsentää hengellisissä päiväkirjoissa.

Raportoimisen tapa palautuu arjen ulkopuolisiin tapahtumiin: merenkulkuun, sotiin ja löytöretkiin. Mullistaviin tapahtumiin liittyi nimenomaan päivittäisen ylöskirjaamisen rutiini. Tarpeelliseksi tai tärkeäksi katsotun informaation jakaminen liitettiin matkustamiseen vielä 1500- ja 1600-luvuilla. (Vatka 2005, 39–46.) Henkilökohtainen ote alkoi tulla matkakirjallisuuteen 1700-luvulla, jolloin tieteellisen tarkoista matkakertomuksista alettiin siirtyä kirjallisesti kunnianhimoisempiin kuvauksiin. Subjektivisempi ilmaisu ja kokemusten kuvaaminen nostivat 1800-luvulla matkapäiväkirjat suosituksi lukemiseksi. (Varpio 1997, 33–37.) Matkapäiväkirjoja alettiin julkaista jo 1600-luvun lopulla, henkilökohtaisia päiväkirjoja puolestaan 1800-luvulla (Norkola 1996, 37).

Informaation jakaminen ja siirtyminen kohti henkilökohtaisempaa ilmaisua näkyy myös suomalaisissa matkakuvauksissa. Yrjö Varpio pitää merkittävämpanä 1800-luvun suomalaisena matkakirjailijana J. V. Snellmania. Hänen matkakuvauksensa pohjautuvat poliittisen kirjoittamisen perinteeseen, objektiivisyyteen pyrkivään otteeseen, jossa pyrittiin välttämään henkilökohtaista kirjoittamisotetta. (Varpio 1997, 48–49.) Subjektiivisen kirjoittamisen keinoja matkakuvauksiinsa toivat ensimmäisinä Elias Lönnrot, Zachris Topelius, Adelaïde Ehrnrooth ja Alexandra Gripenberg.

Lönnrot ja Topelius kirjoittivat matkakuvauksensa kirjeiden muotoon, kuvitteelliselle vastaanottajalle (Varpio 1997, 50, 60). Topelius ei pitänyt mielekkäänä kokemusten välitöntä jakamista. ”[K]osken kuohujen keskellä ei kirjoiteta”, hän selvitti – asiat vaativat hänen mielestään sulattelua ennen kuin ne voi jakaa lukijalle. (Lehtonen 2002, 76; Varpio 1997, 50–52.) Henkilökohtainen ote on sen sijaan läsnä Adelaïde Ehrnroothin ja Alexandra Gripenbergin matkakirjoissa 1800-luvun lopulla. Ehrnrooth halusi välittää kokemuksia, elämyksiä ja tunteita. Gripenbergin matkakirjaa kuvattiin jo omana aikanaan erittäin kaunokirjalliseksi ja suorastaan helmeksi lajissaan. (Varpio 1997, 139–143, 145–147, 182.)

Ensimmäinen suomenkielinen matkakirja, jossa matkahavainnot ja kaunokirjallinen ilmaisu kohtaavat, on I. K. Inhan teos *Hellas ja helleenit* vuodelta 1897. Matkakirjat alkoivat saada yhä vahvempia taiteellisia ulottuvuuksia, kun kirjailijat vuosisadan vaihteessa kiinnostuivat matkakuvauksista. Dokumentaarisuutta ja taiteellisuutta yhdistivät esimerkiksi Juhani Aho ja Joel Lehtonen. (Varpio 1997, 157, 202–207.)

Vaikka matkakirjoissa kirjoittajan henkilökohtainen läsnäolo vahvistui, pidetään kirjoittajan omien ajatusten ja tunteiden jäsentämisen esikuvina aivan toisenlaisia tekstejä, nimittäin hengellisiä päiväkirjoja (Fothergill 1974, 14–17; Norvola 1995, 122; Vatka 2005, 46–47). Taustalta löytyvät renessanssin ja uskonpuhdistuksen kaltaiset aatteelliset murrokset, jotka loivat pohjaa modernille ajattelulle. Englantilaiset puritaanit käyttivät päiväkirjaa jo 1600-luvulla itsetutkiskelun menetelmänä. Kirjoittamisesta tuli monien uskonnollisten yhteisöjen keskeinen uskonnon harjoittamisen tapa, jonka tavoitteena oli itsensä kehittäminen. Eri uskontokuntien päiväkirjoissa on kuitenkin eroja: esimerkiksi kveekarit ja pietistit kirjoittivat selkeämmin yleisölle, kun taas puritaanit pikemmin itselleen ja Jumalalle. (Fothergill 1974, 17; Vatka 2005, 46–47.)

Uskonnollisten päiväkirjojen rinnalle alkoivat 1700-luvulla tulla intiimit, omaa sisintä tutkailevat ja salaisina pidetyt päiväkirjat. Erityisesti Ranskassa ’journal intime’ nousi seuraavalla vuosisadalla suosituksi itselle kirjoittamisen lajiksi. Omat ajatukset ohittivat raportoinnin: keskiössä eivät olleet enää asiat, jotka täytyi saada toisia varten muistiin, vaan päiväkirjaan kirjattiin asioita, joita itse haluttiin muistaa. Näin päiväkirja muotoutui yksityiseksi kirjoittamisen alueeksi. (Vatka 2005, 52–55.)

Anna Makkonen muistuttaa länsimaisen päiväkirjan rinnalla japanilaisesta perinteestä: hovinaiset pitivät jo 900-luvulla ’tyynykirjaa’. Nimi viittaa yksityisyyteen, päiväkirja kirjoituksineen oli nimittäin tapana piilottaa tyynyn alle. Tyynykirjat ovat vanhimpia tunnettuja päiväkirjoja. (Makkonen 1993, 362.) Myös

länsimaissa päiväkirja on tarjonnut naisille joustavan kirjoittamispaikan aikoina, jolloin miehet ovat hallinneet julkista kirjoittamista ja julkaisemista (Gannett 1992, 96–97).

Länsimaissa ensimmäisenä henkilökohtaisena päiväkirjana on pidetty englantilaisen virkamiehen ja parlamentaarikon Samuel Pepysin päiväkirjaa, jonka hän aloitti vuoden 1660 alussa (Fothergill 1974, 13). Cinthia Gannett (1992, 126) tuo kuitenkin esiin vuosikymmeniä vanhemman Lady Margaret Hobyn päiväkirjan, jota hän pitää naisten kirjoittamien päiväkirjojen varhaisena esimerkkinä. Myös Fothergill (1974, 19) mainitsee Hobyn puritaanisen päiväkirjan kirjoittajana, joka uskonnollisen otteen ohella toi vähitellen teksteihinsä arkisempia havaintoja taloudenpidosta.

Molemmat päiväkirjan juurilta löytyvät perustehtävät, informaation jakaminen ja henkilökohtainen läsnäolo, ovat edelleen relevantteja päiväkirjoissa. Päiväkirjan kirjoittamisen funktioita on jaoteltu monin tavoin. Lejeune tunnetaan omaelämäkerrallisen kirjoittamisen ja päiväkirjojen tutkijana. Käytän oman tutkimukseni pohjana hänen esittelemäänsä nelijakoa päiväkirjan tehtävistä (Lejeune 2009, 194–196). Lejeunen ohella hyödynnän suomalaista päiväkirjatutkimusta. Tero Norkola (1995) ja Miia Votka (2005) perustavat päiväkirjatutkimuksensa Suomalaisen kirjallisuuden seuran kokoamaan kotimaiseen päiväkirja-aineistoon, jossa on mukana 77 kirjoittajaa ja yhteensä 302 päiväkirjaa. Kaikissa näissä on paljon yhtäläisyyksiä. Olen koonnut eri tutkijoiden luokittelujen vertailun taulukkoon 7.

TAULUKKO 7 Päiväkirjan tehtävät

Lejeune	Votka	Norkola
Muistaminen	Tapahtumien tallentaminen Arjen hallitseminen Elämän inventoiminen	Muistikirjamainen Raportoiva
Itseilmaisuus	Itsekasvatus	Tunnustuksellinen: itsetutkiskelu ja tapahtumien arvottaminen
Reflektointi	Minän ja maailman jäsentäminen Terapia	
Kirjoittamisen nautinto	Kirjalliset sormiharjoitukset	Esteettinen

Lejeunen nelijako kunnioittaa päiväkirjan kirjoittamisen historiaa, tehtävissä näkyvät sekä informaation jakamisen että henkilökohtaisen kirjoittamisotteen piirteet. Myös suomalaisten päiväkirjatutkijoiden jaottelu voidaan sijoittaa tuohon nelijakoon. Tutkimukseni kontekstissa, kirjoittamisen opintojen oppimispäiväkirjoissa, näkyvät kaikki neljä päiväkirjafunktiota, vaikka kaikki tehtävät eivät ole yhtä relevantteja.

Gannet (1992, 2) pitää päiväkirjaa sekä yksityisenä että henkilökohtaisena tekstilajina. Yksityisenä siksi, että päiväkirjaa kirjoitetaan ennen kaikkea itselle. Sen lisäksi merkinnät ovat tekstiä itsestä ja siten henkilökohtaisia. Oppimispäiväkirja ei ole samalla tavalla yksityinen kuin päiväkirja, mutta henkilökohtaisuus yhdistää päiväkirjatyypit toisiinsa. Creme (2008, 61) korostaa nimenomaan henkilökohtaisen kirjoittamisen merkitystä oppimispäiväkirjassa. Hän tarkoittaa sillä keinoja kohdata opintojaksojen sisällöt itselleen ominaisella tavalla. Kun henkilökohtaiselle kirjoittamiselle annetaan oppimispäiväkirjassa tilaa, se houkuttelee ideoiden kehittelyn ohella kerronnallisiin kokeiluihin ja voi tuottaa odottamattomia yhteyksiä (Attard 2012; Creme 2008, 61).

Henkilökohtaisuus mahdollistaa opintojakson asioiden käsittelyn ohella myös itsensä kohtaamisen. Omaelämäkerrallisen kirjoittamisen tapaan jokainen kirjoituskerta tarjoaa tilaisuuden löytää itsestään uusia puolia (Hunt 2010; Kosonen 2014, 102; Sääskilahti 2011, 192). Lejeunen (2009, 194–196) käyttämän reflektointi-käsitteen analyttisyys tarkoittaa itseymmärryksen lisäämistä: minän ja maailman jäsentämistä, tiedon tuottamista omasta kirjoittamisesta ja oppimisesta.

3.2 Käsityksiä kirjoittamisesta

Oppimispäiväkirjassa opiskelija käsittelee kokemuksiaan kirjoittamisesta ja oppimisesta. Kokemukset kirjoittamisesta kurkottavat moneen suuntaan: henkilökohtaisiin, käytännöllisiin ja vuorovaikutuksellisiin näkökulmiin. Aineistolähtöisen analyysin tulokset suuntasivat katseeni kielitieteilijä Ivaničnin (2004) metatutkimukseen, jossa hän vertailee kirjoittamiseen ja kirjoittamisen opettamiseen liittyviä arvoja, uskomuksia ja käytänteitä ja päätyy esittämään kuusi eri diskurssia. Näitä diskursseja on kutsuttu myös kirjoittamiseen liittyviksi uskomuksiksi (McCarthy, Woodard & Kang 2014) tai kirjoittamiskäsityksiksi (Svinhufvud 2016). Tutkimuksessani puhun kirjoittamiskäsityksistä.

Ivanič asettaa kirjoittamiskäsitykset kronologiseen järjestykseen, sillä hän ajattelee niiden syntyneen ainakin osittain peräkkäin, reaktioina toisiinsa. Kirjoittamista hän tarkastelee taitona, luovuutena, prosessina, tekstilajin hallintana sekä sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana. Rajat eri käsitysten välillä eivät aina ole tarkat, ja esimerkiksi taitoa tai luovuutta voi perustellusti tarkastella myös toisin. Ivaničnin käsitteet ovat kuitenkin sikäli käyttökelpoisia, että hän näkee ne käytännön työssä usein päällekkäisinä: kirjoittamisen opettamisessa näytetään samanaikaisesti yksi tai useampi käsitys. Opetuksen tavoitteena tulisikin hänen mukaansa olla kokonaisvaltainen ote, jossa eri käsitykset ovat kietoutuneet toisiinsa. (Ivanič 2004, 240–242.) Tällaista kokonaisvaltaista otetta olemme tavoitelleet myös Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen opintojen opetussuunnitelmassa.

Kapeimmillaan käsitys kirjoittamisesta on virheettömän tekstin tuottamista. Tällainen taitoon liittyvä käsitys pitää sisällään oikeakielisyyden ja kieliopin harjoittelua, vähän laajemmin siihen voivat kuulua lisäksi tekstin rakenteen ja muo-

don hallinta. Kirjoittamisen taitoa on tutkimuksessa lähestytty myös toisin, esimerkiksi Nora Värre (nykyisin Ekström 2001, 145–163) on nostanut kirjoittamisen oppaisiin liittyvässä tutkimuksessaan kirjoittajan taidoiksi lukemisen, sanankäytön, palautteen vastaanottamisen, tekstin muokkaamisen ja havaitsemisen. Tutkimuksessani sivuan Ivaničin taidon käsitystä. Värren esittämät kirjoittajan taidot kiinnittyvät muihin käsityksiin: lukeminen kirjoittamiseen luovuutena, palautetyöskentely ja tekstin muokkaaminen puolestaan kirjoittamisen prosessiin.

Virheettömyyteen pyrkivän taitokäsityksen vastavoimaksi nousi erityisesti Yhdysvalloissa luovuuteen nojaava ajattelu. Luovuus tarkoittaa tässä puhettavassa itselle tärkeiden asioiden jäsentämistä ja omien merkitysten muodostamista. Omat kokemukset ovat kirjoittamisen raaka-ainetta: kirjoittamista ruokkii nimenomaan se, että saa kirjoittaa itselle merkityksellisistä asioista. Kun kirjoittaminen koetaan mielekkääksi, syntyy halu kirjoittaa lisää. Myös lukeminen on tärkeä osa tätä luovuuskäsitystä. (Ivanič 2004, 227, 229.) Tällainen käsitys kirjoittamisesta luovuutena on varsin tarkoin rajattu näkökulma luovuuteen. Siksi käytän tutkimuksessani myös luovaan prosessiin (esim. Csíkszentmihályi 1996; Sawyer 2012; St-Louis & Vallerand 2015) ja luovaan persoonaan (esim. Chemi 2014; Csíkszentmihályi 1996; Sawyer 2012) liittyviä tutkimuksia.

Itseilmaisua ja kirjoittamisen iloa painottavan luovuuskäsityksen jälkeen kirjoittamisen painopiste siirtyi tekstistä prosessiin kognitiotieteiden nousun myötä. John Hayesin ja Linda Flowerin (1980, 12–20) esittelemä prosessikirjoittamisen malli sisälsi kolme perusvaihetta: tekstin suunnittelu, tekstin tuottaminen ja editointi. Käytännönläheinen lähestymistapa siirtyi luontevasti opetuksen osaksi ja on vakiinnuttanut asemansa. Käsitys kirjoittamisesta prosessina lienee jollain tavoin lähes kaiken nykyisen kirjoittamisen opetuksen pohjana. Opetuksessa se tarkoittaa kirjoitustapahtuman vaiheittaista jäsentämistä. Vaiheet ovat kirjoittajille tuttuja: ideoiminen, suunnittelu, luonnostelu, palaute, muokkaus ja viimeistely vaihtelevat prosessikuvauksissa eri tavoin. Prosessikirjoittamisen lineaarinen malli onkin vaihtunut käsitykseen prosessien erilaisuudesta kirjoittajan ja kulloisenkin kirjoitustehtävän mukaisesti. Prosessin keskeisenä osana on joka tapauksessa palautteen antamisen ja vastaanottamisen harjoittelu sekä tekstin työstäminen palautteen perusteella. (Ivanič 2004, 231.)

Kirjoittamisen tarkasteleminen prosessin kautta ei tavoita erilaisten kirjoitustehtävien tai -tapahtumien vaatimuksia. Tekstilajiin tuottamiseen liittyvän käsityksen perusideana on, että tekstejä erottavat toisistaan sosiaalisesti määräytyneet kielelliset piirteet. Tekstilajit ohjaavat kielen käyttämistä, ja kirjoittaminen on siten erilaisten tekstilajien toteuttamista. Käytännössä kirjoittajan tulee opiskella eri lajien konventiot ja toistaa näitä kielellisiä erityispiirteitä omista teksteissään. (Ivanič 2004, 232–233.) Tutkimuksessani tekstilajiin liittyvät kokemukset näkyvät ”toistamista” ja ”toteuttamista” laajemmin lajiosaamisen arvostamisena sekä tekstilajin käytäntöjen haltuun ottamisena.

Kirjoittamisen tapahtumaa voidaan ajatella paljon laajemmin kuin pelkkänä prosessina tai tekstilajin osaamisena. Kirjoittaminen on myös vuorovaiku-

tusta ja tapahtumana siten aina sosiaalista toimintaa. Tutkimuksessani kirjoittaminen sosiaalisena toimintana saa Ivaničnin tavoin kaksi ulottuvuutta: konkreettiset vuorovaikutustilanteet oppimisyhteisössä sekä traditio ja instituutiot kirjoittamiskulttuurissa. (Ivanič 2004, 234–235.)

Käsitys kirjoittamisesta sosiopoliittisena toimintana lisää sosiaaliseen toimintaan valtarakenteisiin liittyvän näkökulman. Tällä Ivanič (2004, 237–238) tarkoittaa jälleen kahta asiaa: valta voi olla kirjoittajaan kohdistuvaa, mutta myös kirjoittaja itse käyttää valtaa. Kirjoittaja toimii aina tietyssä sosiaalisessa ympäristössä, joka rajaa kirjoittamisen reunaehdot. Sen ideologiset valtarakenteet määrittävät, millaiset tekstilajit ja diskurssit kirjoittajalla on käytettävissään. Kirjoittajalla on valinnan mahdollisuus: joko säilyttää totuttuja rakenteita tai rikkoa normeja ja muuttaa konventioita. Tutkimusaineistossani painottuu kirjoittajan kriittinen tietoisuus, erityisesti kirjoittajan valtaan, vapauteen ja vastuuseen liittyvät kysymykset.

Ivanič tarkastelee kirjoittamista englanninkielisessä kouluopetuksen kontekstissa. Suomessa hänen jaotteluun on käytetty erityisesti lukiolaisten kirjoittamiseen liittyvässä tutkimuksessa (Erra 2019; Erra & Svinhufvud 2017; Juvonen, Kauppinen, Makkonen-Craig & Lehti-Eklund 2011; Kallionpää 2017). Vaikka Ivaničnin jäsentely on suhteellisen monipuolinen, se on jo hieman vanhentunut. Erra ja Svinhufvud (2017, 321–322) kiinnittävät huomiota erityisesti siihen, että genrediskurssi ja sosiaalisen toiminnan diskurssi limittyvät keskenään, ja ylipäätään käsitys tekstilajista on viime aikoina monipuolistunut. Kallionpää (2017, 193–194) puolestaan toteaa, etteivät Ivaničnin kirjoittamiskäsitykset tarjoa riittävän monipuolista näkökulmaa uusissa mediaympäristöissä tarvittaviin kirjoittamisen taitoihin. Näihin lisäksi vielä sen, etteivät ne tavoita tunteiden merkitystä kirjoittamisessa tai ylipäätään kehollisuuteen liittyviä näkökulmia.

3.3 Siivittääkö reflektoinnin särö oppimiseen?

Taiteelliseen oppimiseen liittyy tarve suuntautua kohti uusia kokemuksia ja jäsentää niitä osaksi omaa tekijyyttä. Oppimispäiväkirja-aineistossani muutos kiinnittyy osaksi oman kirjoittamisen reflektointia. Reflektointi ja muutos saattelivat minut transformatiivisen oppimisen äärelle, mutta siihen liitetty särökokemus näyttäytyy kirjoittamisen oppimispäiväkirjojen valossa ristiriitaisena.

Reflektiota on määritelty monin tavoin, mutta yhteistä eri määritelmille näyttäisi olevan oppimiseen liittyvien asioiden tarkastelu oman itsen kautta. Mälkki (2011) määrittelee reflektion prosessiksi, jossa oppija käsittelee kriittisesti oppimiseen liittyviä ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa sekä niiden taustalla olevia olettamuksiaan. Kirjoittamisen opinnoissa reflektion kohteena on oppiminen, mutta myös kirjoittaminen. Tässä tutkimuksessa määrittelen reflektion lisäämällä Mälkin määritelmään oppimisen rinnalle kirjoittamisen: reflektio on prosessi, jossa oppija käsittelee kriittisesti kirjoittamiseen ja oppimiseen liittyviä

ajatuksiaan, tunteitaan ja toimintaansa sekä niiden taustalla olevia olettamuksi-
aan. Reflektointi on siten erityisesti kirjoittamisen oppimiseen liittyvän muutok-
sen työkalu.

Mälkki (2011) tarkastelee reflektiota yhden keskeisen kokemuksellisen op-
pimisen teorian, transformatiivisen oppimisen näkökulmasta. Jack Mezirowin
(1991) teorian keskeiset elementit ovat kokemus, kriittinen reflektio, reflektiivi-
nen keskustelu ja muuttunut toiminta. Samaan tapaan reflektointi, käsitteellistä-
minen ja muutos ovat keskeisiä myös taiteellisen oppimisen kontekstissa. Marjo
Räsänen (2009, 342–348) mukaan taide- ja taitoaineiden tietämisen prosessissa
aisti- ja tunnetieto yhdistyvät käsitteellistämiseen sekä taiteenalakohtaiseen ja
kulttuuriseen tietoon.

Aikuiskasvatustieteen väitöstutkimuksessaan Malinen (2000) on tarkastel-
lut kriittisesti kokemuksellisen oppimisen teorioita. Niille on ominaista hänen
mukaansa se, miten aikuisen oppijan elämäkokemus, eletystä elämästä nouseva
kokemuspääoma, vaikuttaa maailman kohtaamiseen. Näille kokemuksille hän
määrittää viisi keskeistä ominaisuutta. Ne

1. viittaavat menneeseen, elettyihin kokemuksiin tai elämäkokemukseen
2. ovat hiljaista, implisiittistä tietoa
3. ovat aina totta, autenttisia ja hyödyllisiä aikuiselle itselleen
4. ovat epätäydellisiä, puutteellisia, jopa vääristyneitä
5. muodostavat holistisen kokonaisuuden.

(Malinen 2000, 59–61.)

Näistä erityisesti kohdat 3 ja 4 muodostavat tutkimukseni kannalta kiinnostavan
yhdistelmän: kokemukset ovat aikuiselle itselleen totta, mutta samalla ne ovat
epätäydellisiä. Juuri tähän kohtaan oppiminen voi kietoutua. Miten käsitellä yk-
sittäisiä kokemuksia, miten niistä voi oppia, miten ne vaikuttavat seuraaviin ko-
kemuksiin, miten kertyvät kokemuspääomaksi ja asiantuntijuudeksi – sanalla sa-
noen kirjoittajuudeksi?

Malisen (2000, 62–68) mukaan kokemuksellisen oppimisen teorioita yhdis-
tää oppimisen ytimeistä hahmottuva särö, joka tarkoittaa aiemmin muodostettu-
jen merkitysten ja uuden kokemuksen välistä ristiriitaa. Tämä särö heilauttaa
aiemmin ehyeksi ajateltua ymmärrystä maailmasta ja itsestä, asettaa sen uuteen
valoon ja tuo mukanaan epäilyä siitä, etteivät omat käsitykset olekaan riittäviä.
Elämäkokemuksen siivittäminen, tämänhetkinen ajattelutapa näyttää epätäy-
dellisenä. Malinen kuvaa säröä kokonaisvaltaiseksi kokemukseksi, joka aiheut-
taa usein nimenomaan negatiivisia tunteita (ks. myös Laine & Malinen 2009, 139–
140).

Malinen toteaa, että särön myötä oppijan on valittava, pitäytyykö aiem-
massa ajattelussaan vai lähteekö muokkaamaan sitä. Halu pysyä totutussa ja si-
ten ylläpitää aiempia käsityksiä on vahvempi kuin pyrkimys murtaa niitä. Tätä
vanhan ja uuden kohtaamista Malinen nimittää reflektiiviseksi hetkeksi. Sillä hän
tarkoittaa juuri sitä hetkeä, jolloin syntyy oivallus aiempien käsitysten riittämät-
tömyydestä. Koska jotain tärkeää näyttäisi jäävän ulottumattomiin, tarvitaan ref-
lektiota, josta puolestaan voi alkaa oppiminen. (Malinen 2000, 65–68.)

Mälkki (2011) jatkaa omassa väitöstutkimuksessaan tästä. Hän haastaa Mezirowin teoriaa, jonka hän arvioi esittelevän reflektoinnin tavoitteen, mutta si-
vuuttavan käytännön toteutuksen. Malli ei hänen mukaansa tavoita tunteiden
merkitystä oppimisprosessissa eikä reflektoinnissa. Mezirowin mukaan oppimi-
nen alkaa, kun oppija tulee kriittisen reflektion avulla tietoiseksi omista ennako-
oletuksistaan ja uskomuksistaan. Oppiminen käynnistyy siten usein kokemuk-
sesta, joka kyseenalaistaa aiemmat oletukset. Mezirow käyttää merkitysperspek-
tiivin käsitettä, jolla hän tarkoittaa henkilökohtaista viitekehystä, kullekin omi-
naista tapaa tulkita ja jäsentää kokemuksia. Merkitysperspektiivin järkkymisestä
selkein esimerkki on elämässä kohdattu kriisi, joka pakottaa pysähtymään ja
miettimään asioita uudella tavalla. Aina ei kuitenkaan tarvita kriisiä, vaan oppi-
minen voi käynnistyä myös pienempien kyseenalaistusten kautta ja muutos syn-
tyä vaiheittain. (Mezirow 1991, 42–44; 93–94; 2000, 7–21.)

Mälkin mukaan Mezirowin transformatiivisen oppimisen ideaali ei ota
huomioon reflektion haasteita eikä edellytyksiä. Tutkimuksessaan Mälkki pää-
tyy ajatteluun, ettei tunteita voi erottaa reflektiosta, vaan nimenomaan tunteet
ovat keskiössä Malisen mainitsemassa valitsemistilanteessa. Särön rinnalle
Mälkki luo mukavuusalueen ja reunatuntemuksen käsitteet. Ihmisellä on tarve
pysyä mukavuusalueella, juuri sillä Malisen mainitsemalla aiempien kokemus-
ten synnyttämällä turvallisella vyöhykkeellä, jonka varaan käsitys itsestä ja maa-
ilmasta nojautuu. Mukavuusalueella Mälkki tarkoittaa vyöhykettä, jossa ”mi-
kään ei kyseenalaista merkitysperspektiiviämme ja perustavanlaatuisia koke-
mustamme jatkuvuudesta”, reunatuntemukset puolestaan viittaavat niihin epä-
miellyttäviin tunteisiin, jotka syntyvät mukavuusalueen reunoilla, kun aiemmat
käsitykset kyseenalaistuvat. Tunteet ohjaavat pikemmin pitämään kiinni aiem-
mista käsityksistä kuin rikkomaan niitä. Kyse on turvallisuuden perustarpeesta.
(Mälkki 2011, 27–32.)

Mälkin (2011) ajattelussa edellä kuvattu johtaa oppimisen kannalta para-
doksaaliseen tilanteeseen, koska tunteet nimenomaan pyrkivät suojelemaan op-
pijaa reflektiolta. Tunteiden tehtävä on johdattaa hänet takaisin aiempaan koke-
musmaailmaan, jossa rakennetut käsitysten perusteet eivät järky, vaan jossa ym-
päriäinen maailma voidaan kokea turvallisiksi ja ymmärrettäväksi. Näin ollen op-
pija mieluummin katkaisee reflektoinnin, jolloin käsitys tunteista, toiminnasta ja
ajattelusta ei pääse muuttumaan. Selkeys ja ennakoitavuus ovat tavoiteltavampia
asioita kuin rikkonaisuus tai kyseenalaistaminen.

Tästä näkökulmasta oppimispäiväkirja olisi jokseenkin turha työkalu: jos
tunteet torjuvat oppimisen, ei reflektoitavaakaan ole. Kirjoittamisen opiskelussa,
kuten taiteellisessa oppimisessa ylipäätään, näyttääkin olevan reflektoinnin suh-
teen yksi erityinen piirre. Opiskelijoilla on tarve suuntautua kohti uutta: kohti
uusia elämyksiä ja tunteita ja siten myös hetkeen ja tilaan, jossa reflektointi voi
alkaa. Kirjoittamiseen jo sinällään liittyy muutoksen elementti. Teksti muotoutuu
kirjoittaessa joksikin, jota ei ollut ennen kirjoittamisen aloittamista (esim. Karjula
2020, 15). Tällöin myös oppimispäiväkirjalle on käyttöä.

Kehollista vuorovaikutusta tutkinut Eeva Anttila (2011, 169) korostaa taiteen tiedossa sisäistä keskustelua, jossa ”ihminen tulee tietoiseksi omasta ajattelustaan ja oppii ajattelemaan”. Tässä keskustelussa voi hänen mukaansa työstää niin ideoita kuin tunteitakin. Luovan kirjoittamisen tutkija ja kirjoittajaohjaaja Celia Hunt (2010, 232) puolestaan painottaa reflektiivisyyteen liittyvää sisäistä tilaa, jossa kirjoittaja pystyy etäännyttämään itsestään, katselemaan itseään ikään kuin ulkopuolisen silmin. Tällöin sisäinen ja ulkoinen minä ovat yhtä aikaa läsnä, ja joustava liikkuminen näkökulmasta toiseen mahdollistaa muutoksen hahmottamisen. Oppimispäiväkirja tarjoaa keinon asettua tällä tavoin itsensä äärelle ja nähdä sekä särökokemukseen että mahdollisesti sen yli.

3.4 Myönteiset tunteet kirjoittamisessa ja sen oppimisessa

Luen oppimispäiväkirjoja jokaisen oppimistehtävän yhteydessä, mutta vasta lukiessani tutkimusaineistoni oppimispäiväkirjoja peräkkäin ja vierekkäin havahduin kirjoittamiseen ja kirjoittamisen oppimiseen liitettyjen myönteisten tunteiden suureen määrään (Rautiainen 2016). Tunteet kietoutuvat sekä kirjoittamisen luovaan prosessiin että kirjoittamisen oppimiseen.

Ajattelen kirjoittamisen olennaisiksi piirteiksi omien merkitysten muodostamisen ja niiden jakamisen, juuri ne tekevät kirjoittamisesta henkilökohtaisesti merkityksellistä. Omien merkitysten muodostaminen liittyy luovaan prosessiin, jossa omia kokemuksia jaetaan henkilökohtaisen ilmaisun kautta vastaanottajille koettaviksi ja koeteltaviksi (Aaltonen 2007; Anttila 2011; von Bonsdorff 2006; Löytönen & Sava 2011). ”Taiteen tieto syntyy kohtaamisessa”, toteaa Anttila (2011, 171–172): taiteen äärellä kohtaaminen avaa mahdollisuuden ymmärtää, että omia ja toisten kokemuksia sekä ylipäättään maailmaa ja muuttuvaa todellisuutta voi tulkita monin eri tavoin.

Kirjailija ja kirjoittamisen opettaja Asko Martinheimon (1990, 6) sanoin kirjoittaja jäsentää maailmaa: todellisuuden kerronnallistaminen vaatii aina henkilökohtaisen suodattamisen. Jäsentäminen on siten hetkensä ja kontekstinsa tulos, jonain toisena hetkenä, toisenlaisen mielenmaiseman läpi kirjoitettuna merkitykset voisivat olla toisenlaisia. Johanna Pentikäinen (2015) lähestyy henkilökohtaisuutta juuri tästä näkökulmasta. Hän painottaa kirjoittamisen ainutkertaisuutta ja ennalta-arvaamattomuutta, muutosta, jossa hiljaisuus saa äänen. Myös Emilia Karjula (2020, 15) sanoittaa väitöstutkimuksessaan kirjoittamisen prosessuaalisuutta. Hän korostaa kirjoittamiseen liittyvää avoimuutta ja keskeneräisyyttä, sen ”joksikin tulemisen tai joksikin muuksi tulemisen” mahdollisuutta. Merkitysten muodostaminen on kaikkien kirjoittamisen perusopintojen oppimistehtävien ytimessä. Myös oppimispäiväkirjassa, jossa henkilökohtainen ilmaisu antaa tilaa niin ajatusten kuin tunteidenkin käsittelylle.

Luovan työn henkilökohtaisuuteen liittyy vahva sisäinen motivaatio. Tutkimuksissa on havaittu taiteilijoiden intohimoinen asenne (St-Louis & Vallerand 2015) ja pitkäjänteinen sitoutuminen taiteen harjoittamiseen (Chemi 2014, 91).

Kun luova työ koetaan merkitykselliseksi osaksi elämää, sille ollaan valmiita uhraamaan huomattavan paljon aikaa ja energiaa.

Tunnetason sitoutumisen ohella luova prosessi vaatiikin sekä aikaa että työtä. Kovan työn korostaminen prosessin eri vaiheissa on ollut luovan prosessin tutkimuksessa hyvin yleistä ja yksimielistä. Mihály Csíkszentmihályin (1996) laajan ja urauurtavan tutkimuksen jälkeen luovuuden ja kirjoittamisprosessin tutkijat ovat toistaneet samaa ajatusta: luova lopputulos ei ole inspiraation purskahdus, vaan monivaiheisen työn tulos (Lubart 2009, 157–158; Sawyer 2012, 320–322; Waitman & Plucker 2009, 298). Prosessimallin ja työn eetoksen esiin nostamisen voi nähdä vastavoimana romanttiselle tekijäkäsitykselle, josta ovat kummunneet luovuuden vahvat myytit tiedostamattomasta alkuperästä ja inspiraatiosta (Ekström 2011, 186–189; Sawyer 2009, 23–25). Kovan työn korostaminen on ollut niin yleistä, että kirjoittamisen yliopistonopettaja Ekström (2011, 195–196) on nostanut sen väitöstutkimuksessaan yhdeksi luovuuden myytiksi.

Tämän rationaalisuutta ja työtä painottavan käsityksen rinnalla luovuuden toinen puoli on jäänyt vähemmälle huomiolle. Kuitenkin jo Csíkszentmihályi (1996, 61–63) toi esiin luovan persoonan vastakkaiset ominaisuudet: luova ihminen on esimerkiksi kurinalaisen otteen rinnalla myös leikkivä tai objektiivisuuden ohella myös intohimoinen. Tämä ajattelu näyttäisi kytkeytyvän filosofi Johan Huizingan (1984/1938, 9–39) ajatuksiin leikkivästä ihmisestä. Huizinga määrittelee leikin vapauden vyöhykkeeksi, jossa kuitenkin on omat sääntönsä. Leikkiin hän liittää tavallisesta arjesta poikkeavaa jännitystä ja iloa, parhaimmillaan leikki sujuu kuin itsestään ja tuottaa tyydytystä. Hannu M. S. Heikkinen (2002, 66–69) on tarkastellut Huizingan ajattelua draamakäsityksen näkökulmasta ja luonut 'vakavan leikillisyyden' käsitteen. Se kuvaa hyvin leikin kahta maailmaa: leikkiin kuuluu sopimus todellisen ja fiktiivisen maailman kohtaamisesta. Siihen liittyy esimerkiksi se, että leikimme asioita, joita haluamme ympäröivästä todellisuudesta tutkia. Vaikka muoto on leikittelevä, on leikin tarkoitus totta.

Leikkiin ja luovaan prosessiin liitetty kahtiajakoisuus näkyy myös kirjailijatutkimuksissa. Niissä kuvataan kirjoittamisen kahta maailmaa, esimerkiksi kerroksellisen improvisaation ja reflektiivisen, määrätietoisen toiminnan vuorottelua (Doyle 1988, 31–36) tai kirjoittajan kahta roolia raakamateriaalin tuottajana ja sen rationaalisena muokkaajana (Waitman & Plucker 2009, 301–302, 308). Kaikissa näissä käsityksissä on kyse kahden erilaisen otteen yhdistämisestä: kirjoittamiseen liittyy leikillisuus ja kokeilu, mutta myös määrätietoinen reflektiivisyys ja muokkaus.

Luovan prosessin eri vaiheessa tunteiden määrä vaihtelee, kuten psykologian tutkijat Ariane St-Louis ja Robert Vallerand (2015) ovat osoittaneet. Heidän tutkimuksensa kohdistui pääasiassa kuvataiteilijoihin, ja tulokset perustuvat taiteilijoiden onnistuneen luovan prosessin itsearviointiin. Tutkimuksen mukaan luovan prosessin ideointivaiheessa myönteiset tunteet vahvistavat keskittymistä ja kognitiivista joustavuutta. Kognitiiviseen joustavuuteen liitetään esimerkiksi idearikkaus sekä ideoiden tuoreus ja omaperäisyys. Kun tehtävä on tarkentunut, positiivisten tunteiden määrä lisääntyy ja niiden merkitys vaihtuu. Tunteet aut-

tavat ylläpitämään luovaa prosessia ja saattamaan sen loppuun. Myönteiset tunteet näyttäytyvät siten hyödyllisenä, jopa suorastaan välttämättömänä luovan prosessin osana. (St-Louis & Vallerand 2015; ks. myös De Dreu, Baas & Nijstad 2008). Myönteisen mielialan merkityksen luovuudelle tuo esiin myös Sawyer (2012, 81).

Kielteisten tunteiden merkityksestä luovassa prosessissa on sen sijaan ristiriitaista tietoa. Tutkimukset osoittavat kahteen hieman eriävään suuntaan. On näyttöä, että onnistuneessa luovassa prosessissa negatiivisia tunteita ei juuri esiinny (St-Louis & Vallerand 2015). Toisaalta on myös havaintoja siitä, että myönteisen ja kielteisen mielialan lisäksi on tärkeää ottaa huomioon tunnetilan vaikutus: toimiiko se käynnistävänä vai pysäyttävänä. Näin ollen aktivoivat negatiiviset tunteet, kuten vihaisuus, saattavat vahvistaa luovaa prosessia. Tunne ei lisää kognitiivista joustavuutta, mutta voi lisätä sinnikkyyttä. (De Dreu, Baas & Nijstad 2008.)

Tunteilla näyttää joka tapauksessa olevan iso merkitys luovassa työssä. Silti myönteisiä tunteita kirjoittamisessa on tutkittu varsin vähän. Marita Kärkkäisen (2007) pro gradu -tutkielma kirjoittamisen ilosta vahvistaa käsitystä kahden otteen vuorottelusta: kirjoittamisen ilo ei tarkoita helppoutta ja vaivattomuutta, vaan siihen kuuluvat myös esimerkiksi haasteet ja vaivannäkö. Näin epäilemättä onkin: myös vaivannäön myötä saavutetut tulokset voivat tuottaa hyvää mieltä ja iloa. Onko se kuitenkin ainut kirjoittamiseen liittyvä ilon lähde?

Innostus ja ilo liittyvät flow-kokemukseen, joka puolestaan lienee Csíkszentmihályin (1996, 111–113) tunnetuin luovaan prosessiin liittyvä käsite. Sillä hän tarkoittaa täydellisen keskittymisen ja hallinnan tunnetta. Tyypilliseen flow-kokemukseen liittyy ajan katoamisen tunne: keskittyminen on niin syvää, että aika virtaa eikä minuuttien ja tuntien kulumista havaitse. Flow-kokemuksen aikana haasteet ja osaaminen kohtaavat, jolloin epäonnistumisen pelko katoaa. Tuloksena on syvä ilon kokemus.

Myönteisten tunteiden ja itsensä kehittämisen liittäminen toisiinsa ei sinällään ole mikään uusi asia. Klassinen esimerkki tästä on Benedictus Spinozan (1632–1677) ilon filosofia, jossa hän liittää ilon nimenomaan itsensä toteuttamiseen. Juhani Pietarinen tulkitsee Spinozan ajattelussa ilon syntyvän toiminnasta, joka kasvattaa yksilön sisäistä voimaa ja pyrkimystä kohti suurempaa täydellisyyttä. Täydellisyys puolestaan on yksilön olemuksen toteutumista, itsensä toteuttamisen kykyä. Merkille pantavaa on, että Spinozan ajattelussa ilo on aina aktiivista, se tarkoittaa siirtymistä kohti aiempaa suurempaa täydellisyyttä. (Pietarinen 2001, 27–38.)

Silti tunteiden ja oppimisen kytköstä on alettu tutkia vasta 2000-luvun alkupuolella. Sinällään on ymmärrettävää, että esimerkiksi kirjoittamisen kouluopetuksessa on tartuttu kirjoittamisen käytäntöihin ja eksplisiittisesti opittaviin asioihin, kuten Ivanič (2004) on osoittanut. Ylipäätään mielenkiinto oppimisen emootioihin on herännyt vasta varsin myöhään. Tunteiden merkitys jää ohueksi esimerkiksi kokemuksellisen oppimisen teorioissa. Vähitellen tunteet ovat kuitenkin saaneet sijaa oppimisen tutkimuksessa kognitiivisen ja sosiaalisen tason

ohella (esim. Dirkx 2008; Illeris 2009; Jarvis 2009; Merriam, Caffarella & Baumgartner 2007), erityisesti taiteellisen oppimisen kontekstissa (Räsänen 2009; Sava 1993).

Mälkki (2011) ottaa tunteet huomioon haastaessaan Mezirowin transformaatiivisen oppimisen teoriaa. Hänen tutkimuksessaan tunteiden merkitys liittyy reflektion käynnistymiseen. Leena Aarto-Pesonen (2013) tarttuu omassa tutkimuksessaan tähän: onko tunteilla oppimisessa vain avustava rooli eikä lainkaan itseisarvoa? Hän havainnoi moninaisen tunnekirjon aikuisopiskelijoiden ammatillista kasvua käsittelevässä tutkimuksessaan. Tunteiden tunnistaminen ja niiden alkuperän tiedostaminen vaikuttavat oppimisen intensiteettiin: ne voivat vahvistaa ja ylläpitää ammatillista kasvua tai jopa estää sen. (Aarto-Pesonen 2013, 73–83, 119–120.)

Oppimistilanteissa koetaan monenlaisia tunteita, mutta jostain syystä ahdistus on ollut akateemisista emootioista tutkituin. Kuitenkin nimenomaan myönteiset emootiot voivat vahvistaa motivaatiota ja olla yhteydessä esimerkiksi joustaviin oppimisstrategioihin ja siten itsesäätelytaitoihin. Oppimisen ilo tai nautinto on yksi tällainen emootio. (Pekrun 2014.) Tunnekirjon laajuus näyttyy yliopiston ensimmäisen vuoden opiskelijoilla. Innostus, kiinnostus, tyytyväisyys ja muut myönteiset tunteet näyttävät johtavan hyviin oppimistuloksiin. Sen sijaan kielteisten tunteiden suhde oppimistuloksiin on monimutkaisempi. Aktivoivat kielteiset tunteet voivat liittyä syvälliseen oppimiseen ja siten hyviin saavutuksiin. Aivan näin suoraviivaisia johtopäätöksiä on kuitenkin vaarallista tehdä, koska oppimiseen kietoutuvat myös esimerkiksi motivaatio ja luottamus omiin kykyihin (Postareff, Mattson, Lindblom-Ylänne & Hailikari 2016.) Joka tapauksessa näistä tutkimuksista on helppo löytää yhtymäkohtia luovan prosessin tunteisiin liittyviin tutkimuksiin: myönteisillä tunteilla näyttää olevan huomattava merkitys sekä onnistuneessa luovassa prosessissa että hyvissä oppimistuloksissa.

Kiinnostavan lisänsä tunteiden merkitykseen oppimisessa tuo kehollisuuden näkökulma. Näkemys tietoisuuden ruumiillisesta perustasta on tuotu filosofiassa esiin jo vuosikymmeniä sitten (esim. Merleau-Ponty 2012/1945). Viimeisten vuosikymmenten tutkimus erityisesti neurotieteissä ja kognitiivisessa psykologiassa on vahvistanut ymmärrystä mielen ja ruumiin kietoutumisesta toisiinsa ja siten myös käsitystä oppimisesta laajana ilmiönä, johon kuuluvat sekä subjektiiviset ja keholliset kokemukset että sosiaaliset ja kulttuuriset prosessit (esim. Thompson 2007; ks. myös Anttila 2009, 85–86; Rouhiainen 2011, 75). Anttila (2017) kuvaa tätä oppimiskäsityksen muutosta tietoteoreettiseksi murrokseksi, jonka hän nimeää keholliseksi käännteeksi. Oppiminen ei enää kiinnity kognitiiviseen tasoon, vaan tiedon ajatellaan syntyvän ”ihmisessä ja ihmisten välillä”. Tällöin korostuvat ei-symboliset prosessit, kuten aistimukset ja tunteet.

Anttila puhuu kehollisuudesta, sen rinnalla käytetään myös ruumiillisuus-käsitettä. Leena Rouhiaisen (2011, 76–77) mukaan taiteellisessa toiminnassa kohtaavat kokemuksellisuus, ruumiillisuus ja situationaalisuus. Myös Karjula (2020, 30, 136, 159–178, 240) puhuu ruumiillisuudesta. Hän tarkastelee väitöstutkimuksessaan ryhmän kirjoittamistoimintaan liittyviä kokemuksia rituaalin ja leikin

näkökulmasta. Ruumiillisuudella hän tarkoittaa asentoja, tunteita, liikkeitä – kirjoittamisen tekoja, jotka ovat ”ruumiillisia ja vaikuttavat kirjoittajaansa ruumiillisesti”. Ruumiillisuus laajenee hänen tutkimuksessaan materiaalisuuteen, kirjoittamisen aineellisiin ympäristöihin ja siten uusmateriaaliseen filosofiaan. Omassa tutkimuksessani ajattelen kehollisuuden Anttilan (2011, 157) tavoin: kehollisuus viittaa biologiseen organismiin, jossa myös kokemuksellisuus, kuten aistimukset ja tunteet tapahtuvat. Näin toiminta ja liike saavat rinnalleen tietoisuuden, tajunnan sisällön ja niiden sanoittamisen.

Tanssi ja kirjoittaminen näyttävät kohtaavan kehollisuuden äärellä. Gaylene Perry (2007, 165) rinnastaa improvisoivan tanssin ja tekstin kirjoittamisen. Hän pitää kirjoittamista tanssin tavoin toimintana, ruumiilla ajatteluna. Myös tutkimuksessaan tanssia ja kirjoittamista yhdistänyt Kirsi Heimonen (2007) mieltää kirjoittamisen fyysiseksi toiminnaksi: kehon kuunteleminen on läsnä sekä tanssissa että kirjoittamisessa. Karjula (2020, 166) miettii liikkeen ja kirjoittamisen suhdetta hieman toisin. Hän pitää luomista konkreettisenä ja fyysisenä tapahtumana, kun taas mieli ja puhuttu kieli ovat ”jotakin ei-konkreettista ja ei-fyysistä, ehkä etäisyyttä koetun ja sanotun välillä”. Tätä ajattelua tukevat hänen kirjoittamisryhmänsä kokemukset isosta kuilusta tanssin liikkeen ja kirjoittamisen välillä: pää koetaan eri asiaksi kuin ruumis.

Anttila (2007) tasoittaa kuilua. Hän toteaa, että kehon kuunteleminen ja kehollisten kokemusten sanoittaminen jäävät usein arjessa huomiotta ja sanoittamatta. Siksi hän korostaa kehollisen läsnäolon harjoittamista ja sitä kautta kokemusten nostamista tajunnan piiriin, josta se edelleen voi muotoutua kielelliseen muotoon. Neurologi Antonio Damasio (2000, 156–183) nimittää ihmistä ”kielelliseksi olennoiksi”. Siksi ydintietoisuuden kuvallinen, sanaton kokemus muuttuu kieleksi, sanoiksi ja lauseiksi sekä edelleen vaikkapa fiktion tuottamisen taidoksi. Kyky kuvailla ja tulkita kehollisia kokemuksia ja antaa niille merkityksiä on ihmiselle luontainen.

Anttila (2009, 86–87; 2011, 158) korostaa, että taiteellisen toiminnan juuret ovat kokemuksissamme. Hänelle kehollinen läsnäolo on katseen kääntämistä kohti kokemuksia, tietoista siirtymistä subjektiivisten aistimusten ja tunteiden sekä niiden sanoittamisen äärelle. Kehollisuuteen liittyy siten myös ajattelu ja sen metataso, ajattelun ajattelu. Herkkä kehon kuunteleminen on yksi tie itsetuntemukseen (ks. myös Rouhiainen 2011, 76–77; Räsänen 2008, 106–108). James Catterall (2009, 136–139) tuo esiin sisäisen puheen tärkeyden taiteellisessa oppimisessa. Sen ytimessä on hänen mukaansa oman ajattelun ja ajatteluprosessien reflektointi. Erityisesti luovassa prosessissa sisäinen puhe omien tunteiden äärellä on merkityksellistä. Sisäisen puheen kirjoittaminen voi jatkaa kehon kuuntelemisen tajunnan virtaa ja johtaa ”uusiin maisemiin” ja odottamattomiin yhteyksiin (Anttila 2009; Heimonen 2007). Tajunnanvirran ohella kirjoittamisen keinot, kuten metaforinen reflektointi, avaavat tilan henkilökohtaisten merkitysten ilmaisemiselle ja jakamiselle.

Oppimispäiväkirja on yksi mahdollisuus tällaiseen reflektiiviseen kirjoittamiseen. Seuraavaksi esittelen oppimispäiväkirja-aineistoni analyysin tuloksia.

Ensimmäiseksi tarkastelen, millaisia tehtäviä oppimispäiväkirjalla on kirjoittamisen opiskelussa ja millaisia keinoja opiskelijat ovat oppimispäiväkirjoissaan käyttäneet tunne- ja muiden kokemustensa sanoittamiseen.

4 OPPIMISPÄIVÄKIRJA PÄIVÄKIRJANA

Muistan hyvin sen tunnelman, kun siirryin yliopistonopettajan työstä tutkijaksi. Samanlainen tunne ajasta ja sen venymisestä syntyi jokaisen tutkimuskauden aikana. Parhaimmillaan olen tavoittanut pitkän päivän syvyyden: minulla on vain tämä, johon nyt keskityn, minun ei tarvitse ajatella seuraavaa ja sitä seuraavaa.

- Tutkimukseni on syntynyt työskentelyrupeama kerrallaan. Lyhimmillään tutkimuskausi on ollut apurahaviikko Konneveden tutkimusasemalla, pisimmillään reilun vuoden mittainen opintovapaa.

4.1 "Keskeneräisen mielen ja keskeneräisen todellisuuden työtä" - henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtävät

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen oppiaineen näkökulmasta oppimispäiväkirja jakautuu kolmeen osaan: 'oppiminen' on *kirjoittamisen oppimista*, 'päiväkirja' viittaa *tekstilajiin* ja pitää sisällään päiväkirjan *kirjoittamisen*. Varsin intuitiivisesti lähdin tutkimusprosessini alussa miettimään, onko oppimispäiväkirja ollenkaan päiväkirja vai onko se oma erillinen tekstilajinsa. Päiväkirjatutkimus avasi kiinnostavan näkymän tekstilajiin ja sen tehtäviin. Asetan tässä luvussa aineistoni oppimispäiväkirjat keskusteluun Lejeunen (2009) määrittelemien päiväkirjan tehtävien kanssa: miten muistamisen, itseilmaisun, reflektoinnin ja kirjoittamisen nautinnon tehtävät toteutuvat aineistossani? Tämän teorialähtöisen osuuden jälkeen tarkennan kirjoittamisen nautinnon tehtävään ja esitän aineistolähtöisen analyysini kirjoittamisen henkilökohtaisen kirjoittamisen keinoista.

4.1.1 Muistaminen

Tiedon tallentaminen ja informaation välittäminen tulevaisuutta varten on ollut ja on edelleen yksi päiväkirjan pitämisen funktio. Muistaminen on päiväkirjan funktioista ensimmäinen ja pelkistetyin. Muistamisen funktioon keskittyvissä

päiväkirjoissa metataso, kuten kriittinen arviointi ei ole keskiössä. Oppimispäiväkirjassa se puolestaan on oleellinen osa. Oletettavasti siksi muistamiseen liittyvä päiväkirjan tehtävä näkyy aineistossani vähiten.

Kun opiskelija kirjoittaa oppimispäiväkirjaansa 12 ohjetta proosakurssilta, kiinnittyy siihen myös muistamisen tavoite. Muistiin kirjoitetut ohjeet alkavat palautteen hyödyntämisestä ja etenevät kertoja- ja rakenneratkaisujen kautta henkilöhahmoihin, rytmiin ja kieleen:

8) Pohdi tekstissä käyttämiäsi kielikuvia, symboleita ja motiiveja. Ovatko ne osuvia ja ymmärrettäviä ja mitä assosiaatioita ne herättävät?

9) Onko tekstisi aistivoimaista? Käytätkö kaikkia aisteja? Pitäisikö aistivoimaisuutta lisätä tai vähentää? (PL22)

Luetteloiden tai listausten laatiminen on päiväkirjoissa tyypillinen tapa jäsentää asioita muistettaviksi. Päiväkirjatutkijat käsitteellistävät tiedon tallentamisen tarvetta hieman eri sanoin, ajatus on kuitenkin samankaltainen. Lejeune (2009, 195) mieltää tämän tehtävän ajan pysäyttämiseksi. Muistiinpanoja kirjataan keräilijän tavoin, eletyn elämän arkistoa rakentaen. Muistiinmerkitsijä tavoittelee taltiointia, jossa elämästä voidaan tuottaa yksi yhtenäinen ja johdonmukainen kokonaisuus – jollainen elämä ei yleensä ole. Vatka (2005, 77–84) nimittää tätä tehtävää tapahtumien tallentamiseksi. Muistiin voidaan kirjata esimerkiksi taloudenpitoon, säähän tai satokauteen liittyviä asioita. Muistikirjamainen päiväkirja on siten muistin apuväline. Tällainen päiväkirja koostuu säännöllisistä merkinnöistä, jotka voivat joskus ulkopuolisesta lukijasta irrallisilta ja siten vaikeaselkoisilta, jopa käsittämättömiltä. Kirjoittajalle itselleen ne voivat silti olla avain yksityiskohtaiseen muistoon. (Norkola 1995, 117–119.)

Norkola (1995, 116) jakaa muistiinmerkitsemisen tehtävää toteuttavat päiväkirjat kahteen luokkaan, muistikirjamaisiin ja raportoiviin. Raportoiva päiväkirja toimii Norkolan (1995, 119) mukaan muistikirjan tapaan muistin tukena, mutta on ilmaisultaan runsaampaa. Silti siitäkin puuttuu asioiden pohdiskelu tai niiden arviointi. Vatkan luokittelussa raportoimiseen liittyviä tehtäviä ovat arjen hallitseminen ja elämän inventoiminen. Arjen hallinta liittyy elämänmuutokseen: uudessa tilanteessa arkielämä otetaan haltuun päiväkirjaa kirjoittamalla. Näitä päiväkirjoja leimaa säännöllisyys, jopa pikkutarkka kaavan noudattaminen. Vatka kertoo esimerkiksi myymäläpäälliköstä, joka aloitti päiväkirjan pitämisen ensimmäisenä eläkepäivänään. Päivittäisestä tapahtumien tarkasta kirjaamisesta tuli uudenlaisen arjen tärkeä rutiini. Elämän inventaarion aikaa on puolestaan tyypillisesti vuodenvaihde, mutta myös syntymäpäivät tai muut merkkipäivät saattavat olla sysäys tarkastella mennyttä. Listaaminen on tapa järjestää asioita. Kirjoittaja listaa sarakkeisiin vaikkapa saamiaan lahjoja, kokeista saatuja numeroita tai luettuja kirjoja. (Vatka 2005, 84–94.)

Oppimispäiväkirjan luettelossa oma kirjoittaminen ja kirjoittajuus voivat kiinnittyä hyvin henkilökohtaiseen tasoon:

7. Samalla kun itse opiskelee, on ihana seurata oman lapsen opiskelua, opiskella lasta, lapsi opiskelee maailmaa. Elämä on opiskelua. Aamulla saa ajatella: mitä oppisin tänään.

8. Yritän kirjoittaa samaan aikaan rumasti ja kauniisti, henkevästi ja ruumiillisesti, aistisesti ja lyyrisesti. Sellainen kirjoittaminen kiinnostaa minua juuri nyt. (PI4)

Kirjoittaminen on osa elämää ja vertautuu oman lapsen kasvuun, ”juuri nyt”-merkintä puolestaan tavoittaa muistiin kirjoittamisen hetken merkityksen.

Samalla tavoin muistamisen funktiota toteuttaviin päiväkirjoihin kirjatulla tapahtumilla on yleensä henkilökohtainen merkitys. Suomalaisessa päiväkirja-aineistossa tällaisia merkityksellisiä asioita ovat vaikkapa jäiden lähdöt ja ensimmäiset pakkasyöt tai suursiivousten ja joulupiparien leipomisen ajankohdat (Vatka 2005, 77–80). Listauksia löytyy myös amerikkalaisten naisten päiväkirjoista. Suzanne Bunkersin (2001, 15–16) mukaan maatalon töiden ohella on päiväkirjaan voitu merkitä muistiin vaikkapa vuoden ompelutyöt tai sairaanhoitajan päivittäiset tehtävät.

Myös kirjoittamisen opiskelijat kirjaavat yksityiskohtia oppimispäiväkirjoihinsa. Opettaja-lukijan näkökulmasta ei ole erityisen merkityksellistä tietää, että opiskelija saa yhden kirjan kaukolainaksi Turusta ja toisen Lahdesta. Tähdellinen tieto ei ole myöskään se, että opintojakson keskeyttää halpalento Bremeriin tai työmatka Hollantiin. Silti juuri nämä muistiinmerkinnät ovat opiskelijalle itselleen merkityksellisiä seikkoja ja ansaitsevat siten paikkansa oppimispäiväkirjatekstissä. Niihin liittyy pohjavireenä myös ajankäytön ja arjen hallinnan ajatus.

Samaan tapaan tavallisten, toistuvien asioiden päivittäinen kuvailu tai niiden luettelointi päiväkirjassa voi olla nimenomaan arjen hallintaa. Päiväykset muodostavat kronologisesti hallittavan rungon, jonka ympärille oma elämä kiertyy jokapäiväisinä jäsenyksinä. Tämä saattaa tuottaa jatkuvuuden ja sitä kautta turvallisuuden tunteen, päiväkirjan kirjoittaja ottaa haltuun elämäänsä pieninä palasina ja ikään kuin pitää asioita järjestyksessä. (Sääskilahti 2011, 99–107.) Tyyppillistä on, että asioiden kirjaaminen jatkuu vuodesta toiseen. Siten elämän läpi kirjoitettuihin päiväkirjoihin rakentuu elämän kronologia (Makkonen 1993, 371–372).

Mekaaninen muistiinmerkitseminen olisi varsin kapeaa oppimispäiväkirjan mahdollisuuksien käyttöä. Kun oppimispäiväkirja on uusi työkalu, saattaa teksti kuitenkin olla luettelomaista, tapahtumia kirjaavaa tai tietoa muistikirjamaisesti toistavaa (O’Connell & Dymont 2006, 684; Dymont & O’Connell 2010, 237, 241–242; Kyttälä 2010, 271). On muistettava, että mekaanisesti kirjoitetun oppimispäiväkirjan taustalla saattavat olla uuden työkalun haltuun ottamisen hankaluudet, esimerkiksi tekstilajin kirjoittamisen tuki on tuntunut riittämättömältä (Kurunsaari, Tynjälä & Piirainen 2015). Tällöin opiskelija ei ole vielä tavoittanut oppimispäiväkirjan antia oppimisen syventämisen apuvälineenä.

Aineistoni oppimispäiväkirjoissa luettelomaisuus näkyy, kun opiskelija jäsentää tekstinsä opintojakson aikana kohdattujen ongelmien tai haasteiden kautta. Luettelomainen rakenne voi syntyä myös tehtävä tehtävältä etenevässä oppimispäiväkirjassa. Nämä oppimispäiväkirjat voivat silti olla hyvinkin reflektiivisiä. Opiskelija saattaa kuvata hankaluuksiaan kappaleesta toiseen: vaikeaa ei ole ainoastaan kirjojen hankkiminen, kirjoittamisen aloittaminen ja analyysitehtävien tekeminen, vaan hankaluuksia tuottaa myös ajankäyttö, ja ylipäättään kirjoittaminen tuntuu yksinäiseltä puuhalta. Ilman oppia ei kuitenkaan tämäkään

opiskelija jää: hän miettii, mistä nuo vaikeudet voisivat johtua ja mihin ne vaikuttavat. Lisäksi hän kuvaa, miten kurssi on kaikista pulmista huolimatta antanut "aivan uutta vauhtia, tietoja ja taitoja romaanin kirjoittamiseen" (PI3). Useimmat oppimispäiväkirjat jäsentyvät luonteensa mukaisesti uuden oppimisen kautta.

Muistamisen funktion voi ajatella myös toisin. Päiväkirjan pitäjä voi jo kirjoittaessaan ajatella jakavansa tekstin esimerkiksi seuraavien sukupolvien kanssa (Bunkers 2001, 16; Fothergill 1974, 96). Muistamisen tehtävä voi kuitenkin toteutua jo oman elämän aikana. Katarina Eskola kertoo lukeneensa lähes neljäkymmenen vuoden tauon jälkeen omat tyttöjän päiväkirjansa, jotka hän toimitti yhdessä Satu Marttilan kanssa teokseen *50-luvun tytöt* (1992). Päiväkirjan tytön kohtaaminen nostatti ristiriitaisia tunteita, se oli "järkytys ja myös ilo", tyttö tuntui yhtä aikaa vieraalta ja tutulta. Eskolalla on esimerkki myös oppimispäiväkirjan tapaisesta muistamisen merkityksestä, joka aktualisoitui paljon lyhyemmällä aikavälillä. Hän kertoo, miten oli kirjannut ylös ajatuksia ja tunteita ensikosketuksesta elämäkertatutkimukseen ja sen aineistoon. Vain muutamaa kuukautta myöhemmin luetut muistiinpanot palauttivat mieliin tärkeitä tunnelmia: "Muistin tutkimusten ja elämäkertojen ensimmäisten lukukertojen tuottaman ilon. Muistin assosiointiin ja keksimiseen liittyvän ihmeellisen tunnelman." (Eskola 1998, 68–69.) Tällaisen muistamisen merkitys on myös oppimispäiväkirjan kirjoittajan ulottuvilla. Sen yksi tehtävä voi olla kurssin tunnelmien mieleen palauttaminen tai oman kirjoittajataipaleen vaiheiden tarkastelu.

4.1.2 Itseilmaisu

Oppimispäiväkirja kirjoitetaan päiväkirjan tavoin eniten itselle, vaikka sen lukee myös opettaja. Yksi tärkeä päiväkirjan tehtävä on itseilmaisu (Lejeune 2009, 194). Sillä tarkoitetaan ajatusten ja tunteiden kirjaamista, mutta myös irti päästämistä, mielen puhdistamista sitä painavista asioista ja siten olon keventämistä. Tällainen olon keventäminen tai hankalista asioista irti päästäminen näkyy myös aineistossani. Kun kirjoittamisen maneerit otetaan esiin, niistä eroon pääseminen tuntuu vapauttavalta:

Ongelmiani ovat mm. tiettyihin tyylikeinoihin laiskuuttaan juuttuminen ja tekstin ilmausten sekä kuvauksen huolimattomuus. Kaikki tämä havaittiin jo ensimmäisessä palautetilanteessa. Se oli puhdistavaa. Pääsin kirjoittamaan välitehtävää vapautuneena kaavamaisen miellyttämisen taakasta. Siltä se tosiaan tuntui. Minut oli nähty ja otettu kiinni, mutta samalla olin päässyt vapaaksi. (PL5)

Opiskelija kertoo, miten ensimmäinen teksti oli "kuin hyvästijättö tietylle kirjoittamisen aikakaudelle, mutta toinen "tuntuu kätkevän vielä ääneen lausumattomia, selittämättömiä seikkoja". Eipä hän ole ainut, joka löytää kehitettävää aiemasta tavastaan tai tyylistään kirjoittaa:

Minä kirjoittaisin yhä omalla vanhalla tyyllilläni ilman kurssilla saamaani palautetta, joka on ollut kannustavaa ja tarpeellista. Opin, ettei ole mikään pakko kirjoittaa pitkää johdantoa. Tarina voi alkaa keskeltä tai sen voi huoletta tiivistää keskeiseen kohtaukseen. Uusia asioita minulle. (PL11)

Norkola nimittää tällaisia itsetutkiskelun välineinä käytettäviä päiväkirjoja tunnustukselliseksi. Myös hän liittää niihin emotionaalisten paineiden purkamisen. Kirjoittaja ikään kuin tunnustaa asiat itselleen, mitään salaamatta, kaiken kertoen. Toisinaan päiväkirjan kirjoittaja jopa merkitsee muistiin, jos hän ei olekaan kirjoittanut tapahtuneesta kaikkea. Tällainen totuudellisuuden konventio juontaa juurensa uskonnollisiin päiväkirjoihin. Päiväkirjaa on joskus pidetty jopa dokumentaarisena arjen kuvauksena, aidon kaltaisena tosielämää tarkastelevana tekstinä. Päiväkirjan autenttisuuteen kannattaa kuitenkin suhtautua tekstin tulkintaa säätelevänä vaikutelmana, lukijan itsensä tekstiin heijastamana lähtökohtana. (Norkola 1995, 114–115, 122–125.) Sääskilahti (2011, 123) arvelee totuudellisuuden vaikutelman johtuvan siitä, että päiväkirjan kirjoittaminen ikään kuin pysäyttää hetken. Tällöin sanat avaavat näyttämön, josta voi katsella todellisuuden kuvaa.

Norkolan mukaan (1995, 114) autenttisuuden ajatukseen on kytkeytynyt kirjallisten keinojen vieroksuminen. Aineistoni perusteella ajattelen Norkolan tavoin, että elämän kirjo saadaan parhaiten talteen nimenomaan kirjallisia keinoja käyttäen. Kirjoittamisen opintojen oppimispäiväkirjoissa kaunokirjallisten keinojen käyttö on sallittua, jopa toivottua. Silti oppimispäiväkirjoihin liittyy tietynlainen autenttisuuden tai ainakin toden kertomisen ajatus: opiskelijan oletetaan kertovan aidosti omista kokemuksistaan opintojakson aikana, vaikka kerronnan keinot voivatkin olla monenlaiset. Luottamus on vastavuoroista. Opiskelija luottaa opettajaan antamalla henkilökohtaisen tekstinsä tämän luettavaksi, opettaja luottaa opiskelijan kertovan totta omista kokemuksistaan, tunteistaan ja ajatuksistaan.

Vatka (2005, 98–102) liittää itseilmaisuuksiin itsekasvatukseen ja kehittymisen tavoitteen, joka on hyvin samantapainen kuin Norkolan tunnustuksellisuuden näkökulma. Itseilmaisuus tarkoittaa tällöin ihmisenä kehittymistä, pyrkimystä parempaan. Päiväkirjan kirjoittaja tavoittelee hyviä ja kauniita asioita, joskus jopa täydellisyyttä. Samalla omia pahoja ajatuksia pyydetään anteeksi. Vastaavia totuudellisuuteen pyrkiviä ja itsekasvatuksellisia tehtäviä pitää myös Fothergill (1974, 66–71) keskeisinä englantilaisissa päiväkirjoissa.

Oppimispäiväkirjoissa itsekasvatus näkyy kirjoittajana kehittymiseen liittyvinä ajatuksina. Opiskelijat kertovat, miten kurssilta saadut työkalut edistävät kirjoittamista (FL7), miten rakentava palaute auttaa eteenpäin (FL12) tai miten onnistunut oppimiskokemus rohkaisee kehittymään lisää (FL3). Toisinaan kehittymistä haetaan selkeillä ohjeilla tai säännöillä samaan tapaan kuin päiväkirjoissa. Vatkan (2005, 99–100) päiväkirjaesimerkin nuori vänrikki on laatinut itselleen täydellisyyden tavoittelemisen säännöt. Kymmenen säännön lista alkaa näin:

I Ole oma itsesi! Älä teeskentele! Kehitä tapojasi siksi, mitä pidetään sopivampana, mutta älä liiaksi antaudu massan mielipiteisiin!

Listan muoto houkuttelee myös nykykirjoittajia. Proosakurssin opiskelijan ohjeista tekstin muokkaamisesta ei ole yhtä ehdoton kuin täydellisyyttä tavoittelevan nuoren vänrikin säännöstö, vaan pikemmin oman kirjoittamisen tueksi laadittu ohjeistus. Joitakin ohjeita vahvistetaan kuitenkin samalla tavoin huutomerkein:

12) Älä analysoi liikaa, jota tekstissä säilyy elämyksellinen, intuitiivinen taso! (PL22)

Itsekasvatuksellisia piirteitä löytyy myös kommentteista, joissa opiskelijat moittivat itseään. Esimerkiksi itse aiheutettu kiire on nostettu päiväkirjoihin:

Huomasithan itsekin, että kun on liikaa tekemistä, deadlineja ja aikatauluja, ei ole missään tilanteessa täysin läsnä kun jo pohtii seuraavaa. Se on kamalaa. (FL13)

Harmitus maksimum vihloi ilkeästi hänen vasenta otsalohkooan, kun hän huomasi, ettei aika taivukaan kaikkeen siihen, mihin sen olisi pitänyt. Aika juoksi karkuun pitkän peltoa jo ennen proosakurssin alkua. Siellä se kirmasi täysin ulottumattomissa. (PL17)

Jälkimmäinen opiskelija kuitenkin toteaa, että hän pystyi noudattamaan pääta-voitettaan, itsensä haastamista. Kiireestäkin hän otti opikseen ja päätti jättää keväälle suunnittelemansa lähiovetuksen väliin, itsenäisissä tehtävissä kun voi laatia aikataulunsa itse. Tavoitteet ovat silti tarkat: viimeistään kesällä hän aikoo kuroa tässä menetetyt ajan kiinni.

Aika ja ajankulku ovat merkityksellisiä sekä oppimispäiväkirjoissa että päiväkirjoissa. Oppimispäiväkirjoissa on ajallinen tekeillä olon tunnelma. Oma kirjoittajuutta tutkitaan ja työstetään koko ajan, oletettavasti myös opintojen jälkeen. Oman kirjoittamisen tavoitteista lienee jokaisella jo käsitys, mutta lopputuloksesta ei. Toisinaan kerronta on oppimispäiväkirjassa hyvin intensiivistä. Esimerkissäni opiskelija kertoo, miten opintojakson alussa alkoi pitää työpäiväkirjaa, jossa kävi keskustelua itseään ruoskivan vastapuolen kanssa.

Minä: Voiko ajatus päiväkirjan pitämisestä enää tylsempi olla?

Kirja: Pakko yrittää, etsi motivaatio!

Minä: Kirjoittamisen haastavin osa minulle on päiväkirjan pitäminen. Olen sellaista usein kokeillut, mutta aina se on jäänyt kesken. Työpäiväkirja on eri asia, se on minulle tuttu apuväline.

Kirja: Sinua on vaikea kannustaa asenteesi vuoksi. Olet hyvä huomauttamaan muille heidän asenneongelmistaan, mutta oletko itse miettinyt millaisia ennakkoluuloja omaat? (FI4)

Vähitellen vastaväittäjä hiljenee, ja opiskelija päätyy kirjoittamaan monologia. Preesens kuvastaa autenttisuutta, tapahtumia tässä ja nyt:

Lukemisen kautta tuleva tieto jäsentyy ajatuksiini, joita saan jo hallittua. Käyn sisälläni jatkuvaa vuoropuhelua faktasta ja fiktiosta. Herätessäni kuulen sanat fakta ja fiktio ja nauran ääneen itselleni. Jakson kirjallisuus on loistavan hyvää, saan siitä sytykkeitä uusiin ajatuksiin. Tekstien syntyminen on vielä matkaa, kirjoitan jatkuvasti ylös ajatuksia, jotka ilmenevät enimmäkseen kysymyksinä. (FI4)

Tekeillä olo, suorastaan tekemisen meininki, näkyy konkreettisesti oppimispäiväkirjassa, jossa kirjoittaminen vertautuu kädentaitoihin. Myös tässä preesens vahvistaa tunnelmaa:

Metallisten, kovien sanojen jälkeen esiin tulevat pehmeät, puiset 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. (PI1)

Oppimispäiväkirjan aikajana on yksi opintojakso, päiväkirjan yksittäinen kirjaus sen sijaan muodostuu yleensä yhden päivän aatoksista. Vatka (2005, 132–133) on

eritellyt päivittäisistä merkinnöistä kerrontakaavan: teksti alkaa aamusta tunnustellen, kehittyä kohti jotain huippukohtaa ja vähitellen laskeutuu iltaan. Lopussa ajatus siirtyy jo kohti huomista. Näin päivittäinen kronologia sisältää myös lupauksen kerronnan jatkuvuudesta. Päiväkirjan kirjoittaja ikään kuin ”kutoo oman elämänsä aikaa”, toteaa Sääskilahti (2011, 110). Aika kiertyy yksittäiseen merkintään: jokainen päivittäinen nykyhetki katsoo menneeseen, mutta samalla kurkottaa jo tulevaan. Toisinaan kronologinen kaava toistuu päivittäin, aamusta iltaan, toisinaan päiväkirja on loman tai kesän kaltaisen ajanjakson yhteenveto (Vatka 2005, 131–133). Myös oppimispäiväkirja suuntaa menneeseen ja jäsentää opintojakson kulkua, toisinaan pitkänkin ajanjakson osalta. Opiskelija kertoo esimerkiksi työstäneensä jakson tehtäviä puolen vuoden ajan (FI7). Tehtävät voivat kiinnittyä myös aiempiin kirjoittamisen kokemuksiin: kurssiblogin mielenkiintoista keskustelua tekee mieli jatkaa omin pohdinnoin (FI9), tai lyhytproosaan liittyvän harjoituksen valinta perustellaan sillä, että ”pätkäproosa” on tuntunut itselle luontevalta lajilta (PL8).

Kirjoittamisen perusopintoihin on mahdollista käyttää kolme lukukautta, joten oppimispäiväkirjoja kirjoitetaan noin puolentoista vuoden ajan. Vastaavasti päiväkirjassa kirjoittaja tarkastelee omaa elämäänsä tietyltä ajanjaksolta. Joskus jakso kattaa lähes koko elämän, mutta toisinaan vain yhden merkityksellisen periodin tai tilanteen kirjoittajansa elämästä. Päiväkirjaan liittyy siten tietynlainen keskeneräisyys: kirjoittaja on keskellä tapahtumia, muttei tiedä, mihin ne johtavat (Lejeune 2009, 191; Norkola 1995, 113; Sääskilahti 2011, 191–195). Samalla tavoin oppimispäiväkirja on tekeillä olevan kirjoittajuuden kertomista: oppimisen keskellä haetaan omaa kirjoittamisen suuntaa, mutta varmaa ei ole, mihin päädytään. Päiväkirjan tavoin oppimispäiväkirja katselee mennyttä, mutta samalla kurkistelee jo tulevaan.

Oppimispäiväkirjassa kirjoittajuus on tekeillä, samoin päiväkirjassa siihen tallennettava elämä. Siksi kumpikaan ei voi olla omaelämäkerran kaltainen ehyt, retrospektiivinen tarina (Sääskilahti 2011, 203–204). Lejeune (2001, 191) toteaaakin, että päiväkirjan ja omaelämäkerran suurin ero on päätännön puuttuminen. Vaikka yksittäinen merkintä voi sisältää alun, keskikohdan ja lopun, ei oppimispäiväkirjan eikä päiväkirjan pitäjä kirjoittaessaan tiedä, mihin elämä johtaa. Siten kirjoittamisen hetkellä käsiteltävä ajanjakso saa painavan merkityksen. Vastaavasti tulevaisuus näyttäytyy monina mahdollisuuksina (Sääskilahti 2011, 99).

Päiväkirjoissa omien tunteiden ja ajatusten ilmaisemiseen liittyy vahva riskitiriita: yhtäältä ne halutaan tallettaa, toisaalta niistä halutaan päästä eroon (Makkonen 1993, 370). Tätä muistamisen ja unohtamisen yhtäaikaista läsnäoloa Lejeune (2009, 194) kuvaa feenikslintumaiseksi tapahtumaksi. Nykyinen minä saa ikään kuin syntyä uudelleen ja tuleva minä vapautetaan menneen painolastista. Oppimispäiväkirjoissa tällainen säilyttämisen ja tuhoamisen yhtäaikainen läsnäolo ei näyttäydy erityisen vahvana, kirjoittajana kehittymisen askeleita kuvataan maltillisemmin. On mahdollista, että tietoisuus opettajalle kirjoittamisesta rajaa sisältöjä pikemmin myönteisten kokemusten säilyttämiseen kuin ikävien ajatusten auki kirjoittamiseen. Kun oppimiskokemus on riittävän keho, voi kiukku kuitenkin välittyä oppimispäiväkirjaan. Esimerkiksi proosakurssin käsitteisiin

liittyvä ahdistus purkautuu oppimispäiväkirjan alkuun huudahduksena: ”Kertomuksen poetiikka on ihan kahjo kirja!” (PI7) Harmistaan huolimatta opiskelija pystyy hahmottelemaan työkaluja, joiden avulla voisi tulla tietoisemmaksi kirjoittajaksi. Varsin sovittelevasti hän päätyy ajatukseen, ettei kaikkien käsitteiden keskellä haluaisi menettää intuitiivista kirjoittamisen tasoa. Sen lisäksi hän arvelee kiukustumisesta olevan hyötyäkin: se lisää energiaa kirjoittamiseen. Näin oppimispäiväkirjan kirjoittaminen kääntää alkuahdistuksen myönteisemmäksi kokemukseksi, jopa voimavaraksi.

Päätännön puuttuminen erottaa päiväkirjan ja oppimispäiväkirjan omaelämäkerrallisesta kirjoittamisesta. Sen sijaan itseilmaisu ja henkilökohtaisuus liittävät sen omaelämäkerralliseen kirjoittamiseen. Hunt (2010) ja omaelämäkerrallisuutta tutkinut Päivi Kosonen (2014, 102; 2016, 48) kuvaavat, miten luova omaelämäkerrallinen kirjoittaminen kartuttaa itsetuntemusta. Koska jokainen hetki on erilainen, on jokaisessa kirjoittamistuokiassa mahdollista löytää itsestään uusia puolia ja ikään kuin luoda itseään uudelleen tai verrata itseään omiin aiempiin minuuksiin. Myös Sääskilahti (2011, 192) tuo esiin päiväkirjan kirjoittajan mahdollisuuden hahmottaa oma minä erilaisina versioina eri kirjoituskerroilla. Kun minuus ei ole vakio, on itselle kirjoittaminen vuorovaikutusta eri minuuksien välillä. Tällainen ilmiö näkyy myös oppimispäiväkirjoissa: opiskelija ikään kuin löytää itsestään uusia puolia, hänen kirjoittajakuvansa vahvistuu tai saa kokonaan uusia, odottamattomia särmiä.

Olen yllätyksekseni huomannut, että mitä pidemmälle kirjoittamisen opinnot etenevät, sitä kiinnostuneempi olen draamakirjoittamisesta. Ja mitä enemmän pohdin omaa kirjoittamistani, sitä ilmeisempää on, että näin on ilmeisesti ollut aina. En ole koskaan aiemmin ajatellut näin. (PL18)

Salamaniskun voimasta ymmärsin itse kirjoittavani pääosin tsehovilaisia novelleja, vaikken aiemmin ollut ajatellut tai tiedostanut oman kirjoittamiseni olevan kallellaan sinne suuntaan. (PL2)

Vatka (2005, 151) muistuttaa, että päiväkirjassa on aina kyse kirjoittajan tulkinasta. Kirjoittajalla on valta valita sekä tapahtumat että niiden dramatisointi. Tämä ajatus toteutui jo matkakertomuksissa, kuten Varpio (1997, 9) toteaa: kertomus ei ole ”matkan jäljennös vaan eräänlainen uusi matka”. Fothergillin (1974, 141–151) mainitsema päiväkirjapersoonana viittaa samantapaisiin kirjoittajan valintoihin. Hänen esimerkkinään on James Boswellin päiväkirjojen monisärmäisyys: kullakin kirjoituskerralla on esillä vain yksi versio kirjoittavasta henkilöstä. Yhtä hyvin voidaan ajatella, että oppimispäiväkirjan kirjoittaja tuottaa kunkin opintojakson jälkeen tekstinsä sen hetkisen mielenmaisemansa läpi, näyttäen yhden version omasta kirjoittajapersoonastaan.

Päiväkirjaa pidetään ennen kaikkea yksityisenä tekstilajina, siihen talletetaan tekstiä itsestä itselle. Yksityisyyden aste on kuitenkin häilyvä: on olemassa päiväkirjoja, jotka on selvästi kirjoitettu ulkopuolisille silmille, esimerkiksi seuraaville sukupolville. Ylipäätään päiväkirjan kirjoittaminen ei yleensä ole salaisuus, joten tekstikään eivät välttämättä pysy salaisina, vaan saattavat houkutellessa myös ei-toivottuja lukijoita. (Vatka 2005, 16–17.) Yksityisyyteen pyrkimisestä

huolimatta päiväkirjatutkijat ovat hyvin yksimielisiä siitä, että kommunikatiivisuus on yksi keskeisimmistä päiväkirjan kirjoittamista määrittävistä asioista. Vaikka päiväkirja mielletäänkin yksityiseksi, se kirjoitetaan aina jollekulle (Lejeune 2009, 194; Vatka 2005, 157).

Päiväkirjan kommunikatiivisuus yhdistää sen kirjeeseen, jossa korostuu lähettäjän ja vastaanottajan suhde (Leskelä-Kärki 2006, 70; Riikonen & Tarasti 1998, 145). Päiväkirja on kuin kirjeen vastaanottaja tai ystävällinen kuuntelija. Kirjoittajalleen se voi olla sydänystävän korvike, jolle ripittäytytään mieltä painavista asioista (Bunkers 2001, 16; Norkola 1995, 123–124). Bunkers (2001, 16–17) muistuttaa, ettei vahvojen tunteiden julkista ilmaisemista ole aina pidetty soveliaana naisille. Tällöin päiväkirja on tarjonnut tärkeän ilmaisukanavan.

Suomalaisissa päiväkirjoissa kulloinenkin merkintä aloitetaan yleensä fraasilla ”Rakas Päiväkirjani” (Vatka 2005, 70–71, 167.) Makkonen (1993, 365) pitää tällaista aloitusta viitteenä kirjoittajaan itseensä, jolloin kirjoittaja on oma uskottu lukijansa ja salaisuuksien jakaja. Vatka kuitenkin toteaa, että lukija voi olla minän ohella yhtä hyvin ystävä, rakastettu, Jumala tai päiväkirjaterapeutti. Puhetoveri voi näkyä paitsi lempinimenä myös puhutteluina tai erilaisina puheakteina, kuten kysymyksinä, pyyntöinä tai lupauksina (Vatka 2005, 158, 161–165, 188–193.) Päiväkirjan kerronnallinen puhetoveri voi olla myös näkyvä. Tunnettuja esimerkkejä päiväkirjan personifioimisesta ovat Anne Frankin Kitty tai Saima Harmajan Maija.

Kirjoittamisen opiskelijat ovat tietoisia päiväkirjan puhetoveri-konventioista. Rakas päiväkirja -puhutteluja löytyy tosin vain yksi, mutta kirjemuotoisia oppimispäiväkirjoja on jo useampi. Vastaanottajaa saatetaan puhutella ystäväksi, mutta kirje voidaan osoittaa myös edesmenneelle sukulaiselle tai tulevaisuuden minälle, onpa yksi kirje osoitettu suoraan opettajallekin.

Päiväkirjan konventioihin liittyy se, että vastaanottajan ajatellaan olevan ystävällinen lukija, joka on samaa mieltä kirjoittajan kanssa. Vastaanottaja toimii silloin omien ajatusten peilipintana samaan tapaan kuin kirjeen vastaanottaja. Kirjettä voidaankin pitää sen kommunikatiivisesta luonteesta huolimatta oman itsen analyysin välineenä (Leskelä-Kärki 2006, 58; Riikonen & Tarasti 1998, 6).

Toisinaan kerronnallinen puhetoveri voi olla jotain muuta kuin ystävällinen. Vatkan päiväkirjakurssilaiset toivat esiin epäempaattisen, vastaan väittävän, jopa vihamielisen puhetoverin mahdollisuuden. Kirjoittajat kokivat tarpeen puolustella ajatuksiaan erityisesti silloin, kun kirjoittivat tulevalle minälleen, jonka arvelivat olevan asiasta eri mieltä. (Vatka 2005, 159, 275.) Olen myös itse kannustanut opiskelijoita oppimispäiväkirjoissaan dialogiin, jossa keskustelijat ovat eri mieltä käsiteltävistä asioista. Usein se voi terävöittää omaa havainnointia ja reflektointia. Joka tapauksessa tällöinkin sääntöihin kuuluu, että kertoja voi luottaa siihen, että puhetoveri ymmärtää käytettyä kieltä ja kulttuurisia koodeja (Vatka 2005, 173).

Oppimispäiväkirjan kommunikatiivisuuteen liittyy päiväkirjasta poiketen aito vastaanottaja, sillä henkilökohtaisen tekstin lukee aina myös opettaja. Creme (2008, 59) kiinnittää huomiota tähän: käsitys lukijasta vaikuttaa siihen, mitä kir-

joittaja voi sanoa ja miten sanottavansa ilmaista. Vastaanottavan opettajan on tärkeää muistaa eettiset näkökulmat: kirjoittajan täytyy voida luottaa oppimispäiväkirjansa lukijaan (Dyment & O'Connell 2010, 239–240). Lukijan vastuusta muistuttelee myös Fenwick (2001): opiskelijalla on oikeus saada vilpitön lukija, joka keskittyy kirjoittajan auttamiseen. Sen voi tehdä monin tavoin. Usein tuki ja kannustaminen ovat paikallaan, kun taas joillekin oleellisempaa voi olla harkittu haastaminen tai kirjoittamisen mahdollisuuksien osoittaminen. Huolellinen palaute välittää myös viestiä oppimispäiväkirjan tärkeästä asemasta opinnoissa (Dyment & O'Connell 2010, 235–239). Opettajan tehtävänä on löytää tasapaino: oppimistehtävän vastaanottajana hänen tulee soveltaa arviointikriteereitä, mutta samalla tukea opiskelijaa oman kirjoittajuutensa rakentamisessa ja ohjata kohti analyttistä reflektointia.

4.1.3 Reflektointi

Reflektoivan kirjoittamisen merkitystä sanoitetaan aineistossani oivaltavasti:

Ihmislajilla on sisäsyntyinen tarve järjestää asioita mielensä avulla. Kirjoittaminen on tätä piirustustyötä, sanojen ja ajatusten sijoittelua peräkkäin, keskeneräisen mielen ja keskeneräisen todellisuuden työtä. (FL7)

Reflektointi on tietoisempaa kuin edellisessä luvussa käsitelty itsensä ilmaiseminen. Lejeune (2009, 195) liittyy reflektointiin ajatusten ja tunteiden kirjaamisen ohella analyttisen otteen omaan elämään ja siihen liittyviin valintoihin. Vatkan (2005, 95–98) jaottelussa lähinnä reflektointia on minän ja maailman jäsentäminen. Hän tarkoittaa sillä oman ajan ottamista itselle ja keskittymistä omien asioiden jäsentelyyn. Norkolan (1995, 95–98) tunnustuksellisesta päiväkirjasta tähän osioon kuuluu puolestaan tapahtumien arvottaminen. Myös Sääskilahti (2011, 119) pitää merkityksellisenä sitä, että päiväkirjan kirjoittaja tekee näkyväksi oman elämänsä prosesseja ja tuottaa siten itselleen tietoa omasta elämästään.

Kaikki nämä kuvaukset voi sisällyttää tutkimukseni reflektion määrittelymään, jossa kriittisen tarkastelun kohteena ovat omat ajatukset, tunteet, toiminta ja niiden taustalla olevat oletukset. Tällaisen reflektoinnin voi ajatella sisältävän päiväkirjatutkimuksissa esitettyä analysoimista, arvottamista, asioiden järjestämistä tai minän ja maailman jäsentämistä. Reflektointia voi tehdä monin tavoin, esimerkiksi keskustelemalla tai kirjoittamalla. Reflektiivinen päiväkirja on yksi keino (Kurunsaari, Tynjälä, Piirainen 2015, 132; Tynjälä 2001, 47; 2016, 240). Attard (2012) pitää reflektointia tutkimusmetodinä, jonka avulla voi paitsi tuottaa omia merkityksiä myös nähdä asioita syvemmin. Suurin ero päiväkirjan ja oppimispäiväkirjan reflektoinnin välillä on oppimiseen liittyvän reflektoinnin prosessiluonne: kriittisen tarkastelun on tarkoitus johtaa aiempaa syvempään ymmärrykseen ja myös jonkinasteiseen muutokseen, mahdollisesti aiempaa kehittyneempään toimintaan. Siksi oppimispäiväkirjassa reflektointi saattaa olla tietoisempaa ja tarkoituksellisempaa kuin päiväkirjassa.

Oman taiteenalan hallinta kuuluu oleellisesti luovaan työhön. Oivallukset syntyvät paitsi osaamisen, myös oman halun ja päättäväisyyden myötä (Chemi

2014, 91). Analysoimissani oppimispäiväkirjoissa näkyy sitoutuminen kirjoittamiseen. Opetus on tarjonnut ”eväitä tuleviin kirjoitusprojekteihin” (FI9), jolloin ”[k]irjoittamisen jatkaminen tuntuu väistämättömältä tosiasialta” (PL13). Yhdelle se tarkoittaa tietokirjan kirjoittamista, toiselle novellikokoelmaa, kolmas tavoittelee romaania, neljännellä on mielessä näytelmäkirjoitus.

Asiantuntijuuden vahvistamisen ohella Attard (2012) pitää refleктоivaa kirjoittamista keskusteluna itsensä kanssa ja siten itseymmärryksen lisäämisenä. Hän toteaa, että kirjoittaminen vie aikaa, mutta ajan ottaminen on palkitsevaa. Ajankäyttö ja ylipäätään ajan löytäminen kirjoittamiselle ovat kovin tuttuja myös kirjoittamisen opiskelijoiden kokemusmaailmassa. Tämä yhdistää jälleen oppimispäiväkirjat päiväkirjaan: oman ajan ja tilan ottaminen kirjoittamiseen elämän kiireiden keskellä on yksi päiväkirjan reflektointitehtävistä (Lejeune 2009, 195; Norkola 1995, 121; Vatka 2005, 95–98). Oman ajan löytäminen on ollut merkityksellistä nimenomaan naisille (Gannett 1992, 96–98; Vatka 2005, 95–98). Makkosen (1993, 374) sanoin päiväkirja voi olla oma vapautumisen tila, oma huone. Itsensä äärelle rauhoittumisen lisäksi hän tulkitsee sen omanarvontunnon vahvistamisen merkiksi: oma elämä on muistiin merkitsemisen arvoista.

Oman elämän kirjaamisen ei tarvitse olla ryppyotsaista. Oppimispäiväkirjateksteistä löytyy muun muassa huumoria ja ironista itsearviointia:

Ajattelin, että se [toisen opiskelijan teksti] on veistetty koristepeusepän työkaluilla ja minun tekstini oli tehty kirveellä ja moottorisahalla. No, tehdäänhän sitä taidetta niilläkin työkaluilla jossakin. (PL19)

- Tajusin juuri, millainen on hyvä kirjoittaja.

- No.

- Sellainen joka pystyy kirjoittamaan myös silloin kun ei haluaisi, myös aiheista jotka eivät kiinnosta ja tylsilajilla, joka ei ole se omin.

- Sinulla ei ole mitään noista taidoista.

- No, ei niin, haluan vain pitää hauskaa ja rellestää, mutta tajusinpahan sentään, millaiseksi voisin joskus tulla. Jos haluaisin. (PI10)

Vaikka jälkimmäinen lainaus antaa ymmärtää toisin, välittyä oppimispäiväkirjoista pääsääntöisesti halu oppia ja kehittyä, päästä eteenpäin, tulla paremmaksi kirjoittajaksi. Kirjoittajana kasvaminen on muistiin merkitsemisen arvoista, mutta kirjoittamisen opinnot eivät ole muusta elämästä irrallaan. Oman tilanteen jäsentäminen voi johtaa kirjallisen itsekritiikin rinnalla lempeään suhtautumiseen.

Ymmärrän myös itseäni, sillä maisteriopinnot ja nämä kirjoittamisen opinnot yhtäaikaisesti vaativat aika paljon lukemista ja kirjoittamista. (FL2)

Miten keskittymiskyky on kehittynyt, taas, muutamassa viikossa. Pystyn nopeasti, lapsenhoidon ohella, niissä pienissä hetkosissa, loikkaamaan tähän maailmaan ja keskittymään, syväskeltamaan, humpsautamaan saman tien niihin ilmaan roikkumaan jättämiini ajatuksiin. (PI4)

Päiväkirjatutkijat tuovat esiin kirjoittamisen terapeuttiset ulottuvuudet: päiväkirjaa käytetään myös psyykkisen hyvinvoinnin työkaluna. Esimerkiksi Ira Progoffin (1921–1998) päiväkirjamenetelmässä kirjoitetaan strukturoituja, toisiinsa kietoutuvia tehtäviä, joiden avulla hiljennetään kuuntelemaan itseä. Tun-

nettuja ovat myös James W. Pennebakerin (1997, 26–42) tutkimukset, joiden mukaan tunteista kirjoittaminen voi lisätä sekä mentaalista että fyysistä hyvinvointia. Hänen jälkeensä kirjoittamisen hyvinvointivaikutuksia on tutkittu paljon lisää (ks. Ihanus 2019, 111–125).

Ilman ohjattuja terapeuttisia harjoituksiakin päiväkirja voi toimia merkityksellisenä yksityisten tunteiden jäsentämisen paikkana. Norkola (1996, 42–44) nimittää tätä sisäisyyden kirjoittamiseksi. Lejeune (2009, 195) muistuttaa päiväkirjan merkityksestä elämän kriiseissä, jolloin reflektointiin liittyy eteenpäin pääsemisen ja paineista vapautumisen ajatus. Suomalaiset päiväkirjan kirjoittajat ovat Vatkan (2005, 102–112) mukaan hyvin tietoisia tästä terapeuttisesta ulottuvuudesta: kirjoittaminen tarjoaa paikan purkaa ajatuksia ja jakaa tunteita jonkun kanssa. Hänen tutkimusaineistossaan huolet ja murheet näyttäytyvät iloisia asioita yleisemmin. Päiväkirjojen sivuilla tilaa saavat esimerkiksi ihmissuhdeongelmat, yksinäisyys, rahahuolet, lapsettomuus ja masennus.

Aineistossani tilanne on päinvastainen: ilo ja nautinto dominoivat (ks. Rautiainen 2016). Kirjoittamisen opintojen oppimispäiväkirjoihin kirjatut ilo, nautinto ja tyytyväisyys nousivat esiin myös Ekströmin ja Poikelan (2023) artikkelissa, joka käsittelee monimediaisen elämäkerran kirjoittamista ja hyvinvointia. Aineistossani esimerkiksi oman kirjoittajuuden tiedostaminen ja sen avaamien mahdollisuuksien ymmärtäminen ovat yksi mielihyvän lähde. Oppimispäiväkirjamerkinnoistä näkyy, miten tietoisuuden lisääminen voi vahvistaa kirjoittajan itseluottamusta:

En aikaisemmin ole ajatellut, että voisin asettaa omia tekstejäni ”oikeiden kirjoittajien” tekstien rinnalle, tai että ne edes olisivat analysoitavissa samalla tavalla. Harjoitus siisti mielenkiintoisesti myös itsetuntoa kirjoittajana. (PL15)

Oma oivallukseni syntyi, kun ymmärsin kertomuksen tulevan esiin minun kauttani, joten minun ääneni ja tapani kertoa se on täysin oikea ja oikeutettu. Tämä hälvensi epäluuloani ja epävarmuuttani kirjoittajana. (PL21)

Nyt mä alan taas uskoa, että mullakin on mahdollisuus. (PL9)

Kirjoittajuuteen liittyvät tunteet ovat yksi puoli kirjoittamisen emotionaalisuutta. Voimakkaita tunteita voivat herättää myös valitut kirjoittamisen aiheet ja teemat. Vahvan tunnekuohon saattaa saada aikaan vaikkapa opiskelijan kirjoittamisharjoituksen pohjaksi etsimä uutinen tai fiktiivisen henkilön elämään eläytyminen. Tuotantoeläinten kohtalosta ja maanviljelijän ahdingosta proosaa kirjoittanut opiskelija löytää itsensä monin tavoin uudesta positiosta:

Täytyy myöntää, että kirjoittaessani sitä, tuli itsellenikin ihan paha olla. Ja tunsin myötätuntoa tuota keksimääni hahmoa kohtaan! Jostain syystä kirjoitin henkilön äänellä, joka oli mies. En osaa sanoa, mistä tämä ratkaisu tuli, ehkä halusin todella etäännyttää henkilön ajatukset omistani ja naisten tavasta ajatella (jos sellaista on). Erittäin mielenkiintoinen kokeilu kuitenkin ja mielestäni niin toimiva, että saatan tehdä näin jatkossakin. (FI2)

Oppimispäiväkirja toimii apuvälineenä, johon voidaan kirjata omia askelia kohti kirjoittajuutta:

Minä koen olevani kirjoittajana taaperoikäinen enkä ollenkaan riittävän vanha ymmärtääkseni elämän tarinoiden Suuren Ytimen. Olenko moderni vai vanhanaikainen,

ajassa kiinni vai reliikki. Kaikkein mieluiten [olisin] ajaton. Miksi kuitenkin haluan ajassa taaksepäin? Miksi en kirjoita tulevaisuuden visioita? Scifiä. Postmodernia metatekstuaalisuutta. Pitääkö minun tietää etukäteen mitä kirjoitan kun etsiminen tapahtuu parhaiten kirjoittamalla. Tutkin asiaa, aihetta, henkilöitä niistä kirjoittamalla, [sana kerrallaan], lause kerrallaan, kohta kerrallaan. Olen hidas. (PI7)

Kirjoittajuus muotoutuu kaiken aikaa eikä tule valmiiksi opintojen aikana. Asiantuntijuus rakentuu edelleen uusissa kirjoittamistehtävissä ja -konteksteissa, erilaisten tiedon tasojen kohtaamisissa. Tynjälä ja Gijbels (2012) muistuttavat, että integratiivisen ajattelun taidon vahvistaminen on yksi keino selviytyä jatkuvasti muuttuvassa maailmassa ja työelämässä. Oppimispäiväkirjan kautta opeteltu itsensä äärelle asettumisen ja reflektoinnin taito voisi olla yksi keino vahvistaa omaa kirjoittamisen asiantuntijuutta myös opintojen jälkeen.

4.1.4 Kirjoittamisen nautinto

Jo edellä esitellyistä päiväkirjan funktioista voi löytää nautintoa. Henkilökohtaisesti merkityksellisten asioiden muistiin kirjaaminen, kulloisenkin mielenmaiseman läpi kirjoittaminen, ajan ja tilan ottaminen itselle ja tunteiden purkaminen voivat tuottaa myönteisiä elämyksiä. Näiden lisäksi on vielä yksi ulottuvuus: kirjoittamisen taidon vahvistaminen ja sen tuottama nautinto.

Koska aineistoni tekstit ovat nimenomaan kirjoittamisen oppiaineen oppimispäiväkirjoja, niissä kommentoidaan myös kirjoittamisen esteettistä funktiota:

[--] täytyy sinunkin myöntää, että jos jokainen kokemasi tapahtumasarja kerrotaan juuri niin kuin ne menivät, on kuva harmaa. Mielenkiintoisinkaan elämä ei ole sellaisenaan kummoinen. Toki niiden päälle ei tarvitse yhtä voimakkaasti hinkata vahakynillä kuin tylsempien ihmiskohtaloiden tapauksissa, mutta kyllä nekin väriä kaipaavat. Sanat saavat sinunkin elämäsi elämään. On käytettävä kieltä, joka ei kosketa tekojen maailmaa vaan on velkaa ainoastaan itselleen, sanojen maailmalle. (FL21)

- Mitä hyötyä noista taiteen keinoista sit on?
- Höh. Tietty niiden avulla voidaan välittää ihan erilaisia totuuksia kuin faktatiedon avulla.
- Avaas vähän. Millaisia totuuksia?
- Mä ajattelin, et ne totuudet on jotenkin sisäisiä silloin. Ne kertoo ihmisen sisäisestä maailmasta myös alitajuisia asioita ja [nostaa] tiedostamattomiakin tunteita pintaan. (FL4)

Tekstejä voi värittää monin tavoin, ja kirjoittaminen voi ulottua sisäisiin totuuksiin – myös oppimispäiväkirjassa. Kirjoittamisen opinnoissa olemme kannustaneet opiskelijoita hyödyntämään oppimispäiväkirjan tekstilajin joustavuutta ja etsimään itselle mielekästä ilmaisua. Opiskelija arvelee edellä aineistolainauksessaan, että ”sisäisten totuuksien” ilmaisemiseen tarvitaan taiteen keinoja. Vähintäänkin siihen tarvitaan mahdollisuutta ilmaista itseään henkilökohtaisesti mielekkäällä tavalla, käyttää omalta tuntuva keinovalikoimaa.

Kirjoittamisen nautinnon funktio on kuulunut päiväkirjakirjoittamiseen jo kauan. Varpion suomalaisten matkakuvausten historiassa on monia esimerkkejä siitä, miten informaation jakamisessa alettiin käyttää ilmaisullisia keinoja. Hän kuvaa esimerkiksi Fredric Joachim Ekmanin tekstiä (1847) leikillisyyttä viljeleväksi matkakirjaksi tai Jac. Ahrenbergin matkakuvauksia (1878) novellimaisiksi

ja eloisesti kirjoitetuiksi. Henkilökohtaisen kirjoittamisen keinot vahvistuvat matkakirjoittamisessa 1800-luvun lopulla. (Varpio 1997, 70, 139–163.)

Lejeune (2009, 195–196) pitää nimenomaan kirjoittamisen nautintoa yhtenä päiväkirjan funktiona. Tehtävän keskiössä on oman kirjoittamisen vahvistaminen, mutta myös kirjoittamisen ilo. Aineistossani oppimispäiväkirja toimii kirjallisenä kokeilualustana ja voi siten tuottaa kirjoittajalleen mielihyvää.

Norkola (1995, 128–129) nimittää tällaisen tekstin estetikiseksi. Siinä kirjoittaja kiinnittää huomiota ilmaisuun, muotoon ja tyyliin, jolloin esimerkiksi kaunokirjallisuuden keinojen käyttäminen on mahdollista. Vatka (2005, 112–119) puhuu kirjallisista sormiharjoituksista. Hän kytkee kirjoittamisen harjoittelun erityisesti kirjallisesta tulevaisuudesta haaveileviin kirjoittajiin. Niinpä päiväkirja on ollut kirjailijoillekin tuttu harjoittelupaikka: suomalaisista kirjailijoista esimerkiksi Aino Kallas, Arvid Järnefelt ja Pentti Haanpää ovat käyttäneet päiväkirjaansa myös idea- ja aineistoarkistona.

Päiväkirjan pitäminen voi vahvistaa kirjoittajuutta samaan tapaan kuin kirjeiden kirjoittaminen. H. K. Riikonen ja Eero Tarasti (1998, 8) toteavat vilkkaan kirjeenvaihdon olleen heille reitti kirjoittamisen vaivattomuuteen ja siten tutkijan ammattikirjoittajuuteen. Päiväkirjaan on jo varhain liitetty samantapaisia kehittymisen ajatuksia. Esimerkiksi Samuel Boswell (Boswell & Pottle 1951, 39–40) mietiskeli 1700-luvun Lontoon-päiväkirjassaan, että sen kirjoittaminen opettaa ahkeraksi ja vahvistaa kirjoittamisen taitoa.

Kirjoittamisen opinnoissa pääsee kokeilemaan monenlaista kirjoittamista. Vaikka oppimispäiväkirjaan liittyy tutkiva ote omaan kirjoittamiseen ja oppimiseen, se ei poista mahdollisuutta subjektiivisuuteen tai leikillisyyteen. Cremen (2008, 61) mukaan henkilökohtainen kirjoittaminen houkuttelee paitsi ideoiden kehittelyyn myös kerronnallisiin kokeiluihin, monenlaisiin tietämisen ja puhumisen tapoihin. Cremen tavoin Lisa Clughen (2018) kannustaa etsimään omaa suhdetta tietoon ja tarttumaan mahdollisuuksiin ilmaista opittuja asioita itselle mielekkäällä tavalla. Myös Attard (2012) painottaa kirjoittamisen reflektointia. Se voi tuottaa odottamattomia yhteyksiä, joita ei voi tavoittaa kuin kirjoittamalla. Tällaisten odottamattomien yhteyksien osoittaminen aineistostani on vaikeaa, mutta kirjoittamisen kokeiluja ja niistä nauttimista sieltä kyllä löytyy.

Lejeunen (2009, 195–196) mukaan kirjoittamisen nautintoon liittyy taidon vahvistumisen lisäksi luomisen ilo: että pystyy kirjoittamaan itsensä näköisen tekstin. Hunt (2010, 235) näkee luovan kirjoittamisen keinot syvällisen itseymmärryksen välineinä. Hän pitää esimerkiksi metaforia, rytmiä ja moniäänisyyttä välineinä arkikielen ja samalla arjen käsitysten ylittämiseen, kokonaisvaltaiseen kirjoittamiskokemukseen ja vahvempiin emotionaalisiin kytköksiin.

4.2 "Sanat saavat sinunkin elämäsi elämään" - henkilökohtaisen kirjoittamisen keinot

Oppimispäiväkirjan tehtävien jälkeen tarkastelen, millaisia kirjoittamisen keinoja aineistossani on käytetty ja miten kirjoittamisen nautinto välittyi. Keinovaikoiman olen jakanut analyysini myötä kahteen osaan. Aluksi tarkastelen kielen keinoja valitusta tekstilajista riippumatta. Aineistossani korostuvat erityisesti kielikuvien ja rytmin käytön mahdollisuudet. Toiseksi pohdin oppimispäiväkirjan joustavuutta tekstilajina. Oppimispäiväkirjan voi kirjoittaa esimerkiksi kirjeeksi, dialogiksi tai kertomukseksi. Myös eri tekstilajien yhdistelmä on mahdollinen.

4.2.1 Metaforisuus ja rytmi

"Novelli on minulle kuin mörkö" (PI8), kirjoittaa opiskelija proosan opintojakson oppimispäiväkirjassaan. Toinen kuvailee, ettei tekstiä synny "kuin pajunköyhtä" (FL18). Molemmat tarjoavat lyhyen vertauksen avulla monimerkityksellisen näkymän suhteestaan tekstilajiin tai kirjoittamisen prosessiin.

Kielikuva voidaan ajatella havaintojen ja aistimusten ilmaisuksi (Ratia 2007, 127). Kielikuvat eivät siten ole pelkästään tekstin värittämistä, vaan myös keino kohdata kokemukset ja opitut asiat omalla tavalla, antaa niille henkilökohtaisia merkityksiä. Lisäksi kielikuvilla on käytännöllinen merkitys. Ne havainnollistavat tekstiä, tekevät sen kiinnostavaksi ja ymmärrettäväksi sekä kirjoittajalle että lukijalle.

Aineistoni oppimispäiväkirjoissa kielikuvista yleisimpiä ovat vertaukset, metaforat ja personifikaatio. Kielikuvien avulla havainnollistetaan esimerkiksi ajatusten jäsentymistä:

Löysin päästäni lipastoja sekasotkun sijaan ja aloin jäsentää ajatuksiani faktasta ja fiktiosta laatikoihin, joissa pohdinnat pomppivat kumipallojen tapaan edestakaisin. (FI4)

Lukemiseen keskittyminen tai oman kirjoittamisen kuvaaminen saavat eloa vertausten avulla:

Kiinnostun, keskityn, uppoudun. Sitten sekunnissa: rivi hyppää vähän irti paperista, ajatus kirjaimista tanssimassa ja pyörimässä kuin pisarat tyynen veden ropinassa, palaan takaisin muutaman rivin. (FI8)

Tuottamiseni on juuri sellaista kuin sprintterin juoksuunlähtö - hiljainen keskittyminen, valtava voima varastoituna paikoilleen ja pam, räjähdys, tulva, eteenpäin täydellä vauhdilla. Matka loppuun ja katse taaksepäin, tuon minä tein, tutkiskelu vasta jälkikäteen, ei kesken matkaa. (FI4)

Henkilökohtaisuus on astetta syvempää, kun kirjoittaminen vertautuu johonkin aiempaan kokemukseen. Teksteillä halutaan tavoittaa esimerkiksi sama kokemus kuin näyttämön valoilla (PI1), tai opiskelija kertoo, että kameran sijaan on aika kertoa ja kuvata sanoilla (PI7).

Oppimispäiväkirjassa metaforan avulla voidaan esittää myös joku yksittäinen asia, kuten fiktion ja tietokirjoittamisen prosessien vertailu:

[--] vaikka genret ovat erilaisia, työprosessit ovat yllättävän samantyyppisiä. Fiktiossa ei vain jätetä telineitä pystyyn. Ne kuoritaan kasaan ja siivotaan pöytälaatikkoon. (FI5)

Jotkut metaforat toistuvat eri oppimispäiväkirjoissa, esimerkiksi tekstin rakentamisen vaiheita kuvataan luurangon avulla:

Tapani mukaan suunnittelin teksteihini ”luurangot” etukäteen ja lätkin sopivan tilaisuuden tullen (=yksinoloa yhtäjaksoisesti vähintään kuusi tuntia) lihat ja läskit päälle. (PI9)

[--] aion kokeilla tiivistämistä ja karsimista siihen pisteeseen, että niihin jää tarinan kannalta vain välttämätön. Jos ne eivät siinäkään muodossa toimi, ne voi heittää paperikoriin. Mutta jos niihin jää jotain mielenkiintoista, on syytä olettaa, ettei vika ole tarinassa vaan siinä miten se on kerrottu. Tällöin luurangon ympärille on syytä sovittella toisenlaista vartaloa, vartalon päälle toisenlaisia vaatteita. (PL10)

Metafora antaa mahdollisuuden leikkiä kielellä, mutta myös ajatella asioiden suhteita. Reflektiivisyyden kannalta kiinnostava näkökulma on se, että metaforien avulla voidaan jäsentää asioita ja lisätä ymmärrystä. (Krappe 2007, 146–147; Kövecses 2010, xii–xiii; Muikku-Werner 2009, 98.) Metafora voi siten olla reflektiivisen ajattelun väline, joka tuo näkyviin uusia puolia omasta itsestä ja kirjoittajuudesta (Hunt 2010, 235).

Osa oppimispäiväkirjoista on rakennettu kokonaan metaforan varaan. Tällöin metafora voi toimia integratiivisen ajattelun välineenä ja avata yhteyksiä vaikkapa subjektiivisen ja objektiivisen tai emotionaalisen ja kognitiivisen välille (ks. Kallio 2011). Aineistossani kirjoittamiseen liittyvät metaforat ovat arkielämästä poimittuja: kirjoittaminen vertautuu urheilusuoritukseen, kädentaitoihin tai tilassa kulkemiseen. Niiden avulla kirjoittaja pystyy jäsentämään omaa kokemustaan neutraalia ilmaisuja tehokkaammin. Kun esimerkiksi maratonia harrastava opiskelija vertaa viimeisellä jaksollaan kirjoittamisen perusopintoja pitkän matkan juoksuun, ovat merkitykset vahvasti subjektiivisia. Teksti jäsentyy juoksukilpailun vaiheiden mukaisin väliotsikoin, lähtöviivalta maaliin. Maalin läheisyydessä opiskelija miettii maratonin ja opiskelun yhtäläisyyksiä:

Yliopisto-opiskelua voi verrata mainiosti pitkänmatkan juoksuun, esimerkiksi maratoniin. Pääasiassa molemmissa tehdään omaa suoritusta ja taivalletaan yksin. Opintojaksot ovat erilaisia, ihan niin kuin maratonitkin, ja niiden läpikäyminen vaihtelevaa: molemmissa on vaiheita, jolloin kaikki luistaa ilman suurempia huolia. Välillä taas on vaikea edetä ja tulee pelkoja sekä yllättäviä vaivoja. Niistä ei kuitenkaan kannata liiaksi hermostua, koska ongelmat ovat ohimeneviä: ne ratkeavat aina tavalla tai toisella. Voi joutua pysähtymäänkin, mutta usein ihan vain matkan jatkaminen auttaa. Ja aina voi pyytää apua joltakulta. Oleellista on periksiantamattomuus.

[--]
Maratonilla uudet kokemukset ja niistä virinneiden havaintojen tiedostaminen opettavat. Samoin käy opiskelussakin. (FI1)

Juoksu ja kirjoittaminen voivat olla yhtä vahvoja oman identiteetin aineksia. Seuraavassa esimerkissä opiskelija käyttää kirjoittamisprosessin kuvauksessa kädentaitoihin liittyviä metaforia. Samalla teksti kurottaa myös oman kirjoittajuuden etsimiseen ja löytämiseen. Oppimispäiväkirja alkaa seppämestarin pajalta,

mutta siirtyy sitten puutöiden kautta kankaan kudontaan. Kirjoittamisen prosessi näyttöytyy monivaiheisena, ja lopputuloksena syntyy monenlaisia tekstejä.

Välillä ajatusten eksyminen näkyy ryppyisissä ja nukkaisissa lauseissa, jotka hän haluaa sileiksi. Aina vain irtoaa kirjaimia kuin nöyhtää, taitokset eivät tasaannu. Halutaan ostaa mankeli! Vähitellen virkkeet suoristuvat, ajatus terävöityy ja näkyy kirkastuneen pinnan läpi. Hetki saa kirjoittajan otsarypytkin oikeenemaan. 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, kiiltee kauniina. (PI1)

Käsityöläisyyteen, varsinkin nikkarointiin ja rakentamiseen liittyviä rinnastuksia löytyy niin kirjoittamisen oppaista (esim. Jääskeläinen 2005, 22) kuin tutkimuksestakin (Ivanič 2004, 233). Muikku-Werner (2009, 95, 104) pitää yksityiskohtien esittämistä yhtenä metaforan rikastamisen keinona. Käsityö on mielekäs kieli-kuva myös siksi, että tuntoaistiin liittyvä kuvasto on helppo vastaanottaa (Suvanto 2016).

Tekstistä tulee yhtenäinen, kun siihen upottaa samaan aihepiiriin liittyvää kuvallisuutta. Tässä esimerkissä kielikuvat löytyvät merellisestä maailmasta:

Onko lukija suostuvainen fiktion leikkiin vai kaipaako hän lähdeviitteitä lukumatkansa merimerkeiksi?

[--]

Todellisuusankkurit painoivat raskaina, ennen kaikkea olin kirjoittaessani huolissani siitä, onko minulla todellakin lupa kirjoittaa mitä vain haluan.

[--]

Muiden kirjoittajien novellien luku oli jännittävä sukellus erilaisiin todellisuuksiin.

[--]

Opin, että faktan pohjalta voi sukeltaa maailmaan ja alkaa kuvitella elämää siellä. (FL7)

Proosakurssin oppimispäiväkirjoissa kirjoittaminen liitetään taloon ja siellä vierailuun. Opiskelija kertoo käyneensä talossa jo aiemmin, mutta sen kaikkiin huoneisiin hän ei ole vielä ennättänyt tutustua:

Perusopintojen proosakurssin opiskelun alussa tuntui siis siltä, kuin olisi ollut menossa tuttuun taloon. Vaikka kyseessä onkin iso rakennus, tietää sen mittasuhteet suurin piirtein. Muistaa jollain lailla, mitä missäkin on. Talossa onkin minulle varsin paljon ennalta tuttuja paikkoja.

[--]

Mukavaa oli myös huomata, että talossa on vielä paljon huoneita tutkimatta, puhumattakaan erilaisista työpajoista, jotka tekivät tästä vierailustani hieman erilaisen aiempiin nähden. (PI9)

Toinen rakennukseen liittyvä metafora on valintamyymälä ja sen lukemattomat hyllyt, joiden keskellä kirjoittajan on tehtävä valintoja ja etsittävä oman keitoksen aineksia:

Kaiken maailman hyörimistä valintamyymälässä, jossa hyllyillä on Aihe ja Teema ja Näkökulma. Toisella käytävällä Henkilöitä joka lähtöön, alahyllyllä nuoremmat, ylahyllyllä vanhemmat kuin viinit kypsyysjärjestyksessä. Ja erikoistuotteiden osastolle on näyttävästi aseteltu Juoni toisensa viereen ja uskomaton valikoima Aukkoja. Avonaisissa valinta-altaissa on tarjolla kasapäin Dialogia niin että päätös kuuluu ympäri myymälää. Ovellisissa lasikaapeissa voi löytää äänetöntä Sisäistä monologia, joka ei tee melua itsestään. Ja juuri ennen kassoja se dramaattisin: kokoelma Konflikteja. Ja sitten luen muistilapustani, että Kuvaus ja Suora kerronta ovat ne tärkeät osaset kokonaista keitosta. Milläköhän tuoterivillä niitä oli? (PI7)

Tässä oppimispäiväkirjassa elollistettu aika on arkikielen ajan kulkua aktiivisempi toimija:

Aika juoksi karkuun pitkin peltoa jo ennen proosakurssin alkua. Siellä se kirmasi täysin ulottumattomissa. Hän yritti juosta sitä kiinni, mutta jalat upposivat multa. Ajan juoksun mukana hänen tavoitteensa olivat luisua ulottumattomiin kuin hiekka sormien välistä. (PL17)

Lainauksessa on käytetty myös vahvoja verbejä: aika ”kirmasi”, jalat ”upposivat” ja tavoitteet ”olivat luisua ulottumattomiin”. Verbit ovatkin yksi havainnollistamisen keino, jolla tekstiin saa henkilökohtaisen sävyn. Näissä esimerkeissä verbeillä kuvataan tehokkaasti oman kirjoittamisen luonnetta:

Toimin tuttuun tapaan: laadin ensin rungon ja sitten ähelsin raakaversion. Aiemmin olen antanut jutun vain valua paperille, mutta nyt piti pariin otteeseen oikein pusertaa. (PI9)

Sanojen takominen, virkkeiden vääntö, se on sitä, mitä hän etsii. (PI1)

[--] kirjoittaessa saa ilotella sanoilla ja räjäytellä vanhoja kaavoja. (PI15)

Olipa kyse maratonista, kankaankudonnasta tai valintamyymälässä hyörimisestä, on liike usein läsnä kielikuvissa. Liike ja aika kietoutuvat toisiinsa tässä oppimispäiväkirjassa, jossa opiskelija miettii kerrontaa nimenomaan ajan näkökulmasta:

Ajan kulku on tarinan verenkierto. Tekstin aika on se aika mikä sen lukemiseen menee. Tarinan aika on kaikkea muuta. Ja aikahan on ihmeellistä: silmänräpäyksiä, minuutteja, vuosia, vuosisatoja, episodeja, päällekkäisyyksiä, poistumisia, rinnakkaisuuksia, takautumia, referentiaalisuuksia, kantautumia kaikkiin metafysiisiin ulottuvuuksiin. (PI7)

Liikkeen tuntua tekstiin voi tuoda myös kielen rytmiä vaihtelemalla. Rytmiksi osa elämää, muistuttaa Siri Kainulainen (2016, 17): hengitys ja sydämenlyönnit tai vuorokauden ja vuoden kierrot jäsentävät elämäämme. Rytmiksi tuntuu, kirjaimellisesti. Myös tekstin rytmin voi tuntea. Kainulainen (2016, 8) korostaa rytmin merkitystä runoissa. Hänen mukaansa runot liikuttavat lukijoita: ”lähentävät ja loitontavat, tarttuvat ja hellittävät otettaan.” Samoin proosassa tekstin rytmiksi voi vetää puoleensa tai työntää luotaan. Asiaproosassa rytmin tehtävä on liikkeen tunnun ohella jäsentää tekstiä. Rytmiksi avulla tärkeät ja vähemmän tärkeät asiat erottuvat toisistaan. Jos rytmiksi tuntuu onnahtelevan, voi asian jäsentely olla keskeneräinen. (Pääkkönen & Varis 2000, 57, 61).

Oppimispäiväkirjan kirjoittajalle rytmiksi voi olla yksi keino ilmaista omia tunteitaan ja tuntemuksiaan. Samalla ne välittyvät tehokkaasti lukijalle. Kainulainen (2016, 17) puhuu lukemisen ”tuntutilasta”: lukeminen on vuorovaikutusta, jossa lukija osallistuu tekstiin ja ikään kuin antautuu sen tuottamille tuntemuksille.

Oppimispäiväkirja-aineistossani rytmillisesti erottuvat erityisesti luettelot ja listaukset. Kiihkeä rytmiksi näyttää saavan jalansijaa, kun opiskelijat käsittelevät uuden tiedon määrää ja sen sisäistämistä – usein ironian sävyin. Keino löytyy jo

matkakertomuksista, Topeliuskin loi humoristisia tai ironisia efektejä luettelotekniikkaa käyttämällä (Lehtonen 2002, 78). Omassa aineistossani varsinkin kirjoittamisen käsitteet näyttävät synnyttävän rytmistä kielivoimistelua:

Katson artikkeliin. Luova nonfiktio. Kaunokirjallinen journalismi. Käyttökirjallisuus ja kaunokirjallisuus. Groteski, ironia, satiiri, parodia, koodaus: intertekstuaaliset viittaukset: dekodeeraus, romaani, historiallinen romaani, historiankirjoitus, fiktion keinot, referentiaalisuus, tietokirjoittaminen kertojanäänät, kaikkietävät, lukijapositionit, omalakisuus, genret, tyylilajit, lajityypit, viittaukset, tekijät, todistajat, kertojat, puheen- vuorot, reportterihahmot, ajankuva, subjekti, objektiiviset, subjektiiviset, rajamailla hiippailevat, määritelmät, kapulat ja kielisolmut. (FI8)

Litteät ja täyteläiset henkilöahmot. kompleksisuus, kehittyvyys, sisäisen elämän kuvaus, allegorinen henkilö, tyyppi, karikatyyri, staattiset... Neiti aika, järjestys, kesto, frekvenssi, ennakoinnit, takaumat, analepsis, prolepsis... (PI4)

Samassa tekstissä voi olla useitakin listoja. Niitä rakennetaan myös kysymyksistä, jolloin luetteloiden sävy muuttuu. Kysymykset avaavat väylää kirjoittajana kasvamiseen. Epäröinti ja etsiminen jäsentyvät lukuisiksi vastausta odottaviksi asioiksi. Nämä esimerkit ovat proosan opintojaksolta:

Kun aihe oli selvillä, mietin, miten rajaan aiheeni? Olisiko tarina täyttä fiktiota vai perustuisiko se täysin todellisiin tapahtumiin? Kuka on tarinan päähenkilö? Missä tarina tapahtuu? Mihin aikaan? Onko tarina jännittävä, hauska, traaginen, romanttinen, kauhutarina vai lyyrinen? Ja ennen kaikkea, mitä halua tarinallani sanoa? (PI8)

Kuka sen kertoisi, kenen näkökulmasta, minkälaisella kertojalla, kenen fokalisaatiolla, ketkä puhuisivat dialogin, kenen sisäinen monologi paljastaisi ehkä jotain, mikä olisi minun henkilöahmoni sisäinen ristiriita, mistä syntyisi konflikti [--]? (PI4)

Toinen keino omaan kirjoittauuteen liittyvän epävarmuuden jäsentämiseen on toiston käyttäminen. Kirjoittaja ikään kuin etsii oikeutusta ajatuksilleen ja päätelmilleen. Toistot vahvistavat omaa ajatustenkulkua.

"Tuleeko sinusta sitten kirjailija?" kysyy yllättävän moni, kun kuulee, että olen ottanut työstäni kouluttautumislomaa kirjoittajaopintoja varten.

"Tuskin", vastaan. "Eipä varmaan", sanon. Tuskin tuleekaan, eipä varmaan, mutta jospa minusta tulisi edes kirjoittaja. Jospa saisin takaisin sen, mitä minulla nuorena oli - keino ilmaista itseäni ja purkaa ajatuksiani tavalla jonka koen luontevimmaksi itselleni, kirjoittamalla. (PI5)

Aina välillä luulen keksineeni, luulen saaneeni ahaa-elämyksen, luulen olevani jo varma. Sitten mukaan astuu jokin epävarmuustekijä. En tiedä tarpeeksi. En tiedä mistään mitään. Ei minulla ole lupaa asettua todellisen henkilön nahkoihin muka minäkertojaksi. Ei minulla ole valtaa eikä oikeutusta. Jollakin, joka tietää enemmän, ehkä on. Ei minulla. (FL16)

Kun epävarmuudesta päästään ohi, kysymykset näyttäytyvät toisenlaisina. Opiskelija ikään kuin viipyilee harkitulta tuntuvan päätöksensä äärellä. Kysymysmerkittäkin eivät ole enää tarpeen. Rytmii muodostuu toinen toisensa perään toistuvista kysymyssanoista:

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. Minkälainen katu, ihminen, aamu, työpäivä, maailma, näkyy minun silmieni verkkokalvoilla, juuri tänään. (FI8)

Kielen keinot ovat henkilökohtaisen kirjoittamisen työkaluja. Sen lisäksi oppimispäiväkirja tarjoaa mahdollisuuden hyödyntää sen joustavuutta tekstilajina ja löytää siten itselle mielekäs tapa käsitellä opintojakson sisältöjä, omaa kirjoittamista ja oppimista.

4.2.2 Oppimispäiväkirjatekstilajin mahdollisuudet

Kirjoittamisen opintojen ohjeistuksessa oppimispäiväkirjalle annetaan varsin joustavat reunaehdot: ”Päiväkirjan ei tarvitse olla asiaproosaa, kunhan se on ymmärrettävä. Yhtä hyvin voit kirjoittaa sen kertomukseksi, dialogiksi, kirjeeksi..., voit myös käyttää kuvia tai tehdä sarjakuvan.” Vaikka seuraavaksi nostan esiin neutraalia ja rationaalista ilmaisua rikkovia kirjoittamisen keinoja, haluan korostaa, että myös asiaproosa on henkilökohtainen valinta. Se voi olla omin ja mielekkäin tapa ilmaista tiettyyn opintojaksoon liittyviä kokemuksia, ajatuksia ja tunteita. Huomionarvoista on, että myös useimmat aineistoni kirjoittajat ovat valinneet tekstityypikseen asiaproosan. Henkilökohtaisia merkityksiä voi silti vahvistaa kielen keinoja käyttäen. Jo pelkästään otsikolla voi saattaa lukijan opiskelijan kokemuksen äärelle: oppimiskokemuksia kuvaavat esimerkiksi ”Lentoharjoituksia” (FL22) tai ”Risteyksessä” (PL5), opintojakson sisältö voi puolestaan tiivistyä vaikkapa otsikkoon ”Päättymätön keskustelu” (FL7). Lukijan mielikuvitusta kutkuttelevat myös tällaiset otsikot:

Romaani, joka ei ole fiktiota ja muita hankalia kysymyksiä (FL11)

Minä, parafraasiharha ja kertovan rakenteen kompetenssi (PI7)

Asiaproosa voidaan valita tekstityypiksi monista syistä. On mahdollista, että niukan ja asiallisen ilmaisun vaatimus akateemisessa kirjoittamisessa kulkeutuu oppimispäiväkirjaan. Opiskelija ei kenties ole sisäistänyt, että monipuolinen ilmaisu on sallittua eikä rohkene siksi käyttää kirjoittamisen laajaa keinovalikoimaa. Tyylin tiukoista konventiovaatimuksista voi puolestaan seurata turhautumisen kokemus: osa opiskelijoista kokee oppimispäiväkirjan pelkäksi suoritukseksi, turhaksi tai hyödyttömäksi tehtäväksi (Kurunsaari, Tynjälä & Piirainen 2015).

Asiaproosa on yleinen, muttei ainut valinta. Aineistossani oppimispäiväkirjoja on kirjoitettu myös kirjeen, dialogin ja etäännytetyn kertomuksen muotoon, mukana on lisäksi fragmenteista koostuvia reflektioivia tekstejä ja eri tekstilajeista koottu hybridi.

Kirje on tekstilajina päiväkirjan sukulainen. Päiväkirjan juurina pidetyissä matkakuvauksissa kirje ja päiväkirja saattoivat jopa sekoittua, matkakirjoittajina esimerkiksi Lönnrot ja Topelius käyttivät kirjeen muotoa (Varpio 1997, 50, 60). Kirjetutkijat korostavat kirjeen merkitystä oman itsen analyysin välineenä: vastaanottaja toimii omien ajatusten peilipintana (Leskelä-Kärki 2006, 58; Riikonen

ja Tarasti 1998, 6). Siten ei ole ihme, että moni opiskelija on valinnut reflektointinsa kirjeen muodon. Vastaanottaja vaihtelee, hän voi olla ystävä tai sukulainen. Yksi kirje on osoitettu opettajalle, yksi tulevaisuuden minälle.

Keskeistä kirjeessä on kommunikaatio, lähettäjän ja vastaanottajan suhde (Riikonen & Tarasti 1998, 145). Kommunikoinnin peruskonventiot, alku- ja lopputervehdykset näkyvät myös oppimispäiväkirjoissa. Kirje ystävälle aloitetaan tavallisesti "Hei!" tai vähän arvokkaammin "Rakas ystävä!". Opettajaa puhutellaan hieman etäisemmin "Hyvä opettaja" -tervehdyksellä. Kirjemuotoisia oppimispäiväkirjoja on aineistossani kirjoitettu erityisesti kevätlukukaudella, joten loppuotivotuksissa toistuvat hyvän, aurinkoisen tai ihanan kevään toivotukset. Kirjeessä on verkkoviestinnän aikana myös vanhahtava viehätysensä:

Kirjoitan sinulle kirjeen oikein vanhanaikaisessa muodossa. Ei mitään tekstareita tai facebookpostauksia! Olen oikein tarttunut kynään ja koetan näin tuoda esiin ajatuksiani ja tunnelmiani kurssista. (FL12)

Kaikki kirjeen muotoon kirjoitetut oppimispäiväkirjat ovat opintojaksolta *Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa*. Monet niistä soveltavat jakson oppeja ja kommunikoivien henkilöiden osalta. Yhden kirjeen kirjoittaja on eläytynyt Astrid Lindgreniksi, toisen vastaanottaja on edesmennyt sukulainen. Yksi opiskelija on puolestaan luonut sähköpostiviesteille fiktiivisen vastaanottajan, josta löytyy opiskelijan sanoin "totta ja tarua".

Joissakin oppimispäiväkirjan kirjeen muoto on vain kehys, johon omat kokemukset sijoitetaan. Osa taas kommunikoi vahvasti vastaanottajan kanssa, puhutellen, kommentoiden, ihmetellen, ääneen ajatellen. Kirjoittaja esimerkiksi esittää tulevaisuuden minälleen sekä kysymyksiä että kehotuksia. Hän ei kuitenkaan ajattele seitsemän vuoden päässä kirjettä lukevaa tulevaisuuden minäänsä Vatkan (2005, 159, 275) päiväkirjakurssilaisten tapaan epäempaattiseksi, saati vihamieliseksi. Sen sijaan kirjoittaja epäilee, onko vastaanottaja osannut ottaa kokemuksiaan opiksi:

Toivottavasti nyt [--] tajuat, että elämässä riittää yksi työ ja sitten muu elämä. Sinulla on parasta olla [--] aikaa ihmetellä ihanaa elämääsi ja kauniita valonsäikeitä järven pinnalla – muuten pistät heti hösseliksi ja vähennät hommia! (FL13)

Vastaanottaja näkyy vahvasti myös edesmenneelle sukulaiselle kirjoitetussa kirjeessä. Vastaanottajan luonteenpiirteet määrittävät keskustelun luonnetta.

Olet varmaan sieltä taivaan tarhoista katsellessasi huomannut, että olen hakeutunut kehittämään kirjoittamistaitojani. Melkein voi nähdä, miten tyytyväisenä asiasta myhäilet taivaallista myhäilyä [--]. (FL20)

Yksi kirjemuodoista imitoi sähköpostiviestintää. Viestiketju alkaa japanilaisen opiskelijan viestillä tekijälle. Myöhemmin osoittautuu, että Yasujiro Ozu on fiktiivinen, tekijän keksimä keskustelukumppani. Keskustelun draaman kaari rakentuu henkilön fiktiivisyyden ympärille.

[S]
[--] Otan esimerkiksi sinut, Yasujiro, jos et pahastu. Sinä olet minun mielikuvitukseni tuote, nostettu ylös todellisuuden ja luovuuden virrasta. Olet fiktiivinen hahmo. Muis-tutat japanilaista opiskelijaa, jonka tapasin [työ]matkallani viime kuussa, mutta sinut

on ristitty japanilaisen elokuvaohjaajan mukaan. Sinussa on totta ja tarua. Selvintä on sanoa, ettei sinua ole. [--]

[S]

Terve ystäväni,

En ole kuullut sinusta kolmeen päivään. Oletko OK?

Toivon, että voit kaikesta huolimatta hyvin. Totuus tekee joskus kipeää. [--]

Ozu

[--] Minä en ole antanut anteeksi sinulle [S] sitä, kun sanoit, ettei minua ole.

[S]

[--] Oikeastaan en tarkoittanut, ettei sinua olisi. Olet olemassa, vaikka et olekaan lihaa ja verta. Kirjallisessa universumissa olet yhtä olemassa kuin minä tässä paperilla. Hyväksytkö anteeksipyyntöni?

Ozu

Yeah!

[S]Kiitos. Jos matkustat joskus Suomeen, kotonani on sinulle aina tilaa. [--] (FI5)

Faktan ja fiktion vuoropuhelu konkretisoituu myös kirjeessä, jonka kirjoittajaksi on valittu Astrid Lindgren. Kirjeen vastaanottaja on "Rakas ystävä", päiväys on huhtikuulta 1946. Kirjeen Astrid kertoo kirjoittaneensa *Melukylän lapset* lähes valmiiksi – *Alla vi barn i Bullerbyn* ilmestyi vuonna 1947. Opiskelija on siten oppimispäiväkirjaa kirjoittaessaan etsinyt faktatietoa fiktiivisen kirjeenkirjoittajansa taustalle. Vaikka faktan ja fiktion vuoropuhelu on kirjetekstissä välillä varsin syvämielteistä, pysyvät kirjeen konventiot mielessä. Kirje päättyy kommunikatiivisesti: "Tehtäisiinkö kesällä joku mukava reissu, otetaan miehet mukaan?"

Kirjeen vuorovaikutteisuutta muistuttaa myös oppimispäiväkirja, jossa kerronnallinen puhetoveri näyttäytyy vahvana. Tästä oppimispäiväkirjasta puuttuvat kirjeen konventiot ja selkeä vastaanottaja, mutta puhetoveri näkyy:

Mitä merkitystä tällä on maailmankaikkeuden kannalta, saanen kysyä!

[--]

Yhtä kaikki: saatoin todeta, ettei kirjallisuudentutkimus aivan hyödytöntä ja irrallaan todellisuudesta ole (vaikka huomattavan paljon onkin, salli minun väittää). (FI10)

Puhetoveri voidaan kirjoittaa tekstiin myös tasa-arvoiseksi keskustelijaksi. Dialogi onkin yksi mahdollisuus kirjoittaa oppimispäiväkirja. Dialogeja käytettiin jo 1800-luvun loppupuolen matkakirjoissa. Varpion (1997, 163, 174) mukaan esimerkiksi Jac. Ahrenberg (1878) keskittyi arkkitehtuurielämysten välittämiseen, mutta hän kuvaa myös kohtaamiaan ihmisiä ja kirjoittaa keskustelut dialogeiksi. Samoin Johan Varénin (1895, 1898) sotaretkien kuvauksiin eloa tuovat runsaat dialogit.

Aineistossani on useita dialogeja. Keskustelun yhtenä osapuolena on yleensä kirjoittaja itse, ja keskustelun luonne vaihtelee hyväntahtoisesta rupattelusta haastavaan kyseenalaistamiseen. Keskustelukumppani voi kannustaa esimerkiksi näin:

- Sulla meni sit koko kurssi siihen, kun yritit miettiä, että mitä nää fakta ja fiktio oikeestaan edes tarkoittaa!
- No joo. Oon ihan solmussa niiden kanssa. Oon pyöritelty niitä edestakaisin.
- Okei, joo, ymmärrän. Mut yritettäiskö vielä kerran? Jos sä koettaisit vielä yhdenkeran vetää jonkun synteesin!
- Eiiih, armoa! Mä oon ihan poikki!
- Ihan lyhyesti vaan!
- No, mä yritän... (FL4)

Keskustelut kiertyvät usein omaan kirjoittajuuteen, jota tuntuu olevan helpompi jäsentää kahden näkökulman kautta. Tässä opiskelija pohtii opintojakson sisältöä subjektiivisesti, omien kokemustensa kautta:

- Sä olit vissiin koko ajan sitä mieltä, et oot enemmän fiktioihminen?
- Joo, oon. Oon mä faktoistakin kiinnostunut, mutta vielä enemmän haluaisin pukea faktatkin tarinoihin, jotka koskettaa. Fiktio yleensä koskettaa, koska se vetoo tunteisiin. Ja se kertoo yleensä yksityisestä kokemuksesta, joka koskettaa enemmän ku vaikka joku suuri maailmanhistoriallinen tapahtuma yleisellä tasolla.
- Niin joo. Siksi sä luet lehdistäkin mieluummin yksilöistä kertovia juttuja, etkä päivän uutisia jostain tapahtumasta yleisesti.
- Just siks. (FL4)

Keskustelu voi jäsentyä myös kysymysten avulla. Dialogista poimituista kysymyksistä hahmottuu tässä esimerkissä proosakurssin oppimisen kaari, joka alkaa tavoitteista, kartoittaa opittua ja päättyy opitun soveltamiseen:

- Millä mielin sinä sille kurssille lähdit?
- [--]
- Tarjosiko kurssi noita toivomiasi elementtejä?
- [--]
- Opitko jotain erityisen mieleenpainuvaa?
- [--]
- Oletko nyt sitten proosan täystaituri?
- [--]
- Mitä seuraavaksi suunnittelit tällä saralla?
- [--] (PI2)

Toisinaan keskustelukumppani on ärhäkämpi, jolloin dialogiin muodostuu haastava tai suorastaan viiltävän terävä sävy. Seuraavassa esimerkissä opiskelijaa ei oikein huvittaisi kirjoittaa, ja ajatuksetkin harhailevat:

- Sinä kirjoitat ja minä ravistelen sinua, kun jäät jumiin. Toimiva työnjako. No niin, mitä siellä oppimistavoitteissa oikein lukee?
- [--]
- Novellianalyysitehtävä taisi olla aika vaikea?
- Oli. [--] en saanut novellista analyttistä otetta. Ei oikein tullut sen teeman lisäksi mitään kokoavaa ajatusta mieleen. Haja-ajatuksia, ja jotenkin tuntui, että mitä enemmän yritin analysoida, sitä enemmän novelli vääristyi ja alkoi kadottaa alkuperäisen tarkoituksensa.
- Mieleesi on sekava, eikä siellä mikään pysy suorassa.
- No ei niin. (PI10)

Kipakimmasta päästä löytyy myös keskustelu itse luodun henkilöihahmon kanssa. Tekijän keskustelukumppanina on hänen valitsemansa historiallisen novellin päähenkilö, kuningas Kaarle XII. Keskustelun aiheena on historiallisen henkilön

kerronnallistaminen. Teoria ja käytäntö kohtaavat opintojakson harjoitusteksteissä, mutta myös oppimispäiväkirjassa:

Kaarle XII Kuulin, että olet mennyt kirjoittamaan minusta.

Tekijä Kuulit oikein.

Kaarle XII Millä oikeudella sinä sen teit.

Tekijä Sillä samalla, jolla parhaillaankin kirjoitan sinusta.

Kaarle XII Minulla ei siis ole tämän asian suhteen mitään sanavaltaa.

Tekijä Eipä tunnu olevan.

Kaarle XII Tuo on melko röyhkeää. Minä olen sentään Ruotsin kuningas....

Tekijä Ex-kuningas, jos saan tarkentaa.

Kaarle XII Kuningas se on entinenkin kuningas. Sinä sen sijaan joudut kuvittelemaan kuninkaan päästäksesi edes keskustelemaan sellaisen kanssa.

Tekijä Mikä siinä on niin kauheaa, että kirjoitin ja kirjoitan pari hassua riviä sinusta?

Kaarle XII Luuletko olevasi ainoa. Minä olen lopen kyllästynyt kömpimään ylös haudasta. Minun velvollisuuteni tuntuu olevan karistella hiekat harteilta vain siksi, että joku kynäniekka on saanut päähänsä keksiä minut uudelleen.

Tekijä Se on meidän kynäniekkojen ikiaikainen oikeus. (FL21)

Ajattelen kaikkia aineistoni oppimispäiväkirjoja kerrottuina kokemuksina, joten niitä kaikkia voidaan pitää tässä mielessä kertomuksina. Seuraavaksi tarkastelen lähemmin oppimispäiväkirjoja, joissa kertovan tekstin keinoja on käytetty selvästi tietoisemmin.

Ensimmäinen näistä on etäännyttäminen, jolloin opiskelija käsittelee kokemuksiaan, ajatuksiaan ja tunteitaan ikään kuin välimatkan päästä – kirjoittaja muuttuu kokijasta tarkkailijaksi. Etäännyttämistä pidetään kirjoittajan keinona nähdä paremmin, päästä lähemmäksi kokemuksen eri puolia (esim. Jääskeläinen 2002, 93–96). Idea on samantapainen kuin Topeliuksella: kokemusten välitön jakaminen ei matkakirjojen tekijästä tuntunut mielekkäältä, vaan hän halusi ensin sulatella asioita ja ajatteli siten tavoittavansa paremmin oleellisen (Lehtonen 2002, 76). Ajallinen etäisyys tarjoaa mahdollisuuden myös ajatukselliseen etäännyttämiseen. Kirjoittaja ottaa tällöin kirjoittamisen keinoin välimatkaa omiin kokemuksiinsa.

Etäännyttäminen voidaan tehdä kertojaratkaisulla, kun minän sijaan kertojaksi valitaan hän. Ensimmäisessä esimerkissäni hän-muoto on hyvin tietoinen valinta:

Vaikka kiire painoi hänen kannoillaan koko kurssin ajan, hän pystyi noudattamaan peruskurssilla asettamaansa päätavoitettaan, eli itsensä haastamista. Hän haastoi itseään koko ajan uusilla kirjoitustavoilla ja aiheilla. [-] Luentopäiväkirjankin hän päätti taas kirjoittaa etäännytetysti. (PL17)

Toinen hän-muotoon etäännytetty oppimispäiväkirja oli jo esillä aiemmin metaforien käyttöä koskevassa osuudessa. Se on siten samalla hyvä esimerkki siitä, miten samassa tekstissä voi käyttää monia kerronnan keinoja. Käsiyöläisyyden metaforaan nojautuva oppimispäiväkirja ulottuu proosajakson yli kohti omaa kirjoittajuutta. Teksti on hyvin monikerroksinen. Oppipoikana olon rinnalla opiskelija käsittelee elämänmuutosta ja kasvua kirjoittajaksi. Tämän prosessin kuvauksessa opiskelija käyttää myös luontoon liittyviä kielikuvia: tukena on peruskallio, arka peura aistii herkästi ympäristöä ja auringonsäteet siivittävät kirjoittamista.

[P] kävelee aurinkoisella etelärinteellä. Alla on kymmeniä kilometrejä kalliota, perustavaa turvallisuutta, joka ei murru, vaikka ympäriltä hajoaisi kaikki muu. Olo on arkipäiväinen ja luottamus kallioon on syvä. Kirjoittaja [P]:n sisällä tapailee myös askeliin ja tuntee tukevan pohjan, enää ei eteneminen vaadi tasapainoilua, varmuus siirtyy teksteihin ja hän saa ajatuksiaan sanoiksi, virkkeiksi, kokonaisiksi kappaleiksi.

[--]

Sanat luovat siltoja, joita pitkin kävellä, juosta, hidastella, kiirehtiä ja edetä uusiin paikkoihin, tutustua uusiin ihmisiin.

[--]

[P]:lle tulee päiviä, jolloin hän herää ajatus kohmeessa ja sanat ovat jälleen alasimella taottavana. Sellaisina päivinä hän jättää työn sivuun, katselee kuinka peura hypähtää pellon reunaan, sen isot korvat kuulostelevat pienen kylän ääniä, uskaltaisiko juosta ja ylittää tien. Se ottaa vauhtia, häntä nousee pystyyn ja peura loikkii puoli kilometriä hangessa. Sitä [P] katselee, palaa takaisin sisään, asettuu tietokoneen ääreen ja huomaa kuinka sanat ovat pehmenneet, ne laskostuvat virkkeiksi, aurinko pilkistää pilven takaa ja ulottaa säteensä näppäimistölle. Näin on hyvä! (PI1)

Oppimispäiväkirja voi alkaa myös tilanteen kuvauksella, jolloin päiväkirjakerroksen sisällä on toinen pienempi kertomus. Tässä opiskelija johdattelee opintojakson faktan ja fiktion vuoropuheluun kertomuksella kirjakaupan joulumyyntistä:

Setvin tietäni ihmismassassa. Laitan kirjan hyllyyn ja lähden luikertelemaan toppatakien, longchampien ja lastenvaunujen ohi takaisin kohti kassaa. Kuka hullu tulee lastenvaunujen kanssa joulukiireisiä ihmisiä täynnä olevaan kirjakauppaan? Tunnen, kuinka asiakkaiden katseet löytävät jokapoikapaitani, mutta yritän väistellä mahdollisimman tahdikkaasti kysyviä ilmeitä. Olen jo nyt tauolta myöhässä. – Anteeksi, voitko auttaa? Etsisin tyttärelleni romaania, jonka tapahtumat on totta. Pysähdyn. Pääsani vilistää satoja kirjoja, joita meillä on myynnissä, mutta ajatus ei tartu yhteenkään. – Siis ihan romaania? Vai olisiko jotain toisen kerroksen elämäkerta- tai historiaosastoilta? Tässä olisi hyvä mahdollisuus ohjata asiakas jonkun toisen myyjän huoleksi. Tartu tähän kiltti asiakas. – Ei siellä ole mitään sopivaa. Romaani sen pitäisi olla, mutta faktaa, sillä tyttäreni ei pidä fiktiosta! (FL11)

Jotkut opiskelijat ovat ottaneet mukaan sadun keinot. Tällöin oppimispäiväkirja koostuu yhdestä tai kahdesta sadusta ja reflektio-osuudesta. Ensimmäinen esimerkkini liittyy opintojaksoon *Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa*. Sadut saavat epätyypillisen lopun. Ensimmäisessä teksti kirjoittaa uusiksi kulkurin ja prinsessan kohtaamisen: yhteiselo ei johdakaan loppuelämän onnellisuuteen, vaan kaltoin kohtelemiseen. Toisessa sadussa vaara on läsnä päiväkodin pihaileikissä, jossa todellisuus ja mielikuvitus kohtaavat, kun lapsi kurkottaa kohti kuviteltua aarretta pihaa kaivavan kaivurin kauhassa. Opintojaksolla tehty matka uutisesta kohti fiktiota kääntyy opiskelijan satujen kirjoittamisessa ikään kuin toisinpäin. Kullanhohtoinen sadun maailma saa uuden sävyn uutismaailmasta poimitusta vaaran läsnäolosta.

Toisen esimerkin ”Lentoharjoituksia”-sadussa Fakta-isä, Fakta-äiti ja heidän fiktiiviset satakielilapsensa muuttavat uuteen kotiin. Uuden päivän alussa puoliset lentävät ”toiveisiinsa” ja ”töihinsä”. Reflektio-osuudessa opiskelija kuvaa lähiopetusta näin:

Yhdessä opettajan kanssa rakensimme tukevan pesän ja saimme kokeilla siipiämme muuttamalla historiallisiksi henkilöiksi. Lentoharjoitukset olivat enemmän kuin kannustavia, ne innoittivat kirjoittamaan, lukemaan ja tutkimaan faktaa ja fiktiota uudella tavalla. (FL22)

Teksti päättyy virkkeen mittaiseen yhteenvetoon, joka jatkaa lentoharjoitus-metforaa:

Määrittelin faktaa ja fiktion: *Jalat tukevasti maassa pysyt ilmassa.* (FL22)

Kerronnallisen kokemuksen tutkimuksen ytimessä on ajatus, että kokemukset jäsentyvät kertomuksiksi (esim. Tökkäri 2018, 65). Päiväkirjatutkimuksessa puolestaan näyttäytyy kronologisen kaavan toistuminen, yhtenäisen kertomuksen tuottaminen joko päivästä tai vähän pitemmästä ajanjaksosta (Vatka 2005, 131–133). Tällainen kertomuksellisuus ei välttämättä aina tunnu mielekkäältä. Omasta elämästä kirjoittamisen ei tarvitse näyttäytyä ehyenä eikä yhtenäisenä, vaan itseymmärrys voi rakentua myös katkelmina ja palasina. Myös päiväkirjatutkimuksessa todetaan, ettei ehyt kirjaus ole aina tarkoituksenmukainen. Kirjoittajalla on vapaus kuvata elämäänsä myös epätarkkana ja sirpalemaisena, vailla selkeää muotoa olevana (Sääskilahti 2011, 109).

Osa aineistoni oppimispäiväkirjoista on koostettu katkelmista. Niihin on esimerkiksi koottu jakson sisältöön liittyviä havaintoja muusta elämästä. Näiden oppimispäiväkirjojen rakenne on rikkonainen, fragmenteista koostuva. Näin esimerkiksi oppimispäiväkirjaan kirjatut kolme eri aihealaa osoittavat faktaa ja fiktion vuoropuhelun ymmärtämistä omien kokemusten kautta. Ensin Kiasman uutiskuvat ja dokumentit näyttäytyivät taiteena ja saavat fiktiivisen sävyn. Toiseksi amerikkalaisen laihdutusohjelman faktapohjaisuus ei vakuuta, vaan siinä tuntuu olevan fiktiivisiä osia. Kolmanneksi innoittajana toimii opintojakson materiaaleista poimittu Leena Landerin (Haavikko 2000, 227) ajatus fiktion suojaviitasta, jonka alla voi tuoda näkyviin vaiettuja asioita:

Kuinka monta todellista tapahtumaa ja tarinaa olisikaan jäänyt kirjoittamatta saati lukematta, elleivät kirjoittajat kautta aikojen olisi naamioineet niitä fiktiivisiksi hengen tuotteiksi? (FL1)

Toisessa fragmenteista koostuvassa oppimispäiväkirjassa on 10 sirpaletta proosan kirjoittamisesta ja sen oppimisesta. Kirjoittaja on tallentanut sekä oman ajattelun murtumia että innoituksen lähteitä ja lohtuja. On teema, josta hän haluaa kirjoittaa novellikokoelman; on kirjoittamisen mysteeri, joka yksinkertaistuu kirjailijan haastattelussa; on herkistymisen aiheelle: "[t]arpeettomat ihmiset ja olennot hyppivät silmille"; on listoja heränneistä kysymyksistä ja uusista käsitteistä; on ilo mahdollisuudesta oppia ja kirjoittaa (PI4). Sinne tänne kimpoilevista fragmenteista muodostuu tekstiverkko, jossa kirjoittajana kasvaminen, epävarmuuden sietäminen ja luova prosessi näyttäytyvät mahdollisuutena.

Edellä kerrottu sadun ja reflektiivisen osuuden yhdistelmä on myös yhdenlainen esimerkki katkelmista koostuvasta oppimispäiväkirjasta. Sitä voisi kutsua myös hybridiksi, jossa kokonaisuus muodostuu kahdesta tekstilajista. Vielä selkeämpi hybridi on neljästä näennäisen irrallisesta osasta muodostuva oppimispäiväkirja, jonka kokonaisrakenne on kuitenkin ehyt. Samanlaista rakennetta käytetään usein henkilöjutuissa, joissa kuvataan haastateltavaa tänään, eilen ja huomenna. Oppimispäiväkirja alkaa lehtijutun kaltaisella nykyhetken kuvauksella, jossa [M] saa oivalluksen faktaa käytöstä "fiktion polttoaineena" ja lopuk-

si ”teroittaa kynänsä”. Toinen osa on omaelämäkerrallinen. Siinä muistot lapsuudesta kiertyvät kirjoittamisen esteisiin ja niiden murtamiseen. Kolmannessa tekstipalassa on vahva kokemuksellinen kuvaus opintojakson kirjallisuuden lukemisesta, jossa preesens ja kiihkeä rytmi vahvistavat läsnäoloa juuri nyt. Neljäs katkelma kurkottaa kohti tulevaisuutta runona, jossa kirjoittaja lähetetään matkaan juuri niillä eväillä ja suunnilla, joita hänellä on:

Alkumereksi tosielämän selkäydinneste,
se kipu silloin kerran
kirsikaksi uuden kipsin päälle:
avataan se
kynäveitsellä
ytimet, unohdetut, lihaan uponneet
piirretään niille paperiset viivat
puhalletaan ensimmäinen henkäys ja tuli
työnnetään käteen hedelmä ja kartta
otetaan kartta pois
annetaan sen syödä hedelmä, kätkeä itseensä
unelmoida, surra, hukkua;
lähetetään matkaan! (F18)

Tekstissä jäsentyy neljän tekstikatkelman muodostama kokonaisuus, jonka sisällönä on reitti kohti omaa kirjoittajuutta. Oppimispäiväkirjassa näkyvät kaikki päiväkirjan tehtävät. Se välittää informaatiota jättäen talteen niin kirjoittajuuden kehitysvaiheiden dokumentoinnin kuin sen reflektoinninkin. Samalla se antaa mahdollisuuden itseilmaisuuksiin, kirjoittamisen nautintoon ja kirjoittajana kehittymiseen.

Tähän mennessä olen tarkastellut oppimispäiväkirjaa henkilökohtaisena kirjoittamisena sen tehtävien ja keinojen näkökulmasta. *Miten* oppimispäiväkirjoja on kirjoitettu -kysymyksen jälkeen on aika tarkastella, *mitä* niissä on reflektoitu. Lähden tutkimaan aineistoni sisältöjä: millaisia kokemuksia kirjoittamisesta ja oppimisesta oppimispäiväkirjoista välittyy?

5 KOKEMUKSET KIRJOITTAMISESTA

Se ilo. Kyllähän kirjoittaminen tuottaa mielihyvää. Tämä on ehkä itselleni kaikkein isoin asia tässä projektissa: että löytää ymmärryksen sille nautinnolle ja ilolle, jota kirjoittaminen voi tuottaa.

- Katkelma reflektiopäiväkirjastani, kun olin saanut ensimmäisen version kirjoittamiskokemuksiin liittyvästä luvusta valmiiksi. Tuolloin pohdin, miten ilo voi syntyä yhtä hyvin pienessä hetkessä sopivan sanan löytämisestä kuin pitkästä keskittymisestä ja flow-tilan tavoittamisesta.

Kirjoittamisen tunnelmiin liittyvät myös paikat. Olen kirjoittanut tutkimustani enimmäkseen kotona Jämsässä, mutta myös Ruusupuistossa, Konneveden tutkimusasemalla, kesäkodissamme Saimaan saarella, Jyväskylän yliopiston kirjastossa, Jämsän kirjastossa, Oodissa ja junassa matkalla milloin minnekin.

5.1 ”Minun äneni ja tapani kertoa” – kirjoittaminen luovuutena

Kirjoittamiseen liittyviä kokemuksia on oppimispäiväkirja-aineistooni kirjattu paljon. Aineistoanalyysini viitoittamana käytän kokemusten teemoittelussa Ivanič (2004) käsitteitä kirjoittamisesta: kirjoittaminen näyttäytyy luovuutena, prosessina, tekstilajin tuottamisena sekä sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana. Teemoista puuttuu kirjoittamiskäsityksistä vanhin, kirjoittaminen taitona.

Käsitys kirjoittamisesta taitona on ikään kuin pohja muille käsityksille. Tämän käsityksen mukaan kirjoittaminen on ennen kaikkea käytännön taito. Taidolla Ivanič tarkoittaa varsin kapeasti oikeakielisyyttä ja tekstin virheettömyyttä sekä hieman laajemmin myös tekstin muodon hallintaa. (Ivanič 2004, 227.) Tällainen käsitys taidosta on kirjoittamisen perusosaamista ja näkyy esimerkiksi ylioppilaskokeen määräyksissä nimenomaan alkeellisena osaamisena, kun taas muut käsitykset kirjoittamisesta nousevat esiin vaatimustason noustessa (Erra & Svinhufvud 2017).

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopinnoissa oikeakielisyyden perustaidot eivät enää ole keskiössä, joten opetussuunnitel-

massa käsitys kirjoittamisesta Ivaničnin määrittelemänä taitona ei näy. Oleellisempaa on ilmaisun sekä oman kirjoittamisen ja kirjoittajuuden kehittäminen. Opetussuunnitelmaan on sisäänkirjoitettuna ajatus siitä, että kirjoittamisen perustaidot osataan jo opintojen alussa. Kirjoittamisen opintoihin on myös haku, ja haktehtävä paljastaa, jos perustaidot eivät ole hallussa.

Taidon sijaan lisään käsityksiin kirjoittamisen kehollisena toimintana. Kehollisuus korostaa subjektiivisten kokemusten merkitystä sekä havaintojen ja tunteiden sanoittamista, sisäistä puhetta ja sen jakamista (Anttila 2009, 86–87; 2011, 169). Kirjoittaminen saa aineistossani kehollisen, erityisesti tunteita sanoittavan äänen.

Aloitin analyysin esittelyn Ivaničnin (2004) kronologian mukaisesti käsityksestä kirjoittamisesta luovuutena. Ei liene yllätys, että aineistossani kirjoittaminen näyttää itsensä ilmaisemisen välineenä. Kirjoittamisen opiskelijoiksi haaveutuvat ihmiset, joille kirjoittaminen on luonteva, usein kaikkein luontevin tapa ilmaista itseään. Oppimispäiväkirjoista löytyy monenlaisia viittauksia tähän:

Uskon, että kirjoittaminen on oman itsensä, oman totuutensa ja oman todellisuuskäsityksensä julkituomista – myös silloin, kun se sijoitetaan jonkun toisen rooliin. (FL7)

[–] keino ilmaista itseäni ja purkaa ajatuksiani tavalla jonka koen luontevimmaksi itselleni, kirjoittamalla. (PI5)

Ivaničnin (2004, 229) mukaan luovuus tarkoittaa tässä puhettavassa itselle tärkeiden asioiden jäsentämistä ja omien merkitysten muodostamista. Ajattelutapa näyttää luovuuden henkilökohtaisen ulottuvuuden, mutta unohtaa sen yhteisölliset tai sosiokulttuuriset piirteet (esim. Sawyer 2006, 4; 2012 v-vi). Luovuudeksi mielletään siten ideat tai tuotteet, jotka ovat yksilölle tuoreita ja merkityksellisiä. Ekström pitää tällaista lähtökohtaa arvokkaana nimenomaan kirjoittamisen opintojen alkuvaiheessa. Opiskelija pystyy itse parhaiten arvioimaan, onko kirjoitettu teksti hänen aiempiin teksteihinsä verrattuna luova, löytyykö siitä jotain hänen kirjoittajuudelleen uutta. (Ekström 2011, 162–163.)

Tähän käsitykseen liitän myös ajatuksen 'omasta äänestä', jonka Ivaničnin mukaan voi löytää nimenomaan itselle merkityksellisten asioiden kautta. Hän sivuuttaa käsitteen tarkemman määrittelyn, mutta mainitsee yhden näkökulman. Oman äänen löytäminen ja vahvistaminen on tärkeää varsinkin erityisryhmille, joiden ääni muutoin saattaa kuulua yhteiskunnassa ja kulttuurissa valtavirtaa heikommin. (Ivanič 2004, 229–230.)

Peter Elbow on purkanut 'oma ääni' -käsitettä. Hän kuvaa osuvasti siihen liittyvää keskustelua, jossa näkemykset ovat kehittyneet vahvasti vastakkaisiksi. Oma ääntä on pidetty hyvin merkityksellisenä kirjoittamisen elementtinä, mutta myös harhaanjohtavana metaforana. Kun kirjoittaminen mielletään sosiokulttuuriseksi tapahtumaksi, yksilön äänen esittäminen näyttää toisarvoisena. Elbow toteaa, että oma ääni elää joka tapauksessa käsitteenä kirjoittamisen opetustilanteissa. Itse hän haluaisi rakentaa kompromissin kahden ääripääkäsityksen välille ja tarkastella kirjoittamista sekä henkilökohtaisesti merkityksellisenä kokemuksena että sosiokulttuurisena tapahtumana. (Elbow 2007, 170–176.)

Elbow on eritellyt omalle äänelle viisi eri merkitystä, joista yksi liittyy puhumisen oikeuteen samaan tapaan kuin Ivaničin erityisryhmiä koskevassa ajattelussa. Sitä enemmän kirjoittaminen luovuutena -käsitykseen kuuluu tunnistettavuuden näkökulma. Elbow 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. Hän kuitenkin kehottaa jokaista kirjoittajaa miettimään oman äänen merkitystä oman kirjoittajuuden kannalta. Jos sama ääni toistuu tekstistä toiseen, yllätyksille ei ehkä jää tilaa. (Elbow 2000, 203–205.)

Kun opetustilanteessa viitataan omaan ääneen, on syytä tarkentaa, mitä sillä tarkoitetaan. Ekström (2011, 190–192) ehdottaa, että hankalaksi koetun oman äänen sijaan voitaisiin erityisesti palautetilanteissa puhua havaitsemisen tavoista. Näin pysyttäisiin varmemmin tekstin alueella ja vältettäisiin astumasta kirjoittajan persoonan vyöhykkeelle. Käsite muuttuu kuitenkin hankalasta mielekkääksi, kun opiskelija itse pohtii kirjoittajan ääntään esimerkiksi oppimispäiväkirjassa:

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)

Metafora omasta äänestä voi Elbow'n (2007, 177–178) mukaan auttaa opiskelijoita kehittymään kirjoittajina ja nauttimaan kirjoittamisesta. Myös opaskirjallisuudessa luovuuskäsitykseen liittyvä henkilökohtaisuuden vahvistaminen nähdään myönteisenä: se voi lisätä kirjoittamisen iloa ja luottamusta omiin taitoihin (Svinhufvud 2016, 36).

Opiskelijat kertovat, miten haluavat kirjoittamisellaan vaikuttaa lukijaan, kuten esimerkiksi herättää ajattelemaan tai tarjota koskettavia ja samaistuttavia tarinoita, mielikuvia ja elämyksiä.

[P] 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 esillepanoa, johdattaa vastaanottajaa, suunnata ja herättää uusia ajatuksia, aiheuttaa mielikuvia ja elämyksiä! (PI1)

[–] haluan kertoa hyviä, liikuttavia tarinoita, sellaisia joiden päähenkilöihin lukija voi samaistua. (PI6)

Myös Ivanič (2004, 229–230) korostaa lukijamotiiveja luovuuskäsitykseen liittyen. Tekstin tavoitteena on tällöin lukijan tunteisiin ja mielikuviin vetoaminen ja siten vaikuttaminen tai viihdyttäminen. Emotionaalinen vetovoima näyttäytyy myös laajemmin luovuuteen liittyvässä tutkimuskeskustelussa. Esimerkiksi Dean Simonon (1999, 6) arvelee, että se voisi olla taiteellisen luovuuden kriteeri yksilöllisen ilmaisun ohella. Opintojaksolla *Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa* nousevat keskusteluun fiktion ja tietokirjoittamisen keinovalikoimat. Varsin harvoin opiskelijat mieltävät itsensä tietokirjoittajiksi. Syynä on nimenomaan fiktion voima tunteisiin vetoamisessa.

Kirjoittaminen on luovuutta -käsityksen valossa kirjoittamisesta voi innostua, kun on mahdollisuus kirjoittaa itselle merkityksellisistä aiheista. Innostuminen puolestaan johtaa kirjoittajana kehittymiseen. Kirjoittamisen opetuksessa on varsin laajasti hyväksytty sanonta ”kirjoittamaan oppii vain kirjoittamalla” joka nousee juuri tästä käsityksestä. (Ivanič 2004, 229.) Jatkuvan kirjoittamisen merkitys tulee esiin myös aineistossani. Kirjoittaminen tuntuu vaativalta, kun ”pitäisi kirjoittaa koko ajan (niin kuin moni eri jaksolla tapaamani oli kertonut)” (PL20). Kirjoittamisen rinnalla tässä kirjoittamiskäsityksessä arvostetaan lukemista. Ivanič arvelee ajattelun taustalta löytyvän yksinkertaisesti kirjallisuudesta nauttimisen. Tavallinen kirjoittamisen opetusikäntö on käsitellä kirjoitettuja tekstejä pienryhmässä. Toisten kirjoittamien tekstien lukeminen voi sytyttää entistä suuremman tarpeen oppia itsekin kirjoittamaan. (Ivanič 2004, 229.) Oppimispäiväkirjoissa vertaistekstien ohella innoittajiksi nimetään jo julkaistuja tekstejä:

Muiden kirjoittajien novellien luku oli jännittävä sukellus erilaisiin todellisuuksiin. Vaikka tyyli ja ääni olivat vaihtelevia, olivat lopputulokset eheitä ja mielenkiintoisia [--]. (FL7)

Antoisaa oli myös muiden kurssilaisten tekstien lukeminen. Oli mielenkiintoista huomata, miten erilaisia tekstejä samalla tehtävänannolla voi syntyä. (PL6)

Ehkä oma haaveeni on kirjoittaa jotain samankaltaista, kuin Katherine Boo. Ainakin mietin mielessäni, kykenisinkö siihen. (FL5)

Sen lisäksi proosakurssin virittämänä olen saanut paljon lukukokemuksia ja tuntumaa itselleni aikaisemmin vieraisiin proosalajeihin. Olen uskaltanut kokeilemaan itseleni vierasta lyhytproosakirjoittamista. (PL4)

Oppimispäiväkirjat ovat kokemusten kertomista. Sen lisäksi niissä pohditaan kirjoittamista oman kokemuksen pohjalta. Sitä pidetään tärkeänä, mutta se nostattaa myös ristiriitaisia tunteita. Osa opiskelijoista kuvaa, miten itse koettu tarjoo tukevan selkänöjan fiktiolle:

[--] elämäkokemus hedelmöittää tarina-arkkua. (FI5)

Todellisesta elämästähän ne parhaimmat tarinat loppujen lopuksi kumpuavat. (FL1)

Omaan elämään ja kokemuksiin tukeutuminen näyttäytyy oppimispäiväkirjoissa myös osin yllättävänä tai arveluttavana: onko omiin kokemuksiin pohjautuva kirjoittaminen oikeaa kirjoittamista – tai riittävän keksittyä?

Lukioikäisenä, erityisesti Simone de Beauvoirin päiväkirjojen kautta tajusin, että romaaneissa voikin olla paljon omia kokemuksia taustalla. Omasta ja ystävien elämästä voikin siis kirjoittaa romaanin. (FL3)

”Oma kirjoittamiseni tuntuisi maailmasta irralliselta, jos se ei perustuisi johonkin oma-kohtaiseen”, [M] kuvailee. ”Toisaalta olen tuntenut syyllisyyttä juurikin siitä. Olen kuvitellut, että oikean kirjoittajan tulisi keksiä mielikuvitusmaailmoja ja tapahtumia, tuosta noin vain, tyhjästä”, hän toteaa. (FI8)

Toisaalta omien kokemusten vaatimus mietityttää. Erno Paasilinnan ajatus, ”on elettävä sellainen elämä, josta syntyy kirjailija”, tunnetaan ja sitä kommentoidaan. Vaatimusta pidetään kohtuuttomana: ”On suorastaan loukkaavaa ajatella, että olisi pakko kahmia ikävyyksiä voidakseen olla uskottava kirjailija.” (FL6) Enää

ei ajatella, että oman elämän vaikeudet olisivat tarpeellisia kirjailijaksi kasvamiselle (esim. Ekström 2011, 193–194).

Yhdessä oppimispäiväkirjassa opiskelija etsii novellinsa aiheita ja miettii, voisiko oman puutarhan riutuneista kukkaistutuksista syntyä fiktiivinen teksti. Miten ”omia havaintoja, kokemuksia, muistoja, tietoa”, uniakin voi ja saa käyttää materiaalina? Luottamus omaan tekemiseen vahvistuu proosakurssin tehtävänannon ja materiaalin myötä. Niin syntyy oppimistehtävän novelli ”lähtökohtana oma kokemukseni, puutarhatuolissa istuminen ja kevätaurinko” (PI8).

On myös opiskelijoita, jotka ovat miettineet asian tällä erää loppuun asti ja ovat sinut omien kokemusten käyttämisessä fiktion aineksina. Itselle merkitykselliset asiat ovat omia aiheita, ja niistä syntyvät tekstit ainutlaatuisia:

Omaa kokemusmaailmaa saa ammentaa, mitä sitten, jos ei sitä! Miksi olen ajatellut, että jonkun toisen ”tämä” olisi parempi kuin minun ”tämäni”? (FI8)

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

Osalle omien kokemusten ja muistojen käyttäminen fiktiossa on hyvin luontevaa. Fiktio tarjoaa mahdollisuuksien maailman. Omasta kokemusmaailmasta nousevien asioiden ohella oppimispäiväkirjoissa mietitään myös kirjoittamiseen liittyviä tiedostamattomia piirteitä. Kirjoittaminen näyttäytyy oppimispäiväkirjoissa osin selittämättömänä ja mystisenä. Mysteeri liitetään joko luovaan prosessiin ylipäätään tai kokemuksellisesti omiin teksteihin.

Arkinen työ ja luovan työn ulottuvuudet kohtaavat, kun opiskelija kuvaa oppimispäiväkirjassaan tietokonepulsia. 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. Sysäyksen oppimispäiväkirjan pohdintoihin antaa radio-ohjelma, jossa kirjailija pitää työtään lukijoiden palveluamattina. Kirjailijan ei tämän opiskelijan mielestä pidä ainoastaan kuunnella lukijoiden tarpeita, vaan kirjoittamisen tulisi kummuta ”omasta sanomisen tarpeesta, sisäisestä aallon harjasta”. Kirjailijantyön asemoiminen pelkäksi lukijoiden palvelemiseksi ”imaisi pois jotain kirjoittamisen mysteeriä” (PI4).

Mysteeri liitetään myös omaan kirjoittamiseen. Opiskelija arvioi kahta kurssille tekemäänsä proosatekstiä. Ensimmäisen työstäminen ei enää kiinnosta, vaan sen myötä hän ”jättää hyvästit yhdelle kirjoittamisen aikakaudelle”. Toista tekstiään hän sen sijaan pitää uuden alkuna, koska se ”tuntuu kätkevän vielä ääneen lausumattomia, selittämättömiä seikkoja” (PL5). Myös oma kirjoittamisprosessi voi näyttäytyä mysteerinä. Opiskelija kertoo, miten oppimistehtävän novelli sai alkunsa vahvasta kuvasta hevosesta ja miten hevosesta muokkautui kirjoittamisprosessissa tekstin kantava symboli:

Se miten tästä eläimestä tuli osa [H:n] maailmaa onkin sitten suuri mysteeri, sen kuuluisan inspiraation ja fiktion kirjoittajan kekseliäisyyden tulos. (FI7)

Näissä lainauksissa näkyy kaikuja romanttisesta tekijäkäsityksestä, jossa painotetaan kirjoittamisen tiedostamattomia juuria ja inspiraation merkitystä (esim. Bennett 2005, 60–62). Ekström pitää Sawyerin tapaan inspiraatiota

korostavaa taidekäsitystä yhtenä luovuuden myyttinä. Luovuus syntyy määrätietoisien työn tuloksena, valaistumisen hetket liittyvät luovaan työhön vain satunnaisesti. Näin he ikään kuin varoittavat korostamasta tiedostamattoman merkitystä, vaikka myöntävät sillä olevan roolinsa luovassa prosessissa. (Ekström 2011, 187–188, Sawyer 2006, 206–207.) Tämän ajattelun taustalta löytyvät Csíkszentmihályin tutkimukset luovuudesta. Luovaan prosessiin liittyy hänen mukaansa viisi eri vaihetta: valmistelu, kypsyttely, oivallus, arviointi ja valmiiksi työstäminen. Nämä vaiheet ovat kuitenkin vain harvoin peräkkäisiä, useimmiten ne kiertyvät toisiinsa, toistuvat ja limittyvät. Vaikka oivallus on yksi prosessin vaihe, koostuu luova prosessi hänen mukaansa yleensä yhden ison välähdyksen sijaan monista pienistä oivalluksista. (Csíkszentmihályi 1996, 79–83.) Sawyerin (2012, 78–79; 323–325) lisäksi monet tutkijat viittaavat juuri Csíkszentmihályin ajatteluun jäsentäessään luovaa prosessia (esim. Lubart 2009, 157–158; Waitman & Plucker 2009, 298). Kaikki painottavat, ettei kirjoittaminen ole maaginen yhdessä hetkessä syntyvä inspiraation purskahdus, vaan ennen kaikkea monenlaisia vaiheita sisältävä prosessi, joista kukin vaatii paljon työtä.

Csíkszentmihályin (1996, 251–256) 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 syntymiseen. Kirjoittamiseen liittyy rationaalisen toiminnan ohella myös tiedostamaton, vaikeammin selitettävä puoli. Arkisemman näkökulman tarjoaa tutkimuksessaan Tatiana Chemi (2014, 91), joka korostaa taiteilijoiden elämänmittaista sitoutumista luovaan työhön. Hän tarkastelee taiteellista luovuutta eri alojen taiteilijoiden haastattelujen pohjalta, mukana on kolme kirjailijaa. Chemin mukaan oivallukset eivät synny vahingossa, onnenkantamoisina, vaan halun ja päättäväisyyden sekä oman taiteenalan hallinnan myötä. Oppimispäiväkirjoissa näkyy prosessin monivaiheisuus, mutta niissä pilkahtelee myös inspiraatio ja kirjoittamisen mysteeri. Kirjoittamisen opettajana ajattelen, että opetuksessa on syytä antaa elintilaa molemmille puolille (ks. Rautiainen 2016).

Suhde teoriaan ja työkaluihin on osalle opiskelijoista ongelmallinen. Oppimispäiväkirjoista välittyy ajatus kirjoittamiseen liittyvistä asioista, jotka saattavat opetuksessa jopa turmeltua. Erityisesti proosakurssin oppimispäiväkirjoissa opiskelijat pohtivat teoreettisen tiedon ja analysoinnin vaikutusta itseilmaisuuksiin ja luovuuteen. Myös tässä on tiettyä romantiikan aikakauden kapinaa sääntöjä ja konventioita vastaan (Sawyer 2012, 23–25).

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 teoriaosuus toisille väitöskirjatyyppisille kirjoittajille. En halua tulla kuivaksi. Enkä verettömäksi. (PI7)

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

Kun luovuus ajatellaan ideoinnin lisäksi myös toimintana, korostuu mysteerin ohella käytännöllisen osaamisen merkitys. Luovan persoonan piirteisiin liitetään

alan toiminta- ja puhetaojen hallinta (Chemi 2014, 91; Ekström 2011, 155). Edellisten sitaattien vastapainoksi monet kirjoittamisen opiskelijat myöntävät tietynlaisen teknisen osaamisen merkityksen:

Inspiraatiota voi etsiä ulkoapäin, teknistä osaamista pitää kehittää tietoisesti, se ei piilaa luovuutta, päinvastoin se ruokkii ajattelua. (PI1)

[--] en saa pelätä luovuuden ehtymistä vaikka minun onkin keskityttävä käsitteiden hallinta-ajokortin suorittamiseen [ennen kuin] voin edetä itse kirjoittamisessa. Tai ehkä paremminkin minun on koottava hyvä pakillinen työkaluja. (PI7)

Vaikka kirjoittaminen itsessään säilyy alitajuisena ja mystisenä prosessina, voi kirjoittamisen prosessia edistää esimerkiksi tekstianalyysin keinoin. (PL21)

Oppimispäiväkirjoissa kirjoittamiseen liitetään monia luovuuden ja luovan prosessin piirteitä. Mark Runco (2009, 188) onkin todennut, että kirjoittamista on mielekkäämpää kuvata prosessina kuin tuotoksena.

5.2 "Sanat taipuvat" - kirjoittaminen prosessina

Prosessikirjoittamisen malli on kirjoittamisen opiskelijoille tuttu: tekstin tekemiseen liittyy erilaisia vaiheita. Kirjoittamisen prosessia on silti kuvattu aineistosani lukuisin tavoin, kuvauksista voivat löytyä klassiset vaiheet ideoinnista suunnitteluun ja luonnosteluun sekä palautteen ja muokkauksen kautta viimeistelyyn – tai vain osa niistä. Prosessi voi olla sähköinen tai mietiskelevä, siihen voi liittyä kamppailua tai se imaisee kirjoittajan mukaansa.

Opiskelijoiden kuvauksissa kirjoittamisen prosessi alkaa joka tapauksessa ideasta, joka voi syntyä yhtä hyvin yllättäen kuin tietoisesti muistiinpanoja tehdessä tai muistikätköjä tutkien.

Novelli lähti liikkeelle yksittäisestä kuvasta, ajatuksesta suuresta mustasta shire-hevosesta. Se yllätti minut mutta osoittautui lopulta voimakkaaksi, kantavaksi symboliksi. (FI7)

Nyt yritän jatkossa panna paperille tuoreeltaan mieltä vaivaavia asioita. Jälkikäteen on hiukan hankalaa yrittää palata asian äärelle ja koettaa eläytyä tunnelmaan. Muistot ovat eri asia. Niihin voi ja kannattaa palata vuosikymmentenkin jälkeen. (PI9)

Jakson kirjallisuus on loistavan hyvää, saan siitä sytykkeitä uusiin ajatuksiin. Tekstien syntymiseen on vielä matkaa, kirjoitan jatkuvasti ylös ajatuksia, jotka ilmenevät enimmäkseen kysymyksinä. (FI4)

Yksittäisen kuvan tai sytykkeen kaltaisia kuvauksia löytyy myös kirjailijatutkimuksesta. Charlotte Doyle (1998, 30) on havainnoinut kirjailijoiden prosessin käynnistyvän tunteisiin vetoavasta "simentapahtumasta". Vastaavasti Haapaniemen ja Kuuselan (1989, 58–59) haastattelemista suomalaisista kirjailijoista suurin osa kertoi alkuelämyksestä, joka koetaan havaintojen, tunteiden, mielikuvien ja ajattelun tasolla.

Kirjoitusprosessin käynnistyminen ei vielä tuota valmista tekstiä. Opiskelijoille on tuttua oman prosessin kanssa kamppaileminen. Yksi tuskailee kesken-eräisten tekstien määrää, toinen ihmettelee aiheen synnyttämää turhaakin ideatulvaa:

Tämä ideoiden poukkoilu on itselleni turhankin tuttua kirjoittamisprosessissa. Tylystyn helposti vanhoihin ajatuksiini, ja heti kun saan uuden, innostun siitä ja samalla hylkään vanhat, vaikka sille ei olisi mitään perustetta. Olisi parempi saattaa yksi [idea] loppuun, katsoa, onko siitä mihinkään, ja vasta sen jälkeen syöksyä uuden kimppuun. Muutama loppuun asti ajateltu ajatus kantaa kuitenkin pidemmälle kuin pöytälaatikollinen viittä vaille valmiita. (PL10)

Tarpeettomat ihmiset ja olennot hyppivät silmille. Sitähän se on, kun herkistyy jollekin ajatukselle tai aiheelle. (PI4)

Tekstin työstämisen kuvaukset vaihtelevat, jollekulle nopea prosessi on paras, toinen mieluummin maistelee.

Tekstin kirjoittaminen oli nopea prosessi. Se oli valmis muutamassa tunnissa ja olin siihen kohtuullisen tyytyväinen. Luin sen useamman kerran läpi, korjailin kirjoitusvirheitä ja poistin toistoja. Mietin aikamuotoja, mutta loppujen lopuksi jätin ne miltei ennalleen. (FL2)

Heti pian tämän kirjoitettuani huitaisin lyijykynällä ensimmäisen version, sillä halusin testata, mitä muistan tuosta melkein neljänkymmenen vuoden takaisesta tapahtumasarjasta. Sen tehtyäni en enää pohtinut, onko minulla edes kunnan tarinaa. Päätin, että on. Helatorstaina kirjoitin sen koneella uudelleen, ja sen jälkeen olen sitä vain hiukan muokkaillut. (PI9)

Tein kurssin ennakkotehtävän [--] huolella. Suunnittelin tekstiä, kirjoitin sitä osissa ja palasin tekstin viilailuun monta kertaa. (PL24)

Kirjoittamiseen liittyy ajatusten jäsentäminen. Osa opiskelijoista kokee hitaan tekemisen arvokkaaksi, ajattelu kypsyy ajan kanssa. Oppimistehtävät ja opintojakset vaativat toisinaan pitkän työstämisaajan.

Tämän kokonaisuuden tekeminen ja työstäminen on ollut pitkä prosessi, uutisen ilmestymisestä on jo yli puoli vuotta aikaa. Novellin kirjoitin joulunpyhinä, viimeisen esseen nyt näin pääsiäisen aikaan. En koe, että pitkä aikajana olisi mikään haitta - pikemminkin olen ehtinyt perusteellisesti miettiä teemaa, ja toisaalta sen välillä totaalisesti muun elämän alle unohtaakin ja täten ottanut sen esiin taas vähän tuoreempaan ja uusin silmin. (FI7)

Ehkä isompia vaivoja ei tullut, koska olin kauan muhitellut asioita mielessäni. Olin nimittäin ihan aluksi kirjoittanut nopeasti muistiin kokemukseni faktan ja fiktion ris-teilemisestä samassa tekstissä - sekä lukijana ja kirjoittajana - ja heti perään lukenut [opintojakson kirjallisuutta] ja tehnyt niistä merkintöjä. Näin aion toimia jatkossakin, sillä ajattelulle on annettava aikaa. (FI1)

Prosessikirjoittamisen lineaarista kuvausta ei opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista juuri löydy, vaan opiskelijat muovaavat oman kirjoittamisen prosessinsa. Tämä vastaa nykyistä käsitystä, jossa yhden mallin mukaisen prosessikirjoittamisen sijaan on alettu nimenomaan puhua erilaisista kirjoittamisen prosesseista. Jo prosessikirjoittamisen mallin esitelleet Hayes ja Flower (1980, 29) arvelivat, että kirjoittamisen vaiheet voivat toistua ja sekoittua monin eri tavoin. Sittemmin on vahvistunut käsitys siitä, ettei yksi prosessikuvaus kata kaikkea kirjoittamista.

Kirjoittajat ovat erilaisia, samoin kirjoittamistehtävät ja -tapahtumat. Siten myös prosessit vaihtelevat.

Klassinen monivaiheinen prosessikirjoittamisen malli on silti elänyt pitkään muun muassa lukion kirjoittamistehtävissä (esim. Husso 2012), samoin akateemisen kirjoittamisen ohjeissa (esim. Kniivilä, Lindblom-Ylänne & Mäntynen 2017). Mallista poikkeaviakin ajatuksia on, kirjoittamisen oppaissa prosessi kuvataan usein karkeammin kaksivaiheisena. Esimerkiksi Esa Väliverronen (2002, 84) esittää tieteelliseen kirjoittamiseen menetelmän, jossa ensin kirjoitetaan itselle, sitten yleisölle. Itselle kirjoittaminen on vapaata tekstin tuottamista, kun taas yleisölle kirjoittaminen tekstin valmiiksi saattamista konteksti huomioon ottaen. Taija Tuominen (2006, 35) nimittää tietokirjoittamisen vaiheita uppoutumiseksi ja urakoinniksi. Carol Kiriakos ja Kimmo Svinhufvud (2015, 68–73) puhuvat väitöstutkimuksen tekijöille suunnatussa teoksessaan kirjoittamisen erilaisista vaiheista ja myös rooleista, joiden puitteissa kirjoittaja voi tekstiään eri vaiheissa tarkastella. He lainaavat Joan Bolkerin (1998, 32–44) sanoitusta: ensin sotketaan, sitten siivotaan. Sotkemisvaiheessa kirjoittaja voi ottaa lapsen roolin, siivoamisessa tarjolla ovat aikuisen ja kriitikon roolit. Taitava kirjoittaja hyödyntää eri rooleja prosessin eri vaiheissa ja saattaa siten tekstiä eteenpäin parhaalla mahdollisella tavalla.

Luovan ihmisen vastakohtaisiin ominaisuuksiin viittasi jo Cziékszentmihályi. Hänen mukaansa luovalla persoonalla on monia vastakkaisia ominaisuuksia, kuten leikkisyys ja kurinalaisuus (Csíkszentmihályi 1996, 61–63.) Kirjoittajien luovan prosessin tutkimuksissa näkyy samantapainen kahtiajako. Doyle erittelee kirjailijoiden toiminnassa kaksi vuorottelevaa maailmaa: kirjoittamisen maailman ja fiktion maailman. Kirjoittamisen maailmalla hän tarkoittaa kirjoittamisen paikkaa: sekä konkreettista, eristäytynyttä 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.) Grace Waitman ja Jonathan 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.)

Tällainen karkea, kahden vaiheen prosessikuvaus ei näytä tavoittavan kirjoittamisen opiskelijoiden todellisuutta. Oppimispäiväkirjoissa kirjoittamisen prosessiin liitetään monenlaisia asioita. Ensimmäinen kynnyks on aloittaminen, ryhtymiskriisistä kärsii moni.

Suurin este kirjoittamiselleni, ja myös opiskelulleni, on ryhtymättömyys. Alkamisen puute. Tunne siitä, että pitäisi kirjoittaa jotain niin suurta ja mahtavaa, että en pysty siihen, joten en edes yritä. (PI5)

Itse kirjoittaminen oli paikoin tuskallista vääntämistä ja [varsinkin] alkuun pääseminen oli kovan taistelun takana; huomasin keksiväni koko ajan sijaistoimintaa, kun kirjoittaminen olisi pitänyt aloittaa. (PL19)

Aloittaminen on takunnut pahemman kerran, mutta kun alan kirjoittaa, teksti syntyy kuin syntyykin. Lopulta siihen ei tarvita kuin ehkä puoli päätä hiusten repimistä. (FL16)

Opetukseen liittyvissä tehtävissä raamit on annettu, ja ankarin aikuisopiskelijalle niistä taitaa olla aika. Opintojen yhdistäminen muuhun elämään on vaativaa. Se näkyy opintojen aluksi kirjoitetuissa henkilökohtaisissa opiskelusuunnitelmissa, opintokokonaisuuden valmiiksi saaneiden palautteissa ja hyvin usein myös oppimispäiväkirjoissa. Tavallisin opintoja haittaava tai vaikeuttava tekijä on ”muu elämä”:

Itse ainakin jouduin pinnistelemaan ja ponnistelemaan tekstien, niiden aikataulujen ja muiden elämän raamien kanssa. (FL18)

Ensimmäisen kontaktin jälkeen lähdin [työmatkalle] ja palasin vain muutamaa päivää ennen viimeisen tehtävän palautuspäivää. Viikonloppu olikin sitten kotona sulkeiset, vain ruokahuolto pelasi siten kuin pelasi. Tehtävät lähtivät määräjassa. (FL19)

Kirjoittamisen opintojen lähiopetuksissa tehtävien palautuspäivät ovat tarkkoja, itsenäisissä tehtävissä aikataulunsa saa laatia itse. Kummassakin suoritustavassa oppimistehtävät määrittelevät joka tapauksessa kirjoittamisen raamit. Johanna Pentikäinen (2015) on kritisoinut prosessikirjoittamisen menetelmällisyyttä. Hän pitää kirjoittajan ulkopuolelta tulevia valmiita näkemyksiä ja ohjeita autoritaarisina. Sen sijaan hän haluaa korostaa kirjoittamisen autenttisuutta, kirjoittamiseen liittyvää henkilökohtaisten merkitysten muodostamista ja lähestyy siten edellisessä luvussa esittelemääni käsitystä kirjoittamisesta luovuutena. Pentikäisen mukaan kirjoittaminen on lineaarisen tai syklisen prosessin sijaan ennalta arvaamaton tila, johon liittyy ainutkertainen muutos: ”Kaikessa kirjoittamisessa on oikeastaan kysymys hiljaisuuden ja merkityksettömyyden tai tukahdutetun merkityksen muuntamisesta ääneksi.” Prosessikirjoittamisen ahtaan mallin sijaan Pentikäinen liittyy kirjoittamisen tapahtumaan henkilön, ajan ja kontekstin, jolloin prosessin kuva voi yhtenä hetkenä olla vaikkapa ruusu, joka ”kerrostuu itsestään ja voi kasvaa sekä vertikaalisesti että horisontaalisesti”. Jossain toisessa hetkessä saman tekstin prosessi olisi voinut muotoutua esimerkiksi köynnökseksi, ”joka kietoutuisi tiiviisti kohteensa ympärille.” Omassa aineistossani kirjoittamisen prosessia verrataan kankaan valmistumiseen, jonka lopputuloksena voi syntyä rypyistä pellavaa tai kiiltävää silkkiä – molemmat yhtä arvokkaita (PI1).

Oppimistehtävien autoritaariset reunaehdot eivät näytä välttämättä vievän kirjoittamisen nautintoa eivätkä itse tapahtuman autenttisuutta. Voi käydä niinkin, että juuri nuo pakotetut rajat tarjoavat mahdollisuuden kokeilla itselle uutta ja viedä kirjoittamista hyvällä tavalla uuteen suuntaan tai tuoda uusia näkökulmia omaan ajatteluun.

Lisäksi huomasin, että vähän pakotetut harjoitukset saman tarinan kertomisesta eri muodoissa olivat tehokkaita poistamaan urautumisia, joita on meinannut syntyä. On hyvä kirjoittaa muutakin kuin yhdenlaista tekstiä. (PI2)

[--] se, että joutuu tekemään jotain itselleen vierasta, johtaa uudistumiseen. (PL20)

Tämän jakson tehtävät ovat lisäksi aiheiltaan melko tiukasti rajatut, mikä pakottaa todella ajattelemaan ja pohtimaan asioita monesta näkökulmasta. (FI4)

Prosessin eri vaiheisiin on tarjolla monenlaisia tekniikoita ja työtapoja, joista kukin voi koota mieleisensä kokonaisuuden. Oppimispäiväkirjoissa korostuu erityisesti proosakurssin tekstianalyysien tarjoama kirjoittamisprosessin tuki. Kokemuksen myötä kirjoittaja oppii luottamaan omiin analyysitaitoihinsa:

Kirjoitettujen teosten analysoiminen on tärkeä osa kirjoittajan työtä ja kirjoittamisen prosessia. Kirjoittajan on tärkeää tiedostaa ne asiat, joihin hän lukemassaan kiinnittää huomiota. On myös tärkeää tiedostaa omat rajoitteensa ja rikkoa niitä välillä. (PL3)

Kirjoittaminen on prosessi ja esimerkiksi tekstianalyysistä tulee varmasti minulle yksi osa sitä prosessia. Se nostaa tietoisuuteen ne asiat ja ratkaisut, jotka alitajuntani on kirjoittamisen tilassa tehnyt. Kun olen niistä tietoinen, voin pohtia, muodostavatko ne sellaisen kokonaisuuden kuin kirjoittajana haluan. (PL21)

Oppimistehtävän kirjoittaminen voi silti viedä mennessään ja uppoutuminen tehdä kirjoittamisesta nautinnon. Opiskelijat kertovat, miten henkilö ”alkaa toimia oman logiikkansa mukaan” (FL10) tai ”tahtoo tulla kuulluksi” ja ”toimia omapäisesti” (PL19). Myös kirjailijatutkimuksissa on tullut esiin samansuuntaisia ajatuksia: kirjailijat ovat kertoneet, miten he tuntevat henkilöidensä läsnäolon, esimerkiksi kuulevat heidän äänensä (Foxwell, Alderson-Day, Fernyhough & Woods 2020) tai miten henkilöt alkavat fiktion maailmassa elää omaa elämäänsä (Doyle 1998, 32–33; Haapaniemi & Kuusela 1989, 64–65).

Mielsipä opiskelija prosessinsa ruusuksi tai kankaan kudonnaksi, ja olipa lopputulos odotetun kaltainen tai yllättävä, on kirjoittajan joka tapauksessa tärkeä tiedostaa omat toimintatapansa. Kun kirjoittamisen hahmottaa prosessina, pystyy havainnoimaan erilaiset vaiheet ja vaihtelevaan niihin liittyviä työtapoja. Kirjoittajia saattaa helpottaa myös ajatus siitä, ettei tekstin tarvitse tulla valmiiksi yhdellä kirjoituskerralla, vaan se syntyy erilaisten vaiheiden kautta.

Oppimispäiväkirjoissa näkyy, että osalle oma kirjoittamisen prosessi on jo hyvin tuttu ja sujuu ongelmitta: ensin suunnitellaan luuranko, jonka päälle lisätään ”lihat ja läskit” (PI9). Toiset painivat tekstinsä kanssa kauemmin ja ikään kuin etsivät omaa tekemisen tapaa:

Olen päättänyt lopettaa ahdistumisen siitä, että minun pitäisi osata loihkia jokin oikeanlainen, omalakinen maailmankaikkeus, lottovoittona, kertakirjoittamisella. Olen jo kauan aikaa sitten suostunut siihen, että teksti vaatii kirjoittamista, uudelleen kirjoittamista, rakastumista ja murskaamista, mainitsinko jo uudelleenkirjoittamista. Teksti haluaa välillä olla jumissa. Välillä ei ole uskoa omaan itseän. Ja sitten taas on. Kynä liikkuu parhaassa tapauksessa joka tapauksessa. (FI8)

Myös prosessimallin kyseenalaistajia löytyy. Tekstin työstäminen vaiheittain ei ole kaikille mielekäs toimintamalli. Kirjoittaminen tuntuu enemmän omalta silloin, kun se syntyy vaivattomasti, joko etukäteen päässä suunnitellen tai ilman suunnittelua, kirjoittamalla.

Tällä kurssilla olen huomannut pitäneeni aina aiemmin helposti ja vaivattomasti syntyneitä tekstejä parhainani. Näitä tekstejä yhdistää se, että ne ovat jo pitkälle prosessoituja ennen kuin kirjoittaminen alkaa. En ole tottunut näkemään vaivaa saadakseni aikaan sellaista proosaa tai lyriikkaa, johon itse olen tyytyväinen. Olen usein luovuttanut, jos teksti ei tunnu syntyvän kuin itsestään. (PL18)

Pitääkö minun tietää etukäteen mitä kirjoitan kun etsiminen tapahtuu parhaiten kirjoittamalla. (PI7)

Kuten esimerkiksi Joel Wilson (2015, 175) huomauttaa, Flowerin ja Hayesin toimintaympäristö on puhtaasti tekstuaalinen. Sittenkin kirjoittajan ympäristö on ajateltu paljon laajemmaksi, mukaan voidaan ottaa sosiaalinen, kulttuurinen, historiallinen ja poliittinen näkökulma (esim. Sperling, Appleman, Gilyard & Freedman 2011, 70). Kirjoittamisen opintojen palautetyöskentely laajentaa kirjoittajan toimintaympäristöä itsen ulkopuolelle. Palautteella on kirjoittamista prosessina tarkastelevassa käsityksessä tärkeä rooli, erityisesti siinä korostuu vertaispalaute (Ivanič 2004, 231). Myös aineistoni oppimispäiväkirjoissa näkyy voimakkaasti palautetaitojen harjoittelu ja niiden merkitys kirjoittajalle.

Vertaispalautetilanteet ovat vaativia, mutta myös palkitsevia osuuksia lähiopetustilanteissa. Kirjoittajaopiskelijoiden vertaisyhteisö on kirjoittajalle tärkeä, joskus jopa korvaamaton. Omassa lähipiirissään kirjoittamisen opiskelija saattaa olla ainut kirjoittaja, jolloin palautteen antajia ei ole helppo löytää.

Löysin yhden Tuomas Kyrön näköisen miehen joka puhui ihan tolkkuja lauseita. Hänellekö [näyttäisin] tekstejäni? Ketä muita sitten elämässäni on? Perheen jäseniä jotka kaikki väittävät tietävänsä kuka ja millainen olen. Heille on turha näyttää mitään. No onhan pari läheistä ystävää, joilla ei ole tarvetta nähdä minua omien tarpeidensa mukaan. Ja sitten kuin taivaan lahjana nämä ystävällismieliset kanssakulkijat kirjoittamisen opinnoissa. (PI7)

Kirjoittaminen on meille pöytälaatikkotason toimijoille melko yksityistä touhua, eikä kovinkaan moni koskaan lue ainakaan omia tekstejäni. (PL3)

Vertaisyhteisö voi tarjota pitkäaikaisen ja säännöllisen mahdollisuuden palautteen saamiseen ja antamiseen, erilaisten tekstien kuulemiseen ja niistä keskustelemiseen. Yhteisö voi siten lisätä ymmärrystä omasta kirjoittajanlaadusta ja antaa kokemuksen kirjalliseen kenttään kuulumisesta. (Vainio 2014, 146–147.) Kirjoittamisen opinnoissa tekstit saavat lukijoita: opintojen pienryhmässä jaettu teksti on monelle ensimmäinen ylitetty julkaisukynnys, kuten Kari Levola (2014, 241) huomauttaa. Vertaisryhmässä palautetyöskentelyn anti on monipuolinen. Opiskelija voi oppia toisten tekstejä lukemalla, analysoimalla ja antamalla niistä palautetta. Itselle kohdistetun palautteen ohella hän saa kuulla myös toisten tekstien palautteen. Näin ryhmä tarjoaa palauteoppia enemmän kuin opettaja voisi antaa ja ennen kaikkea useammasta näkökulmasta.

Silti monissa kirjoittamista ja kirjoittamisen opettamista käsittelevissä teksteissä luotetaan vahvasti vain ohjaajan tai opettajan palautteeseen. Esimerkiksi Kalle Vainio (2014, 147) arvelee, että vastuu palautteen laadusta on ainoastaan ammattiohjaajalla. Levolan (2014, 241) mielestä toisten opiskelijoiden teksteistä ja palautteesta voi oppia, mutta tarkka palaute on mahdollista saada vain ohjaajalta. Kokemukseni mukaan yhtä hyvin opiskelijat voivat kehittyä laadukkaiksi palautteen antajiksi. Tällöin opiskelija voi kokea opettajan ohella myös vertaisryhmän palautteen arvokkaaksi ja tärkeäksi:

Onneksi keskeneräisistä ja hiomattomista teksteistä huolimatta palaute oli rakentavasti kriittistä. Ilmapiiri oli palautteen saamiseen ja antamiseen lähiopetusryhmissä erittäin miellyttävä ja hyvä. Sekä kanssaopiskelijani että ryhmän ohjaaja antoivat

kaikki puolin ja toisin hyvää ja konkreettista palautetta. Jos jotkut tekstit eivät toimineet osittain tai kokonaan, se voitiin sanoa ääneen, ja positiivista palautetta sai [yhtä lailla] kriittisesti erotellen. ”Ihan kiva” -palautteita ei kuulunut, mikä kertoo siitä, että paikalla olleita henkilöitä todella kiinnosti sekä omat että muiden tekstit. (PL8)

Palautetilanne oli hyvin avoin ja innostava, tunnelma oli vapautunut, mikä on mielestäni tärkeää. Oli myös mielenkiintoista kuulla, mistä kaikista henkilöistä tekstejä oli syntynyt. Repertuaaria riitti laidasta laitaan. On hyvin antoisaa lukea muiden tekstejä ja antaa niistä palautetta sekä kuunnella mitä muut sanovat. Myös opettajan antama palaute on tärkeää. (FL12)

Myönteisten puolien rinnalla vertaispalautteeseen voi liittyä myös ongelmia. On mahdollista, ettei palaute kohtaa odotuksia, tekstin vaihetta tai sen tavoitteita, se voi olla liian kriittinen tai liian kohtelias. Lisäksi epäselvät tai epätarkat kommentit voivat hämmentää ja erilaiset näkökulmat tuntua liian ristiriitaisilta. (Ekström 2011, 204–220). Susan Askew ja Caroline Lodge (2000, 6–7) tuovat esiin jopa tapajapalautteen mahdollisuuden. Tällainen palaute on kirjoittajalle haitallista ja voi vaikuttaa kirjoittamisen tyrehtymiseen. Palautetta voi olla liikaa tai se ei kohtaa tekstiä, ei rohkaise muokkaamiseen eikä anna neuvoja muutoksiin. Tappavaa palautetta eivät aineistoni opiskelijat ole kohdanneet, sen sijaan oppimispäiväkirjoihin on kirjattu joitakin kommentteja liian kiltistä tai ylimalkaisesta vertaispalautteesta:

Toki kurssilla käymämme palautekeskustelut ja muiden tekstien lukeminen oli hyödyllistä. En kuitenkaan kokenut saavani palautteesta samanlaista hyötyä, kuin aikaisemmilla perusopinnojen kursseilla. Tai ehkä mitä eniten kaipasin, oli suurempi ja raamempi kritiikki. (PL15)

Jälkeenpäin jäin kyllä miettimään sitä, että lyhytproosajutuista, niin minun kuin toisen opiskelijan, joku saattoi sanoa jostakin tarinasta ”tuosta tykkäsin”, ”tuosta en tykännyt” ilman, että perusteli näkemystään. Olisin toivonut perusteluja, miksi. En tuota toivottani vain huomannut itse tilanteessa. (PL4)

Ekströmin (2011, 214–220) esittelemä keskusteleavan palautteen malli on vertaispalautetilanteissa mahdollinen. Esimerkiksi kirjoittamisen vaihe, ympäristö ja tilanne voidaan ottaa luontevasti huomioon. Vertaispalaute ei tavoittele autoritaarista otetta, vaan pikemmin kyselee ja ehdottaa kuin esimerkiksi korjaa tai kritisoi.

Itsenäiset oppimistehtävät valinneet saavat palautteen opettajalta. Myös tässä suoritusmuodossa palaute on odotettu asia:

Jään odottamaan palautetta, kritiikkiä, ehkä jopa kehotusta kirjoittaa jotain uudelleen. (PI5)

Toivoisin saavani palautetta, jotta saisin hieman tolkkua tähän epävarmuuteeni. (PI6)

Kannustusten ja kehittämis ehdotusten ohella palautteesta saatu oppi on monipuolista. Joku oivaltaa ”että osaa kirjoittaa tekstiä, jota voi tulkita eri tavoin” (PL12), joku toinen arvioi oppineensa tarkastelemaan omia tekstejään ”ikään kuin ulkopuolelta, objektiivisemmin kuin aikaisemmin” (PL3). Opiskelijat ovat oppimispäiväkirjoissaan arvioineet saamaansa palautetta samaan tapaan kuin Vainio (2014, 147–150) ehdottamassaan prosessikammiossa. Siinä kirjoittaja tutkii tietoisesti palautteita ja tekee sen perusteella johtopäätökset tekstinsä suhteen. Aineistossani näyttäytyy kirjoittajan vastuu omasta tekstistään:

Pyydä palautetta muilta, jos mahdollista, kirjoita palaute ylös, ja anna palautteen hautua mielessä ennen tekstin muokkaamista. Muista, että saat olla myös eri mieltä palautteen kanssa, eikä tekstiä ole pakko muuttaa palautteen suuntaan. (PL22)

Toisena lähikertana myös toisilta opiskelijoilta sai opettavaista palautetta. Ristiriitaisetkin palautteet ovat tarpeen. Kirjoittajan on kuitenkin viime kädessä itse päätettävä, mitä muuttaa tai muuttaako. (PL4)

Yksittäisten oppimistehtävien lisäksi opiskelijat käsittelevät oppimispäiväkirjoissaan myös laajempia ajankaaria, joissa kirjoittamisen prosessi ja oman kirjoittamisen tutkiminen jatkuvat yhtä oppimistehtävää ja yhtä opintojaksoa pitempään. Tällaiset lähiopetukseen liittyvät kommentit vahvistavat ryhmätyöskentelyn ja vertaispalautteen onnistumista.

Se [ryhmän lyhytproosakoosteiden lukeminen] rohkaisee myös minua kokeilemaan tätä lajityyppiä myöhemmin. (PL3)

[–] kirjoittamisen jatkaminen tuntuu väistämättömältä tosiasialta. Voikohan Perusopintojen tekstikokoelman kurssilla jatkaa yhtä [proosakurssille kirjoitettua] tekstiä pidemmälle? (PL13)

Onneksi kirjoittamisen opintoja on kuitenkin vielä paljon jäljellä, joten minulla on aikaa kirjoittaa ja kehittyä tulevienkin kurssien kautta. (PL14)

Kirjoittajana kehittymiseen liittyy esimerkiksi tekstilajien sekä erilaisten tekniikoiden ja työkalujen haltuun ottaminen. Niitä tarkastelen seuraavaksi.

5.3 ”Paljain käsin ei rakenneta” – kirjoittaminen tekstilajin tuottamisena

Oppimispäiväkirjoissa lajiosaamisen arvostus näkyy selkeänä kokonaisuutena. Proosakurssia on odotettu ja sen anti tuntuu arvokkaalta oman kirjoittamisen kannalta.

Niin, millä mielin sinä sille kurssille lähdit?
– Uteliaana ja avoimena. Itselläni ei ollut muita ennakko-odotuksia kuin päästä kirjoittamaan proosaa ja oppia lisää proosan maailmasta. Kiinnostusta ja motivaatiota riitti. (PI2)

Huomasin, mitä kaikkea novellia kirjoittaessa kannattaa ottaa huomioon ja kuinka paljon minulla vielä onkaan opittavaa. (PL15)

Käsitys kirjoittamisesta tekstilajin tuottamisena nousi kirjoittamisen opetukseen prosessikirjoittamisen mallin jälkeen. Lähestymistapa nosti esiin tekstien väliset erot. Perusideana on, että sosiaalisesti määräytyneet kielelliset piirteet erottavat tekstejä toisistaan. Tekstilajit ohjaavat kielen käyttämistä, kirjoittajan tulee hallita lajien konventiot ja niiden kielelliset erityispiirteet. (Ivanič 2004, 232–233.)

Genrepedagogiikan tarkkaan tekstilajien mallintamiseen perustuva opetus kehitettiin kouluihin tukemaan erityisesti heikosti kirjoittavia. Sellaisenaan sitä ei voi soveltaa kirjoittamisen opintoihin, joissa opiskelijat jo lähtökohtaisesti ovat kiinnostuneita kirjoittamisesta ja yleensä kohtuullisen taitavia kielen käyttäjiä.

Sen sijaan genrejen luokittelua (Heikkinen & Voutilainen 2012, 31) käytetään myös kirjoittamisen opinnoissa. Jako tietokirjallisuuteen ja kaunokirjallisuuteen sekä edelleen kaunokirjallisuuden alaluokkiin proosaan, draamaan ja runoon ovat läsnä opetuksessa. Opetus perustuu ainakin jossakin määrin lajien eroille: opetellaan ja kokeillaan niiden erityispiirteitä.

Lajien erityispiirteitä opiskelijat ruotivat proosan opintojakson oppimispäiväkirjoissa. Lajiosaaminen koetaan tärkeäksi. Omaa osaamista voi olla jo ennestään, mutta siihen etsitään innokkaasti uusia alueita. Kerronnan keinot ja kertonvan tekstin käsitteet pyörivät sitaateissa monin tavoin:

Käsitteellisesti tarinan, kertomuksen ja kerrontakeinojen ominaispiirteet alkoivat hahmottua. Alkoi erottua se, mitä tekstissä näkyy ja mitä pinnan alla on. Mikä on tekstin aihe ja mitä teemoja siinä on. Millaisesta maailmasta se kertoo. Miten tämä kaikki tehdään erilaisilla kerronnallisilla keinoilla ja mikä on kertojan rooli. Miten rakennetaan juoni tai tapahtumat, miten henkilöhahmot. Mikä vaikutus on suoralla kuvauksella, dialogilla tai sisäisellä monologilla. Mikä on tekstin rytmi, mikä tuo siihen jännitteen. (PL20)

Tekstissä on hyvä pitää jännitettä yllä eli ei kannata kaikkea paljastaa alussa. Toisto ja itsestäänselvyyksien avaaminen on karsittava pois. Teksteissä on hyvä olla jotain rosoa, liian itsestään selvästi alusta loppuun etenevät tekstit jäävät tyhjiksi. Ristiriitaisuuksien myötä henkilöistä tulee inhimillisiä. Toimivia ratkaisuja tekstin rytmittämiseen on paljon erilaisia. (FL2)

Konflikti ja vastakkainasettelu, wau ihanaa, nyt mä tajuun mikä tekee tekstistä kiinnostavaa, sellaista et lukija halua vaan jatkaa eteenpäin ja eteenpäin. (PL9)

Oppiminen ei ole aina helppoa, vaan uusien asioiden sisäistämiseen liittyy myös epävarmuutta ja ihmettelyä. Esimerkiksi kertojaan liittyvät ratkaisut mietitytävät sekä fiktion että tietotekstin kirjoittajaa:

Kirjoitan mutta en kuitenkaan ole Kertoja. Kuka hemmetti se kertoja sitten on, jos en minä. Sitten kuulen, että Kertoja on kirjallinen olento. Kas kun ei ylimaallinen. Vaikka kirjottaisin minä-muodossa, en välttämättä olekaan kertoja. (PI7)

[Tieto]kirja voi olla tyyliltään tutkimuksellinen, tietoa popularisoiva, kanta-aottava tai viihdyttävä. Oma kirjani tulisi kaiketi olemaan popularisoiva, kansantajuinen ja toivottavasti keskustelua herättävä. Tyylin lisäksi kirjaa kirjoittaessa tulisi myös päättää, olenko siinä neutraali kertoja ja tiedonkerääjä vai peräti silminnäköjä ja kommentoija? (FI2)

Lajiin liittyvien käsitteiden hallinnan lisäksi tekstilajiosaamiseen kuuluu myös erilaisten tekniikoiden kokeileminen. Oppimispäiväkirjoissa tämä näyttäytyy selkeänä: kirjoittamisen opinnoissa kootaan omaa työkalupakkia.

Kirjoittamisen perusopintojen proosakurssilta harjoitellaan novellin tai lyhytproosan kirjoittamista ja tehdään monenlaisia tekniikkaharjoituksia. Oppimispäiväkirjoissa mainintoja saavat esimerkiksi etäännyttämiseen ja tekstin paisuutteluun liittyvät harjoitukset. Erityisesti aistien käyttöön liittyvä tehtävä näyttää antaneen uusia virikkeitä omaan proosakirjoittamiseen: aisteilla voi leikkiä (PI17) ja rikastuttaa niukkaa tekstiä (PI4) tai tuoda vaihtelua toiminnankuvausten oheen (PL8). Tekniikkaharjoituksilla on paikkansa opetustilanteissa, kuten Ekström (2011, 123) toteaa. Hän kuitenkin muistuttaa, että nykykäsityksen mukaan

taitavaksi kirjoittajaksi opitaan harjoittelemalla kokonaisuuden kirjoittamista teknisten osasuoritusten ohella.

Kirjoittaminen tekstilajin osaamisena pitää sisällään kirjoittamisharjoitusten ohella erilaisten tekstien lukemista ja analysoimista. Näin tehdään myös proosakurssilla: luettavana on sekä julkaistuja että toisten kurssilaisten tekstejä. Osalle tällainen työskentelytapa on uusi, mutta lukuisat kommentit osoittivat opiskelijoiden oivaltaneen sen merkityksen omalle kirjoittamiselle.

Tekstin analysoimistakin täytyy tehdä, ja sitä en ole ennen osannut edes ajatella. (PI3)

Parasta kurssilla oli, ettei vedetty liian suoria linjoja, vaan ihan oikeasti analysoitiin tekstejä. (PL12)

[--] tekstin analysoinnin ansiosta luen proosaa jatkossa vähän eri silmin kuin aiemmin. On niin valtavan monia tulkinnan tasoja, joilla tekstiä voi lukea! (PI2)

Erityisen antoisaa tuntuu olevan omien tekstien analysoiminen. Analyysin merkitykset ovat monen tasoisia: se opettaa systemaattista lukutaitoa ja avaa silmät omille valinnoille:

Yksi tärkeimmistä havainnoista oman kirjoittamiseni suhteen syntyi oman tekstin analysoinnin pohjalta. Tästä eteenpäin aion systemaattisemmin miettiä tekstien muotoa ja rakenteellisia ratkaisuja. (PL10)

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)

Omien tekstien [--] analysointi lähensi suhdetta kirjoitettuun ja sai pohtimaan omia valintoja. Analyysit loivat hyvän rinnakkaismaailman proosateksteille. (PL5)

Lajiosaamiseen liittyvässä lähestymistavassa kielellisten erityispiirteiden mallintaminen antaa tietoa, jonka avulla opiskelija ikään kuin rakentaa ("construct") tekstinsä (Ivanič 2004, 233). Vaikkei tarkka mallintaminen varsinaisesti kuulu kirjoittamisen opintoihin, esiintyy oppimispäiväkirjoissa vahvasti rakentamiseen liittyvä kuvasto. Proosaakin "voi lähestyä teknisesti" (PL23):

Välineiden hallinnalla on voima, työkaluja on turha heittää nurkkaan ja yrittää paljain käsin rakentaa taloa. (PI1)

[--] hyvät perustukset ja rakennuspalikat kerronnan eri muodoista sekä hyviä "ituja", joista kirjoittaminen voi lähteä liikkeelle. (PL21)

Tavallisessa elämässä asiat kerrotaan suoraan, proosassa ne rakennetaan vähitellen pienistä rakennuspalikoista ja annetaan lukijalle tilaa tehdä omia tulkintoja. (PL17)

Löytönen pitää rakentamisen metaforaa taiteellisessa työskentelyssä konstruktivistisen perinnön kuvana ja tarjoaa tilalle vaikkapa luomisen käsitettä (Löytönen & Sava 2011, 99–100). Clughen (2014, 285–286) puolestaan näkee kirjoittamisen vertaamisen kädentaitoihin myönteisenä, koska se viittaa tekstin sijaan tekemiseen, kirjoittajan aktiivisuuteen. Vanhentunut tai ei, aineistoni oppimispäiväkirjoihin on tallennettu paljon käsityöhön ja rakentamiseen liittyvää kuvastoa: on taontaa ja kudontaa, työkaluja ja työkalupakkeja, myös

perustusten tekoa, telineiden pystyttämistä ja purkamista, rakennuspalikoita ja rakentamista.

Rakentamiseen tarvitaan työkaluja, joista myös löytyi lukuisia mainintoja. Hyvin harvassa oppimispäiväkirjassa eriteltiin, mitä nämä työkalut ovat, mutta työkalujen kerääminen tai työkalupakin varustaminen näyttää olevan yleinen kielikuva kirjoittamisen opintojen konkreettisesta annista.

Faktan ja fiktion rajamailla käyskentely antoi työkaluja oman kirjoittamiseni edistämiseen. (FL7)

Tässä vaiheessa opiskeluani minulla on enemmän työkaluja kuin olisin uskaltanut toivoakaan. (PL11)

Parasta kurssilla oli ehdottomasti konkreettiset työkalut, joita kirjoittamiseen saimme. (PL15)

Ivanič (2004, 234) muistuttaa, että lajikeskeinen ajattelutapa voi johtaa liialliseen pelkistämiseen ja tekstilajien latistamiseen sekä muodon hallintaan sisällön ja ilmaisun kustannuksella. Tällöin vaarana voi olla, ettei lajin kielellisten piirteiden hallitseminen jätä välttämättä tilaa niiden rikkomiselle tai lajien uudistamiselle. Omaäänisyys tai henkilökohtaisesti merkityksellinen kirjoittaminen ovat myös aika kaukana tästä ajattelusta. Vesa Heikkisen ja Eero Voutilaisen mukaan suuri joukko tutkijoita näkee genren Mihail Bahtinin tavoin. Vaikka genreihin liittyvät tietyntyyppiset vakaat ja mallintaminen, ne myös jatkuvasti muuttuvat ja uudistuvat. (Heikkinen & Voutilainen 2012, 21, 35–36.) Lajityypillisiin piirteisiin kahliutuminen ei näytä olevan kirjoittamisen opiskelijoiden ongelma. Oppimispäiväkirjoista välittyy tekstilajin tradition tuntemuksen merkitys omaa kirjoittamista tukevana. Se voi laajentaa omaa käsitystä ja antaa pohjaa ponnistaa uuteen:

- Hmm. Tarkoituksena on kai oppia tuntemaan erilaisia lajeja, ja siten rikastuttaa omaa kirjoittamistaan. (PI10)

Klassisten novellien ja toisaalta postmodernin novellin tunteminen antaa kirjoittajalle lisää vapauksia: kirjoittaja voi jälleen kerran tiedostaa yleisimmät genret ja rikkoa niitä, mikäli tahtoo. (PL3)

Vasta nyt tietäessäni kirjoittavani tsehovilaisia novelleja, pystyn irrottautumaan tuota minua hetkittäin ahdistavasta pakkopaidasta, joka saattaa alkaa rajoittaa kirjoittamistani. Nyt haluaisin kirjoittaa myös postmoderneja novelleja, moderneja novelleja, bocciolaisia perinteisempiä novelleja, ihan kaikkia niitä, tai tehdä peräti sekoituksia luoden novellityyppien erityispiirteiden yhdistellen jotain vaikeammin genrettävää proosataidetta. (PL2)

Tekstilajien osaaminen voi johdattaa ajattelemaan tekstejä itseisarvoisina. Rahtu (2014, 77) muistuttaa, että teksteillä myös toimitaan erilaisissa sosiaalisissa tilanteissa. Käsitys tekstilajista onkin monipuolistunut (Erra & Svinhufvud 2017, 321–322) ja kietoutuu käsitykseen kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana.

5.4 ”Inspiroiduumme toistemme teksteistä” - kirjoittaminen sosiaalisena toimintana

Kirjoittamisen opintojen työskentelytavat näyttäytyvät sekä yksinäisenä työnä että yhteisöllisenä toimintana. Lähiopetus ja siihen liittyvät tehtävät yhdistävät molemmat ulottuvuudet:

Kurssi mahdollisti [hyvän] ja monipuolisen oppimiskokemuksen. Opin paljon teemasta oman työskentelyn, ryhmän ja ohjauksen kautta ja avulla. (FL18)

Mielestäni lähiopetusta ja omaa kirjoitustyöskentelyä yhdistelevät kurssit ovatkin itselleni paras oppimistapa. Pelkkä yksinäinen puurtaminen jäisi oppimisen ja kirjoittajana kehittymisen kannalta monesti keskeneräiseksi. (PL6)

Kirjoittamisen tapahtumaa voidaan ajatella paljon laajemmin kuin pelkkänä prosessina tai tekstilajin osaamisena. Kirjoittaminen on myös vuorovaikutusta ja tapahtumana siten aina sosiaalista toimintaa. Kirjoittaminen ei synny tyhjiössä, vaan liittyy aina kulttuuriseen ja sosiaaliseen todellisuuteen ja siten myös jonkinlaiseen yhteisöön. Ivaničin käsitykseen kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana liittyy kaksi sisäkkäistä vuorovaikutuksen kehää. Suppeampi niistä rajaa kirjoittamisen tiettyyn vuorovaikutustilanteeseen, laajempi ottaa mukaan koko kirjoittamisen kulttuurin. (Ivanič 2004, 234-235.) Kirjoittamisen opiskeluyhteisöstä erottuvat molemmat kehät: yksittäinen opetustilanne konkreettisenä vuorovaikutustapahtumana näkyy aineistossani selkeästi, laajempi kirjoittamisen kulttuuri viitteellisemmin.

Kaiken kaikkiaan oppimispäiväkirjoista löytyy paljon enemmän kommentteja kirjoittamisen opiskelun vuorovaikutustilanteista kuin itsenäisestä työskentelystä. Vaihtelevat kirjoitusharjoitukset, palautetilanteet ja keskustelut näyttävät vuorovaikutuksen suunnasta tarkasteltuina vahvasti myönteisinä:

Proosakurssilla oli olennaista myös ryhmän tarjoama kirjoittamisen vertaistuki. Kursin aikana ilmapiiri oli hyvä ja lähijaksoilla oppimista tapahtui paljon. (PL7)

Opetusryhmämme oli suhteellisen suuri ja ihmiset mukavia. Oli rentoa kirjoittaa sellaisessa porukassa. (PL8)

Ryhmän rooli on minulle hyvin tärkeä. Koen innostuvani ja saavani ryhmäkeskusteluissa ja palautetilanteissa ryhmältä paljon hyvää. Viime tapaamisen lauantesiossa oli suorastaan flow-tunnelma, kun inspiroiduimme toistemme teksteistä. (PL19)

Itsenäiset oppimistehtävät ovat silti tärkeä vaihtoehto. Aineistonikin osoittaa sen: lukuvuonna 2012–2013 noin kolmasosa sekä Faktan ja fiktion vuoropuhelun että Proosan opintojakson tehneistä valitsi itsenäiset oppimistehtävät. Oppimispäiväkirjoista löytyy kommentteja sekä itsenäisten tehtävien että lähiopetuksen valinnoista. Toisille sopii ”yksinäisenä sutena vaeltelu teoreettisessa maailmassa” (FI4). Lähiopetuksen voima on puolestaan sosiaalisissa tilanteissa ja toisten kirjoittajien kohtaamisessa, ryhmätyöt saavat ”päivän kulumaan nopeasti”

(FL16), syntyy oivalluksia, ”miten monella tavalla asioita voi tehdä” (FL5). Yksinäisen työtavan kestäminen liittyy silti kirjoittamiseen, olipa suoritus tapa kumpi tahansa:

Kirjoittaminen on todella yksinäistä puuhaa, istua kotona koneella ja kirjoittaa, lukea ja korjata. Mutta eihän tähän työhön tai harrastukseen muuta keinoa ole. (PL3)

Lähiopetusten oleellinen osa ovat palautekeskustelut. Niihin liittyy edellä kuvattujen yhteisöllisten pirteiden ohella myös tunteita kuluttavia piirteitä. Ekström (2011, 88–90) on kuvannut väitöskirjassaan tunteiden merkitystä kirjoittamisessa, erityisesti hän korostaa palautetilanteiden myönteisen tunnetilan tärkeyttä. Sen rakentaminen on hänen mielestään sekä opettajan että opiskelijan vastuulla. Molemmat näkyvät oppimispäiväkirjojen kommentteissa: opettaja saa kiitosta koko kurssin tunnelmasta, opiskelijakaverit pienryhmätilanteiden välittömästi ja innostavasta ilmapiiristä. Kun tekemisen tapa luodaan yhteisesti, ovat kaikki vastuussa ryhmän työskentelyn hengestä ja onnistumisesta.

Lähipäivinä työskenneltiin neljän hengen ryhmissä. Meitä oli kaksi varttuneempaa ja kaksi nuorta [opiskelijaa]. Meillä alussa oli vähän hakuja, miten ollaan, kuin eletään, kuten yleensä uudessa ryhmässä on. Viimeisen kerran lopputehtävä, synteesi siitä, mitä on opittu faktan ja fiktion suhteista, oli mielestäni hieno hyvän yhteistyömme tulos. (FL20)

Muiden tekstien lukeminen, niistä palautteen antaminen ja muiden antaman palautteen kuunteleminen olivat miellyttäviä kokemuksia. Hyvässä ja hausassa hengessä käytävät keskustelut olivat sekä viihdyttäviä että antoisia. (PL10)

Pienryhmässämme oli valpas ja rakentava ilmapiiri. Kokonaisuudesta jäi hyvä mieli. (FL18)

Aineistossani korostuu keskustelujen merkitys. Keskustelut ryhmässä ovat opetuksen ydin, ja vuorovaikutus toisten kirjoittajien kanssa koetaan monin tavoin arvokkaaksi. Ryhmä tarjoaa turvalliseksi koetun oppimisympäristön. Keskustelun aktiivisuus nousee toistuvasti esiin:

Keskustelu käy mielenkiintoisen vilkkaana. On mukava olla kerrankin osa porukkaa, jossa syntyy puhetta ainaisten vaivaantuneiden hiljaisuuksien sijaan. (FL16)

Ryhmässä oli mielestäni hyvä ilmapiiri ja keskustelu oli aktiivista ja avointa. Omia mielipiteitä sai tuoda vapaasti esille. Keskustelujen kautta avautui uusia näkökulmia asioihin. Osallistujat olivat selvästi kirjoittajina ja lukijoina kokeneita, joten esimerkiksi novellien palautekeskustelussa tuli hienoja ajatuksia esille. Muutamia hyviä lukuvinkkejä tuli myös napattua. (FL6)

Opiskelijat raportoivat ryhmäkeskusteluissa syntyneistä tuoreista näkökulmista ja uusista ajatuksista. Keskustelu ”syttyi monia oivalluksia” (PL3) proosan kirjoittamiseen, herätti esimerkiksi huomaamaan, että ”joskus kirjoittaja tekee hyviä kerronnallisia ratkaisuja täysin alitajuisesti” (PL21). Sekin todetaan, että toisen kasvojen näkeminen on tärkeää:

Kasvotusten annettu palaute lämmittää kirjoittajaa enemmän kuin sanat, niin hullunkurista kuin se onkin. Tällä kurssilla oli mukavaa olla aidosti ihmisten kanssa ja oppia heistä kaikenlaisia asioita. (FL13)

Kirjoittamisen oppimiseen liittyvät keskustelut eivät selvästikään rajaudu pelkästään ohjattuihin tilanteisiin. Lähiopetukset ovat myös laajemmassa merkityksessä sosiaalisia tapahtumia:

Lähiopetuksen aikana käymämme lounaskeskustelut olivat inspiroivia [--]. (PL13)

[--] keskustelut ystäväni [--] kanssa ennen ja jälkeen tapaamista – kaikki tämä liittyy minun mielessäni olennaisesti koko kurssiin. (PL14)

Keskustelun merkitys näkyy myös itsenäisesti tehtävänsä tehneiden oppimispäiväkirjoissa. Keskustelukumppaniksi eivät välttämättä riitä jakson kirjallisuuden asiantuntijat, vaan omia ajatuksia testataan myös ystävien ja perheenjäsenten avulla:

Olen jo keskustellut aiheesta [faktan ja fiktion käsitteistä] humanistin kanssa ja nyt odotan viestiä luonnontieteilijältä. Täytyy sanoa, että jännittää. Tuleeko vastaan jotain uutta? Muuttuvatko ajatukseni joiltakin osin? (FI1)

Huomasin, että jakson aihe siirsi ajatukseni ja näkökulmani todellisessa elämässäni tarkastelemaan kaikkea ympärilläni fakta-fiktio – silmälasien lävitse. Erityisesti teinikäisten [lapsieni] kanssa kävimme monta mielenkiintoista keskustelua aiheesta. (FI4)

Kiinnostava on myös seuraavan katkelman pohdinta siitä, mitä keskustelu oikeastaan on. Opiskelija kirjoittaa kirjettä ”taivaan tarhoihin”. Faktan ja fiktion vuoropuhelu saa monikerroksisen tulkinnan.

Aika jännä juttu muuten, että tämä meidän keskustelummekin tuntui melkein todelliselta, niin fiktiivinen kuin se olikin. Ai olet sitä mieltä, että oikeestihan me tässä jutettiin. Oikeesti ja oikeesti, niinpä niin. Mitenkäs sitä totuutta nyt voitiinkaan määritellä. (FL20)

Oppimisyhteisö näkyy oppimispäiväkirjoissa myös siten, että yhden jakson anti voidaan nähdä hyvänä pohjana seuraavaan tai jopa useampaan opintojaksoon. Faktan ja fiktion vuoropuhelu ”tarjoaa hyvän perustan” (FI10) vaikkapa Tietokirjoittamisen opintojaksolle. Ajatusprosessin käynnistyminen houkuttelee jatkamaan: ”ajatuksat jäivät kalvamaan ja lisääkin olisi hauska oppia” (FL6).

Oppimisyhteisö on silti vain yksi osa kirjoittamista sosiaalisena toimintana, toinen on kirjallisen kulttuurin laajempi näkökulma. Kirjoittamisen traditioon opiskelijoita sitoutetaan sekä lukemisen että kirjoitusharjoitusten kautta. Palaute-tilanteisiin liittyy lukemisen arvostus. Lukeminen ja kirjoittaminen toimivat niissä usein luontevasti rinnakkain. Oppimispäiväkirjoissa kerrotaankin kirjoittamisen ohella lukijan kokemuksista ja lukemisen taitojen karttumisesta.

Palautetilaisuus opetti paljon ja myös syvensi lukukokemusta. Huomasin, kuinka eri tavalla ryhmässä tekstejä tulkittiin ja miten erilaisiin asioihin [kiinnitettiin] huomiota. Palautetilaisuus sai minut ajattelemaan, että koska [fiktio] ja fakta ovat läsnä eri tavalla eri teksteissä, myös lukijalta vaaditaan paljon. (FL6)

Kuuliaisena oppilaana panin korvan taakse neuvosi, että olisi hyvä lukea erilaisia novelleja eri aikakaudelta. [--] Tämän ”pakkolukemisen” ansiota on, että jatkossakin todennäköisesti luen valikoidusti novelleja. Ymmärrän sen tärkeyden omankin kirjoittamisen kannalta. Lyhytproosan luin ymmärtääkseni, mistä lyhytproosassa on kyse. Yllätyin sen monimuotoisuudesta. (PL4)

Kenties mielenkiintoisinta antia välitehtävässä oli vertaispalaute. Varsinkin erään [opiskelijan] kommentti, että tarinoitteni lukeminen oli kuin Aku Ankkaa olisi lukenut. [--]. Se oli kuitenkin hyvä muistutus siitä, kuinka eri tavalla lukija ja kirjoittaja samaan tekstiin voivat suhtautua. (PL10)

Lukemisen toinen juonne on opintojaksoon liittyvä teoria ja sen soveltaminen omiin kokemuksiin. Varsinkin faktan ja fiktion vuoropuhelu näyttää nostavan integratiiviset tuntosarvet esiin, esimerkkejä löytyy monesta suunnasta. Yksi havainnoi usean median käsitelleen faktan ja fiktion vuoropuhelua, kun Ulla-Lena Lundbergin *Jää*-romaani voitti Finlandia-palkinnon (FL9). Toinen ottaa esimerkit ajankohtaisesta keskustelusta ja miettii oheiskirjallisuuden avulla, miten kirjailija taitaa olla sidottu oman aikansa käsityksiin oikeasta ja väärästä (FL8). Kolmas pohtii kaunokirjallisten keinojen käyttöä journalismissa löytäen kotimaisia esimerkkejä oheisartikkelin amerikkalaisten rinnalle ja päätyy pohtimaan käytettyjen keinojen eettisiä ulottuvuuksia (FL5). Ylipäätään oppimispäiväkirjoissa on paljon esimerkkejä faktan ja fiktion rajan häilyvyydestä niin lehtiteksteissä kuin tv-ohjelmissakin.

Juhani Niemi (2000, 110) mainitsee kirjallisuuspedagogian osana kirjallista elämää. Kirjallisuuspedagogialla hän tarkoittaa erilaisten tekstien huomioon ottamista koulujen kirjallisuuden opetuksessa. Siihen voisi lisätä myös kirjoittamisen opintojen tekstikäytännöt. Oppimispäiväkirjoista löytyy kyllä mutkan kautta kytkentä myös kouluihin: kirjoittamisen opiskelijoissa on äidinkielen opettajia, ja opettajuus vilahtaa oppimispäiväkirjoissa. Yksi kertoo saaneensa jakson harjoituksesta vinkin omaan opetukseensa, toinen päättää hankkia lukemansa teoksen oppilaitoksensa kirjastoon.

Oppimispäiväkirjoissa on kuvauksia siitä, miten kirjoittaminen tulee jatkuamaan opintojen jälkeen. Opintojaksot antavat aiheita uusiin kirjoitusprojekteihin tai ideoita aiemmin aloitettujen työstämiseen. Tekstilajit ja omat kokemukset saattavat törmätä luovasti tai luodut henkilöt vaatia jatkoa. Tekstien jatkaminen voi tuntua suorastaan "väistämättömältä tosiasialta" (PL13). Kirjoittamisen opinnoissa syntyy usein myös halu kokeilla uutta. Fiktion kirjoittajalle se voi tarkoittaa erilaisten tyylien kokeilua (PL2), tietokirjoittaja puolestaan oivaltaa sepittämisen mahdollisuuden ja siihen liittyvän kirjoittamisen ilon (FL9).

Omien tekstien sijoittaminen kirjallisuuden jatkumolle on yksi tapa osallistua kirjallisen kentän toimintaan. Niemi totesi jo vuonna 2000, ettei perinteinen institutionaalinen kolmijako tuottajat-välittäjät-kuluttajat enää tunnu riittävältä. Kirjallista kenttää voisi pikemmin tarkastella suhdeverkostona tai kohtaamisten paikkana, jossa tekstit keskustelevat kaiken aikaa muiden tekstien ja muun maailman kanssa (Niemi 2000, 10–15, 151). Suhdeverkosto on edelleen vahvistunut uusien mediaympäristöjen mukanaan tuomien mahdollisuuksien myötä (esim. Kallionpää 2017). Kohtaamisia voi silti edelleen tehdä myös tuttujen instituutioiden kanssa. Oppimispäiväkirjoissa nousevat esiin Niemen mainitsevat kirjastot, kustantamot, kirjallisuuspalkinnot sekä kirjallisuudentutkimus. Sen sijaan esimerkiksi kirjallisuuskritiikki tai kirjallisuuden apurahat eivät näyttäydy lainkaan.

Useimmiten kirjallinen kenttä pääsee aineistossani esille, kun opiskelijat miettivät omien tekstiensä julkaisemista. Julkaiseminen on kirjoittamisen opiske-

lijoille selkeä mahdollisuus ja usein myös tavoite. Muutama kertoo jo julkaisensa tekstejään verkossa, ja jotkut ovat keskustelleet kustantajan kanssa käsikirjoituksestaan. Joko haaveena tai jo työn alla on monenlaisia tekstejä: näytelmä tai tv-käsikirjoitus, tietokirja, historiallinen sukutarina, romaani, novellikokielma. Tavoitteena voi olla ylipäättään julkaistavan tekstin kirjoittaminen tai vaikkapa tieteellisen tekstin yleistajuistaminen. Kustantaja mainitaan kuitenkin vain muutamassa oppimispäiväkirjassa ja niissäkin useimmiten vaivihkaa. Yksi kertoo ymmärtäneensä proosakurssin myötä, miksi oma käsikirjoitus ”tulee aina kustantajilta bumerangina takaisin” (PL9), toinen saa tekstin työstettyä mieleiseksi ja tuumaa palaavansa ”päänsärkyvaiheeseen [--] vasta sitten, kun kustannussopimuksessa on allekirjoitus” (FL10). Joku kertoo toimineensa kustannustoimittajaharjoittelijana (PI6), ja yhdessä oppimispäiväkirjassa viitataan kustantajan markkinointiin (FL9).

Kirjallisuuspalkinnoista mainintoja saa Finlandia-palkinto sekä Tieto-Finlandia. Oppimispäiväkirjoissa ei kuitenkaan pohdita esimerkiksi palkintojen merkitystä kirjallisessa kentässä, vaan palkintoihin viitataan pikemmin puolihuolimattomasti, kuten tässä esimerkissä:

Teen ruisleivän juustolla ja kalkkunalla. Ajattelen, että pitäisi olla kasvissyöjä ja lukea se tietokirja Syötäväksi kasvatetut, kuka sen tekikään, [onko] se juuri sitä journalismia, jolta lukija haluaa sulkea silmänsä, minä-lukija, voittiko se jonkun palkinnon, oliko se tietofinlandia, mitenköhän se kirja viittasi lähteisiinsä. (FI8)

Kirjaston käyttö on opiskelijalle välttämättömyys. Se taitaa olla myös niin selvä osa opiskelua, että oppimispäiväkirjoihin kirjasto päättyy vain silloin, kun kirjojen kanssa on jotain hankausta, esimerkiksi niiden saaminen koetaan hankalaksi tai sakkoja on kertynyt lainauskielloksi asti. Kirjaston merkitys näyttäytyy kirjoittajalle paljon vahvempana kirjoittamisen opintojen hakuteksteissä. Kirjasto on yksi kirjoittajien kasvattaja: suomalaisen kirjastojärjestelmän ansiosta kirjoittamisen opintoihin riittää paljon lukeneita hakijoita (Rautiainen 2013). Hakutehtävien kaltaisia kirjaston ylistyksiä ei oppimispäiväkirjoihin ole kirjattu, ei myöskään Risto Niemi-Pynttärin (2012, 39) esiin tuomia tiedonhaun taitoihin liittyviä, luovuutta rikastavia kirjalöytöjä. Kirjoittajan intuitiota tukevien kirjastoseikkailujen sijaan kommentit liittyvät opiskelun arkeen:

Kirjojen hankkimisessa suuria ongelmia, onneksi kaukolaina on keksitty, odottelemista siinä silti. (FL19)

Kertomuksen luonnon päädyin ostamaan, kun en saanut sitä kirjastosta, [--]. (PI5)

Kohtalokkaasti unohdan Kertomuksen poetiikan lennolle! Unohdus maksaa. Kuitenkin vain 12 e kirjastolle. (PI7)

Kovin mairittelevalta eivät myöskään näytä kirjallisuudentutkimukseen liittyvät kommentit. Teoreettinen ote tuntuu osasta opiskelijoista melkein pä tieteiden kari-katyyriltä, 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 todellisuudesta” (FI10). Riemastuttavaksi voidaan kokea vaikkapa Borgesin *Haarautuvien polkujen*

puutarhan alaotsikko: esseitä, juttuja, tarinoita – ei siis ”mitään kirjallisuudentutkimuksen syvällisiä määritelmiä” (PI10). Jollekulle Dorrit Cohnin fiktion määrittelyyn liittyvä ajattelu ”on hieman huimaava vilkaisu kirjallisuustieteeseen ja -teoriaan” (FL7), mutta on niitäkin, joille suhde tieteellisiin käsitteisiin pysyy koko lailla neutraalina:

Voi olla, etten tule muistamaan kaikkia hienoja käsitteitä kovin pitkään enkä ehkä hae kirjallisuudentutkimusta lukemaan, mutta tekstin analysoinnin ansiosta luen proosaa jatkossa vähän eri silmin kuin aiemmin. (PI2)

Kirjallisuudentutkimus on yksi tapa luoda merkityksiä ja siten käyttää valtaa kirjallisuuden kentällä. Kun valta liittyy sosiaaliseen toimintaan, päästään sosiopoliittisen diskurssin äärelle.

5.5 ”Sanoilla on valtaa” – kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana

Kirjoittajan mahdollisuus vaikuttaa kiehtoo kirjoittamisen opiskelijoita:

Olen viehätynyt ajatuksesta, miten paljon sanoilla on valtaa. (FI10)

Fiktiivinen kirjoittaminen voi myös muuttaa maailmaa. (FL20)

Kirjoittajan käyttämä valta liittyy Ivaničin käsitykseen kirjoittamisesta sosiopoliittisena toimintana. Kirjoittajan vallan ohella kiinnostuksen kohteena tässä käsityksessä on myös kirjoittajaan kohdistuva valta. Kirjoittaja toimii aina tietyssä sosiaalisessa ympäristössä, ja tuo ympäristö rajaa kirjoittamisen reunaehdot. Sen ideologiset valtarakenteet määrittävät, millaiset tekstilajit ja diskurssit kirjoittajalla on käytettävissään. Tekstilajit ovat tässä yhteydessä joukko kirjallisia konventioita, joiden avulla pyritään saavuttamaan tiettyjä sosiaalisia tavoitteita. Diskursseilla tarkoitetaan puolestaan tapoja käyttää kieltä maailman ja itsensä kuvaamisessa. (Ivanič 2004, 237–238.)

Aineistossani pohditaan paljon kirjoittajan käyttämää valtaa. Kirjoittajaan kohdistuva valta on esillä vähemmän. Niemen kartoittamalla kirjallisella kentällä valta näkyy selkeimmin tekstien arvottamisessa. Esimerkiksi kustantajat, kriitikot ja tutkijat vaikuttavat siihen, mitkä tekstilajit ja millaiset diskurssit mielletään kulloinkin merkityksellisiksi. (Niemi 2000, 13.) Myös opetustilanteisiin liittyy valta-asetelma. Opiskelijakirjoittajaan kohdistuvat väistämättä oppilaitoksen opetussuunnitelma, tehtävänannot, valittu kirjallisuus ja arviointikriteerit. Opetussuunnitelmaan ja oppimistehtäviin liittyvät kysymykset eivät kuitenkaan ole aineistoni kannalta erityisen relevantteja. Niitä käsitellään aika vähän, varsinkin negatiivisia kommentteja ei löydy. Esimerkiksi tehtävänantoihin liittyvä pakko näyttäytyy oppimispäiväkirjoissa pikemmin myönteisenä kuin kahlitsevana. Mielenkiintoista on, ettei oppimispäiväkirjoista löydy myöskään kommentteja arviointiin liittyvästä vallankäytöstä, vaikka myös oppimispäiväkirjat

arvioidaan. Yhtenä syynä tähän voisi olla se, että eurooppalainen yliopisto-opintojen arvioiminen on Suomessa niin laajasti käytössä, että se tuntuu luontevalta jopa oppimispäiväkirjan tai muun luovan tekstin kohdalla.

Sosiopoliittisen kirjoittamiskäsityksen mukaan arvioinnista tulisi kokonaan luopua. Oppimispäiväkirjojen osalta tutkimuksessa on kuitenkin tuotu esiin kaksi vastakkaista näkemystä arvioinnista. Vaikka arviointi ei erityisen hyvin tue oppimispäiväkirjan peruspiirteitä, kuten sen henkilökohtaisuutta, voi arviointi kuitenkin antaa myönteisen viestin siitä, että opinnoissa arvostetaan monenlaista kirjoittamista (Creme 2005, 295). Tietoisuus arvioinnista voi silti vaikuttaa opiskelijoiden työskentelyyn: osa voi motivoitua kirjoittamaan päiväkirjansa perusteellisemmin, osa pyrkii kirjoittamaan arviointikriteereiden mukaisesti, jolloin omat näkemykset voivat unohtua. (Dyment & O'Connell 2010, 239.)

Opetukseen liittyvien valta-asetelmien sijaan oppimispäiväkirjoissa pohditaan paljon kirjoittajan valtaa sekä sen rinnalla vapautta ja vastuuta. Ennen kaikkea kirjoittamisen opiskelijoita mietityttää oma positio kirjoittamisen suhteen sekä siihen liittyvät eettiset kysymykset ja moraalinen käytäntö: mitä kirjoittaja saa ja voi tehdä?

Epävarmuus kietoutuu oppimispäiväkirjoihin. Kirjoittajan valta tiedostetaan, eikä se aina ole myönteinen asia. Opiskelijat pohtivat esimerkiksi omaa oikeutustaan kirjoittajana:

Aina välillä luulen keksineeni, luulen saaneeni ahaa-elämyksen, luulen olevani jo varma. Sitten mukaan astuu jokin epävarmuustekijä. En tiedä tarpeeksi. En tiedä mistään mitään. Ei minulla ole lupaa asettua todellisen henkilön nahkoihin muka minäkertokaksi. Ei minulla ole valtaa eikä oikeutusta. Jollakin, joka tietää enemmän, ehkä on. Ei minulla. (FL16)

Tehtävä tuntui ensin ihan hurjalta. Miten minä nyt voisin sukeltaa hänen mieleensä, edes fiktiivisesti. (FL20)

Sen sijaan päähenkilön pään sisään astuminen oli vaikeaa. Repliikkien kirjoittaminen henkilölle ujoitutti. Taipumukseni rationaalisuuteen rajoitti heittäytymistä, aluksi oli kovin vaikea "antaa mennä". Todellisuusankkurit painoivat raskaina, ennen kaikkea olin kirjoittaessani huolissani siitä, onko minulla todellakin lupa kirjoittaa mitä vain haluan. (FL7)

Kysymyksiä esitetään paljon. Mitä lukijat ovat valmiita uskomaan fiktiosta, joka perustuu faktoihin? Riittävätkö taustatiedot vakuuttamaan lukijat? Entä opiskelijan itsensä kirjoittajana? Miten kirjoittaa niin, ettei tule asiavirheitä, ettei vaikuttaisi "hölmöltä ja epäuskottavalta" (FL4)? Myös oman elämän käyttö kirjoittamisen materiaalina mietityttää opiskelijoita: miten läheltä on lupa ottaa asioita kirjoittamisen materiaaliksi (FL7) tai toisaalta kuinka paljon niistä voi etääntyä (FI2)?

Suuri kirjoittamiseen liittyvän epävarmuuden aiheuttaja on kirjoittajan valintojen vapaus. Vastuu vapauden toisena puolena näkyy kommentteissa esimerkiksi näin:

Valintojen määrä tuntui häkellyttävältä - eikä ollut ketään, keneltä kysyä oikeaa vastausta! (PL21)

Voin kirjoittaa mitä haluan, mutta minun on tiedostettava, mitä siitä voi seurata, jos kirjoitan näin. Tai oikeammin: voin kirjoittaa mitä haluan, mutta minun on tiedostettava, mitä voi seurata, jos tekstini julkaistaan. (FL10)

Opin, että kirjoittajana teen kirjoittaessani jatkuvasti valintoja. Opin, että valintoja ei tarvitse tiedostaa etukäteen, mutta voi olla [hyödyllistä] tiedostaa tekemänsä valinnat kirjoittamisen jälkeen. (PL21)

Sosiopoliittisen käsitykseen liittyy kirjoittajan vastuun painottaminen. Tietyt kontekstit suosivat tiettyjä valintoja, mutta kirjoittajalla on kuitenkin valinnan mahdollisuus. Hän voi tyytyä säilyttämään totuttuja rakenteita ja käyttää 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.) Valinnan mahdollisuuteen liittyy oppimispäiväkirjoissa esiin tuleva vastuu: kirjoittajan tulee ymmärtää valintojensa seuraukset.

Epäilyjen rinnalla oppimispäiväkirjoissa esitetään myös vastauksia. Epävarmuuden ohella voi tulla ”tunne siitä, että tämän minä haluan kertoa muillekin” (FL14). Valta voidaan ottaa myös oikeutettuna: ”On kynäniekkojen ikaikainen oikeus” (FL21) keksiä sanottavansa, nostaa vaikka kuningas haudasta fiktion riveille uudelleen elämään. Yhtä hyvin tekstin henkilöksi voi valita arvostetun suomalaisen taidemaalarin, eikä sitä tarvitse pyydellä anteeksi, sillä ”kirjailijan vapaus oikeuttaa niin monta asiaa” (FI7). Yhdessä oppimispäiväkirjassa viitataan ajankohtaiseen keskusteluun faktan ja fiktion suhteesta, jota opintojakson aikoihin käytiin Riikka Ala-Harjan romaanista *Maihinnousu* ja Christian Lolliken näytelmästä *Manifesto 2083*. Opiskelijan mielestä ”teksti muuttuu fiktioksi, kun se on sellaiseksi kirjoitettu, eikä taiteilijan pidä miettiä, saako tai voiko jotain aihetta käsitellä” (FL8). Tutkimusaineistoni keruun jälkeen opiskelijoiden asennoituminen kirjoittajan valtaan on saattanut muuttua hieman varovaisemmaksi. Kirjailija Noora Vallinkoskelle määrätty kärkeäoikeuden korvaukset hänen romaanistaan itsensä tunnustaneille henkilöille ovat puhututtaneet ja voineet vaikuttaa nykyisten kirjoittamisen opiskelijoiden suhtautumiseen. Tämän tutkimuksen aineistossa valta tarjoaa mahdollisuuden kuvitteluun, 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)

[--] tämä kurssi opetti sinulle hienoja asioita siitä, kuinka kirjoittajalla on myös vapauksia velvollisuuksien päälle. Sinun ei aina tarvitse yrittää tehdä kaikkea prikulleen todennukaisesti – riittää että kunnioitat todellisuutta, historiaa ja tämän maailman ihmisiä kirjoittaessasi. Kirjoittajalla on myös vapaus luoda jotain, mitä ei vielä eilen ollut olemassakaan. Itse asiassa sehän on juuri kirjoittamisen suola, sokeri ja sitruunapippuri! (FL13)

Opiskelijoiden kokemukset kirjoittamisesta ovat kaiken kaikkiaan varsin monipuolisia ja kokonaisvaltaisia. Yhdessä oppimispäiväkirjassa voi näkyä monta käsitystä kirjoittamisesta. Kokemusten kirjo ei mahdu yhteen käsitykseen eikä läheskään aina edes kaikkiin Ivaničin esittämiin kirjoittamiskäsityksiin. Erityisesti

oppimispäiväkirjoissa kerrotut tunnekokemukset karkaavat niiden raamien ulkopuolelle. Siksi laajennan käsityksiä vielä yhdellä, jonka nimeän keholliseksi toiminnaksi.

5.6 ”Henkevästi ja ruumiillisesti, aistisesti ja lyyrisesti” – kirjoittaminen kehollisena toimintana

Oppimispäiväkirjassa kirjoittaja voi kääntää katseen kohti subjektiivisia, kehollisia kokemuksiaan:

Iloa onnistumisesta, iloa tekemisestä, iloa omasta sisäisestä löydöstä. – Minussa asuu kirjoittaja! Hän huutaa sisäänpäin. (PI1)

Ilo ”omasta sisäisestä löydöstä” kuvaa oivallusta itsestä kirjoittajana. Yhtä hyvin kirjoittamisen oppimisen alkuun pääseminen voi tuottaa iloa, joka purkautuu toiminnan, liikkeen kuvan avulla:

Nyt kyllä otan kaiken irti ja iloitsen, pompin oikeastaan. Päässäni on tsunami! (FI4)

Tyypillisesti laadullisesta aineistosta löytyy sellaisia seikkoja, joita tutkija ei etukäteen osannut odottaa löytävänsä (esim. Puusa 2020, 146). Juuri näin kävi minullekin. Vaikka oppimispäiväkirjat ovat tuttua luettavaa oppimistehtävien yhteydessä, vasta niiden lukeminen peräkkäin ja vierekkäin paljasti minulle niihin kirjattujen kehollisten kokemusten laajuuden ja kirjon ja edelleen ymmärryksen siitä, etteivät Ivaničin käsitykset kirjoittamisesta tavoita kaikkia aineistoni käsitysten ulottuvuuksia. Ivanič on tehnyt metatutkimuksensa kirjoittamisesta ja kirjoittamisen opettamisesta vuonna 2004. Vasta tällä vuosituhanella on ylipäättään kiinnostuttu tunteiden merkityksestä oppimisessa (Pekrun & Linnenbrink-Garcia, 2014, 1–2; Tynjälä 2016, 235–239). Oppiminen ei enää kiinnity pelkästään kognitiiviseen tasoon, vaan tiedon ajatellaan syntyvän kokonaisvaltaisemmin ihmisen kehossa ja myös ihmisten välillä (esim. Anttila 2017). Oman aineistoni perusteella kehollisuus on tärkeä näkökulma kirjoittamiskäsitysten jatkoksi. Ajattelen kehon Anttilan (2011, 157) tavoin biologisena organismina, jossa myös kokemukset tapahtuvat. Keskeistä on katseen kääntäminen kokemuksiin, kuten subjektiivisiin tunteisiin ja niiden sanoittamiseen.

Kehollisten kokemusten kuuntelemista on sanoitettu aineistossani monin tavoin. Opiskelulukeminen voi tuntua esimerkiksi tällaiselta:

Kiinnostun, keskityn, uppoudun. Sitten sekunnissa: rivi hyppää vähän irti paperista, ajatus kirjaimista tanssimassa ja pyörimässä kuin pisarat tyynen veden ropinassa, palaan takaisin muutaman rivin. Keskityn, keskityn, [uppoudun], huomaan kiinnostuksen kahden rivin välissä. Silmämunani muljahtavat. Katson salaa jonnekin takaraivoni suuntaan, ajattelen kevättä, silmät liikkuvat musteen varjoissa ja nappailevat mukaan sanoja, joilla ei ole merkityksiä. Teen ruisleivän juustolla ja kalkkunalla. Ajattelen, että pitäisi olla kasvissyöjä ja lukea se tietokirja Syötäväksi kasvatetut, kuka sen tekikään, [onko] se juuri sitä journalismia, jolta lukija haluaa sulkea silmänsä, minä-lukija, voitiko se jonkun palkinnon, oliko se tietofinlandia, mitenköhän se kirja viittasi lähteisiinsä. Takaisin, takaisin. Musteet muodostuvat [kirjaimiksi], ja myöhemmin, kun nukun tai siivoan kaappeja, ajattelen sittenkin näitä. (FI8)

Lukeminen on kehollista toimintaa (Huotilainen 2022), samoin kirjoittaminen. Kirjoittamisen kehollisuus näkyy oppimispäiväkirjoissa monitasoisena. Ensinnäkin se on fyysistä toimintaa, liikettä (Thanem & Knight 2019, luku 8). Vaikka monessa tekstissä mainitaan tietokoneen ääreen asettuminen tai tarvittaessa myös säntääminen (PI1), koneella istuminen (PI3) tai tietokoneella kirjoittaminen (FL5), vain yhdessä oppimispäiväkirjassa kirjoittamisen kuva on sormien kulku tietokoneen näppäimistöllä:

Sivuja syntyi ja huomasin vapautuvani, kun sain kirjoittaa, sormet kulkivat näppäimistöllä näpytin, näp [--]. (FI4)

Usein kirjoittaminen toimintana liittyy kynään. Opiskelijoiden kertomuksissa kynään tartutaan (FL12), se teroitetaan, ja kynä liikkuu (FI8) tai kynällä huitaistaan ensimmäinen versio tekstistä, joka kirjoitetaan koneella uudelleen (PI9). Vielä näitäkin useammin kirjoittaminen toimintana kuvataan työläämmäksi, se on pinnistelyä ja ponnistelua, äheltämistä ja vääntämistä, joskus myös räjähtävää voimaa:

Toimin tuttuun tapaan: laadin ensin rungon ja sitten ähelsin raakaversion. Aiemmin olen antanut jutun vain valua paperille, mutta nyt piti pariin otteeseen oikein pusertaa. (PI9)

Olen jo kauan aikaa sitten suostunut siihen, että teksti vaatii kirjoittamista, uudelleen kirjoittamista, rakastumista ja murskaamista, mainitsinko jo uudelleenkirjoittamista. (FI8)

Itse kirjoittaminen oli paikoin tuskallista vääntämistä ja [varsinkin] alkuun pääseminen oli kovan taistelun takana [--]. (PL19)

Tuottamiseni on juuri sellaista kuin sprintterin juoksuunlähtö - hiljainen keskittyminen, valtava voima varastoituna paikoilleen ja pam, räjähdys, tulva, eteenpäin täydellä vauhdilla. (FI4)

Kehollisia kokemuksia voidaan käyttää myös tietoisesti kirjoittamisen keinona. Proosakurssin aistiharjoitukset ovat yksi esimerkki siitä. Ne välittyvät oppimispäiväkirjoihin paitsi kirjoittajan työkaluna myös ymmärryksenä siitä, miten aisteilla voi leikkiä ja rikastuttaa omaa tekstiään:

Hänellä ei ollut käynyt mielessäkään, että esimerkiksi erilaisilla aisteilla voisi leikkiä niinkin helposti ja rikastuttaa siten tekstiään. (PL17)

Erityisesti itselleni hyödyllisenä koin aistiharjoituksen. Omasta tekstistä löytyi vain näkö- ja kuuloaistimuksia eikä niitäkään paljon. Tajusin, miten niukka olen kirjoituksissani käyttämään ympäristön ja ihmisten kuvailua. (PL4)

Aistiharjoitus-tehtävistä oli itselleni paljon apua. Olen huomannut, että tyylilleni on tyypillistä suora toiminnankuvaus, joka polkee allensa kaiken muun. [--] Lähiopetuksessa tekemämme harjoitukset muistuttivat, että aistivoimaista kuvausta pitäisi harjoitella tietoisesti lihottamalla omia tekstejä. (PL8)

Oppimispäiväkirjoissa kerrotaan uppoutumisesta, jolloin kirjoittaminen kulkee itsestään, näyttää ratkaisut ja vie perille. Kirjoittamisen opiskelijat tunnistavat flow-kokemuksen. Tällöin kirjoittaminen on itseisarvoista toimintaa, jossa ajattelu on toissijaista:

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

Välillä kirjoittaminen oli erittäin innostavaa, varsinkin sellaisissa kohdissa, missä henkilöt alkoivat toimia omapäisesti ja tehdä ratkaisuja, joita en ollut etukäteen ajatellut. (PL19)

Toiminnan ohella kehollisuus on myös ajattelun avaamista. Kirjoittaminen on esimerkiksi etsiskelyä kertovan tekstin aineiden äärellä, ”kaiken maailman hyörimistä valintamyymälässä” – tällöinkin etsiminen ”tapahtuu parhaiten kirjoittamalla” (PI7). Kirjoittamista ajatteluna sanoitetaan monin tavoin, se on ideoiden tulvaa, mutta myös ajatuksille herkistymistä, kuulostelua:

Tämä ideoiden poukkoilu on itselleni turhankin tuttua kirjoittamisprosessissa. Tylystytyn helposti vanhoihin ajatuksiini, ja heti kun saan uuden, innostun siitä ja samalla hylkään vanhat, vaikka sille ei olisi mitään perustetta (PL10)

Löysin päästäni lipastoja sekasotkun sijaan ja aloin jäsentää ajatuksiani faktasta ja fiktiosta laatikoihin, joissa pohdinnat pomppivat kumipallojen tapaan edestakaisin. (FI4)

Tarpeettomat ihmiset ja olennot hyppivät silmille. Sitähän se on, kun herkistyy jollekin ajatukselle tai aiheelle. (PI4)

Anttila (2009, 86–87; 2011, 169) liittyy kehollisuuteen sisäisen puheen. Hän tarkoittaa sillä kehon ja mielen yhteyttä, jossa ihminen tulee tietoiseksi kehon aistimuksista, tuntemuksista ja omasta ajattelustaan. Hiljainen puhe itsensä kanssa on osa taiteellista toimintaa, sekä taiteen tekemistä että taiteellista oppimista. Taidekokemusten vaikutuksia tutkinut Catterall (2009, 136–139) korostaa sisäisessä keskustelussa ajattelun oppimista, johon liittyy sekä ideoiden että tunteiden työstäminen. Kun tätä ajattelua avataan kirjoittamalla, prosessi voi tuottaa uusia tajunnansisältöjä, uusia merkityksiä (Anttila 2007, 85; 2009, 88–89). Tällaista ajattelun ajattelua on oppimispäiväkirjoihin kirjattu paljon. Se näkyy esimerkiksi kysymyksiksi muotoiltuna tajunnanvirtana proosatekstien äärellä:

Kun aihe oli selvillä, mietin, miten rajaan aiheeni? Olisiko tarina täyttä fiktiota vai perustuisiko se täysin todellisiin tapahtumiin? Kuka on tarinan päähenkilö? Missä tarina tapahtuu? Mihin aikaan? Onko tarina jännittävä, hauska, traaginen, romanttinen, kauhutarina vai lyyrinen? Ja ennen kaikkea, mitä halua tarinallani sanoa? (PI8)

Sisäistä puhetta kuuntelemalla voi muodostua ymmärrys oman kirjoittamisen kehkeytymisestä, sen merkityksestä ja mahdollisuuksista:

[P] kirjoittaa, hän opiskelee kirjoittamista, etsii sanoja ja lauseita, rakentaa ajatuksistaan tekstejä, jättää alasimen ja kovan iskun, metallin lyönnin. Lause lauseelta hän etenee, käsissään vasara ja ruuveja. Materiaali pehmenee, tekstejä syntyy, mutta pinta on rikki, ruuvin kierteet jättävät jälkensä, tarvittaisiin sileä naula.

[--]

[P] hioo tekstiään, etsii oppikirjoista keinoja, välineitä tuottaa parempia lauseita ja löytää niitä. Välillä ajatusten eksyminen näkyy ryppyisissä ja nukkaisissa lauseissa, jotka hän haluaa sileiksi. Aina vain irtoaa kirjaimia kuin nöyhtää, taitokset eivät tasaannu. Halutaan ostaa mankeli! Vähitellen virkkeet suoristuvat, ajatus terävöityy ja näkyy kirkastuneen pinnan läpi. (PI1)

Kirjoittamistoiminnan ja sisäisen puheen sanoittamisen lisäksi aineistostani nousee vielä yksi kehollisuuden ulottuvuus: henkilökohtaisen ja sosiaalisen tiedon

kohtaaminen, ihmisten välillä syntyvät keholliset kokemukset. Aineistossani korostuvat opetuksen vuorovaikutukselliset tilanteet. Taiteen oppimisessa dialogisella kohtaamisella on erityinen merkitys. Taiteessa ei ole oikeita vastauksia, vaan se tarjoaa avoimen mahdollisuuden vaikuttua, tulkita ja ymmärtää (Anttila 2011, 169; Bresler 2011, 176; Catteral 2009, 137–138).

Aineistoni kohtaamiset liittyvät erityisesti palautetilanteisiin, joiden tunnelmaa ja ilmapiiriä sanoitetaan oppimispäiväkirjoihin. Ekström (2011, 88–89) on kuvannut väitöskirjassaan tunteiden merkitystä kirjoittamisessa. Hän nostaa esiin, miten tunteet voivat ohjata havainnointikykyä. Tämä näkyy aineistossani, palautetilanteet voivat olla tunnelataukseltaan vahvoja.

Oma palautteenantoni muille jäi myös vähän ontuvaksi, sillä oman tekstin käsittelyn jälkeen aikaa meni toipumiseen eikä energiaa riittänyt heti toisten tekstien kommentointiin. (FL11)

Proosakurssilla opiskelijoiden vertaisryhmä toimi mielestäni mainiosti. Opin muiden teksteistä ja kommentteista paljon. Toiset opiskelijat alkavat pikkuhiljaa tulla tutuiksi, ja palautteen antaminen ja vastaanottaminen alkaa tuntua helpommalta. Keskenkäisten tekstien tuominen muiden luettavaksi ei enää ahdistaa. (PL18)

Edellä olevissa esimerkeissä tulee esiin palautteeseen liittyvä jännitys ja ahdistus, jotka vievät voimia ja vaikuttavat muun muassa keskittymiseen. Oppimispäiväkirjoissa kuvataan palautetilanteiden tunteita laidasta laitaan, mutta myönteiset tunneilmaukset ovat selvästi yleisempiä kuin kielteiset. ”Aidosti ihmisten kanssa” oleminen on mukavaa (FL13), olennaiseksi koetaan ”ryhmän tarjoama kirjoittamisen vertaistuki” (PL7) sekä ”valpas ja rakentava ilmapiiri”, jolloin kokonaisuudesta jää ”hyvä mieli” (FL18). Vaikuttaa siltä, että Karjulan (2020, 136) nimeämä ”ympyrän taika”, yhdessä tekeminen ajan ja paikan rajaamissa olosuhteissa on läsnä, vaikka tavoitteena on hänen tutkimuksestaan ulkopuolelle rajattu kehittävä palaute.

Palautetilanteita kuvataan innostaviksi (PL5) ja inspiroiviksi (PL19), tunnelmaa vapautuneeksi (FL12) ja rennoksi (PL8). Palautekeskustelujen kohtaamisiin kytkeytyy yksi taiteellisen tietämisen ydinasioista: toisen kokemuksen vastaanottaminen ja siihen omalla tavalla vastaaminen (Anttila 2011, 170–171). Jatkuvasti muuttuva todellisuus tuottaa monenlaisia kokemuksia ja niiden vastaanottaminen erilaisia tulkintoja. Keskusteluissa voi konkretisoida esimerkiksi se, ettei yhtä oikeaa tulkintaa ole olemassa. Ajatus monitulkintaisuudesta antaa uusia avaimia omaan kirjoittamiseen.

Tosin kukaan ei ryhmäpalautteessa huomannut tai maininnut tätä teemaa, mikä oli opettavainen seikka. Se, mikä itsellä hyppää silmille, piiloutuu erilaisen elämäkokemuksen omaavalta lukijalta – ja päinvastoin. Ylipäättänsä sen tajuminen, että osaa kirjoittaa tekstiä, jota voi tulkita eri tavoin on umpikonkreettiselle ihmiselle ihme. (PL12)

Havainnot omasta kirjoittamisesta ovat usein havaintoja muutoksesta. Muutokset liittyvät oppimiseen, johon käänän tutkimukseni katseen seuraavassa luvussa.

6 KOKEMUKSET OPPIMISESTA

Jotkut asia jäsentyvät kuin itsestään, luonnikkaasti, kauniisti. Sitten on niitä, joiden kanssa joutuu painimaan kauemmin, silittämään, houkuttelemaan, kokoamaan ja karstamaan, jäsentämään ja järjestämään ja uudelleen järjestämään. Kunnes lopulta, eräänä aamuna, asiakokonaisuus näyttäytyy hahmotettavana, selkeänä ja kokonaisuuteen istuvana.

- Reflektiopäiväkirjastani yhden tutkimuskauden päättyessä. Ajatukset istuvat myös viimeiseen apurahakauteeni keväällä 2022, jolloin oli aika koota aiemmin kirjoitetuista palasista yhtenäinen teksti.

6.1 ”Tieto jäsentyy päässä vasta, kun sen kirjoittaa ulos” – oppimispäiväkirja oppimisen välineenä

Oppimispäiväkirjassa on nimensä mukaisesti kirjoittamisen ohella kyse myös oppimisesta. Oppiminen siivilöityy reflektoinnin myötä, reflektiossa opiskelija tarkastelee kriittisesti omaan kirjoittamiseensa ja oppimiseensa liittyviä ajatuksia, tunteita ja toimintaa sekä niiden taustalla olevia oletuksia (Mälkki 2011). Kokemuksellisen oppimisen liittyvä reflektiivinen hetki ja siihen kytkeytyvät tunteet nousivat aineistoanalyysini myötä oppimisosuuden keskiöön.

Tarkastelen tässä luvussa oppimista Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopinnoissa kahdesta näkökulmasta. Ensimmäinen niistä on itsesäätelytiedon lisääntyminen, oman toiminnan arviointi ja sitä kautta oman kirjoittajuuden tutkiminen. Itsesäätelytaito ja -tieto kertyvät refleктоimalla ja liittyvät kokemukselliseen oppimiseen. Havainnoin, miten oppimispäiväkirjoissa on käsitelty opintojakson synnyttämiä muutoksia, kirjoittajana kehittymistä, omia vahvuuksia ja heikkouksia. Toinen näkökulma kytkeytyy särökokemukseen, johon liitän oppimispäiväkirjoissa kerrotut tunnekokemukset. Reflektion käynnistymisessä tunteet ovat keskiössä – jopa niin, että ne voivat ohjata pitämään kiinni aiempien kokemusten jatkuvuudesta ja siten torjumaan jatkuvuutta

horjuttavat reunatuntemukset (Mälkki 2011, 27–32). Analysoin, miten tuo särökokemus on mahdollista ohittaa. Aluksi kuitenkin tarkastelen oppimispäiväkirjaa oppimisen välineenä.

Opiskelija joutuu yliopisto-opinnoissaan kohtaamaan monenlaisia ajattelemisen ja kirjoittamisen tapoja, joista osa voi olla aivan uusia. Kirjoittamistehtävissä ei riitä, että hallitsee eri tekstilajien vaatimukset, vaan on opeteltava myös esimerkiksi reflektointitaidot. Oppimispäiväkirjan vaatima reflektiivinen osaaaminen ei ole välttämättä helppoa:

Melkoinen prosessi opiskelun ohella hahmottaa itsensä samalla myös oppijana. (FI4)

Kyttälä (2010, 271) muistuttaa, ettei kaikilla yliopisto-opiskelijoilla välttämättä ole reflektointitaitoja. Oman kasvun ja edistymisen tarkastelu vaatii opettelua, ja reflektointitaitojen kehittymiseen voi mennä jopa vuosia (Epp 2008). Harjoittelemisen merkitystä korostavat myös Dymont ja O'Connell (2010). Kirjoittamisen perusopinnoissa opinto-oikeutta on kolmen lukukauden ajan. Opiskelijoilla on hyvin monenlaisia taustoja, mutta lienee selvää, että ainakin osalle heistä kirjoittamalla reflektointi vaatii opettelua tai vähän kangistuneiden taitojen uudelleen käynnistämistä. Oppimispäiväkirja on siten kirjoittamisen opinnoissa oppimisen väline, mutta ainakin osalle opiskelijoista myös oppimisen kohde.

Oppimispäiväkirjaan tallennettu kuvaus kirjoittamisen proosakurssilta kertoo opintojakson monipuolisesta tekstityöskentelystä:

Proosakurssin aikana oppiminen koostui useista eri osa-alueista. Näitä voisi jakaa ainakin ennakkotehtävään, lähiopetuksen aikana tehtyihin kirjoitusharjoituksiin, kurssin teoriaopetukseen, palautteen antamiseen ja saamiseen, välitehtävään, kirjavinkkaukseen, lopputehtäviin ja kurssin tarjoamaan vertaistukeen. On vaikea nimetä, mikä näistä olisi sitten opettanut eniten ja mikä vähiten. Mitä todennäköisemmin ne opettivatkin kaikki, ikään kuin rinta rinnan. (PL7)

Carita Kiilin ja Marita Mäkisen (2011) mukaan akateemiset tekstitaidot tähtäävät asiantuntijuuteen, joka rakentuu opiskelijan kuvaamalla tavalla lukien, kirjoittaen ja keskustellen. Käytännössä tämä tarkoittaa erilaisten tekstien kanssa toimimista eri tilanteissa. Kiili ja Mäkinen (2011) jakavat akateemiset tekstitaidot viiteen osa-alueeseen:

1. Tieteenalakohtaiset tekstitaidot
2. Argumentatiiviset tekstitaidot
3. Yhteisölliset tekstitaidot
4. Digitaaliset tekstitaidot
5. Innovatiiviset tekstitaidot.

Tämän tutkimuksen ja oppimispäiväkirjojen näkökulmasta minua kiinnostavat erityisesti innovatiiviset tekstitaidot. Kiili ja Mäkinen määrittelevät innovatiivisuutta viittaamalla esimerkiksi uudenlaisten näkemysten tai yllättävien ideoiden esittämiseen, ”uuden tiedon ja uudenlaisten käytäntöjen” luomiseen. (Kiili & Mäkinen 2011; Kiili & Mäkinen 2014.) Aineistoni osoittaa, että oppimispäiväkirja

voi olla tällainen innovatiivisten tekstitaitojen, tuoreiden ajatusten ja yllättävien yhteyksien areena.

Ensimmäisessä analyysiluvussa osoitin, että oppimispäiväkirja voi toteuttaa päiväkirjan tehtäviä: muistamista, itseilmaisua, reflektointia ja kirjoittamisen nautintoa. Erilaisissa oppimiskonteksteissa nämä voivat toteutua eri tavoin. O'Connell & Dymont (2006, 677–678) tuovat esiin tiedon tallentamisen tavoitteet esimerkiksi luonnon havainnoinnissa, mutta myös oppimispäiväkirjan mahdollisuudet itseilmaisuuksiin ja reflektointiin, kuten mielipiteiden ilmaisemiseen ja keskusteluun kirjallisuuden kanssa sekä omien kokemusten ja kurssimateriaalin yhdistämiseen. Näiden lisäksi he mainitsevat myös kirjoitustaitojen kehittämisen. Creme ja Lea (2008, 196) korostavat niin ikään oppimispäiväkirjan mahdollisuuksien kirjoja. Oppimispäiväkirjassa voi yhdistää teoretietoa ja omia kokemuksia, mutta samalla se voi olla väline oppimisen vahvistamiseen ja oman kirjoittamisen monipuolistamiseen. Tynjälä (2001, 47–48) näkee oppimispäiväkirjan mahdollisuudet vielä laajemmin. Päiväkirjaa voidaan hyödyntää paitsi kriittisen ajattelun ja reflektiivisten taitojen, myös esimerkiksi vuorovaikutustaitojen, itsetuntemuksen ja kirjoitustaitojen kehittäjänä.

Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen opinnoissa oppimispäiväkirja on reflektoinnin ja kirjoittamisen väline. Reflektoinnin tulkitsemme laajasti: se liittyy oman oppimisen arvioinnin ohella myös omaan kirjoittamiseen liittyvien kokemusten käsitteellistäminen. Aineistoni perusteella oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen liittyy kaksi oppimisen ulottuvuutta. Ensinnäkin oppimispäiväkirja kytkeytyy kokemuksellisen oppimisen tunnusmerkistöön: kokemuksen käsitteellistämiseen, transformaatioon ja siten aiempaa tietoisempaan ja kehittyneempään toimintaan (Mezirow 2000, 7–20). Hunt (2013, 132–145) nostaa transformaation keskiöön vuoropuhelun intuitiivisen kehollisen kokemuksen ja sen analyttisen reflektoinnin välillä. Hänen mukaansa tällainen toistuva, kehämäinen dialogi, jossa reflektiiviseen kirjoittamiseen yhdistyvät omat kokemukset, vertaisryhmäkeskustelut ja teoreettinen tieto, mahdollistaa syvällisen ymmärryksen omasta kirjoittamisesta ja oppimisesta.

Oman toiminnan reflektointi käsitteellisen tiedon avulla tuottaa itsesäätelytietoa. Kriittisen tarkastelun myötä vahvistuvat opiskelijan metakognitiiviset taidot sekä ymmärrys omasta osaamisesta, vahvuuksista ja heikkouksista (Tynjälä 2016). Tämä puolestaan yhdistää itsesäätelytiedon kirjoittamisen luovaan prosessiin ja siihen liittyvään reflektointiin: oppimispäiväkirjassa opiskelijalla on mahdollisuus tarkastella sekä tuottamiaankin tekstejä että tutkia oman kirjoittajuutensa aineksia.

Toiseksi oppimispäiväkirjaa voi reflektoinnin ohella käyttää kirjoittamisen harjoittelu- ja kokeilukenttänä. Neutraali kirjoittamisen traditio on akateemisissa opinnoissa niin vahva, että jopa kirjoittamisen oppiaineessa on muistutettava, ettei oppimispäiväkirjan tarvitse olla asiaproosaa. Olipa opiskelijan valitsema tekstilaji mikä tahansa, on kuitenkin muistettava Mikko Lehtosen (2002) tavoin, että kaikki kirjoittaminen on myös kirjoittamisen oppimista. Kirjoittaminen tarjoaa oppimispäiväkirjaan oman kiehtovan oppimisen ulottuvuuden. Reflektioiva

kirjoittaminen auttaa ymmärtämään ja muistamaan, mutta sen kenties kiinnostavin merkitys on itse prosessissa: kirjoittaminen voi tuottaa aivan uusia ajatuksia. Erilaiset kirjoittamistehtävät johtavat erilaiseen oppimiseen (Creme 2000, 98–100; Tynjälä ym. 2001, 12), siksi tehtävien ja toimintatapojen vaihtelu voi parantaa oppimistuloksia.

Kirjoitettavissa oppimistehtävissä olisi hyvä olla suunnitelmallisuuden rinnalla tilaa myös spontaanille ilmaisulle, jossa voidaan tuottaa ajatuksia ja merkityksiä, kehitellä ideoita, kokeilla ajatusten kantavuutta ja haeskella omaa reittiä opintosisältöihin. Tällöin kirjoittaminen ei ole vain keino osoittaa tietämisensä, vaan prosessi, joka korostaa sen merkitystä oppimisen välineenä (Creme 2000, 98–99; Tynjälä ym. 2001, 7–12). Creme kuvaa tällaista prosessia osuvasti. Kirjoittaminen saattaa avata ennakoimattomia mahdollisuuksia ja tuottaa tuoreita yhdistelmiä. Assosiaatioketjuja seuraamalla voi syntyä tuloksia, joita ei syntyisi millään muilla tavoin. (Creme 2000, 99.) Samantapaista kirjoittamisen prosessuaalisuutta ja ennalta-arvaamattomuutta korostavat myös Karjula (2020) ja Pentikäinen (2015): aloittaessa ei tiedä, mihin päättyy.

Avoimuus ja ennakoimattomuus saattavat joskus yllättää kirjoittajansakin, kuten tässä oppimispäiväkirjassa:

Välillä kävi niinkin, että vähän yllättyneenä katsoin aikaansaannostani ja totesin itseleni: ”Ahaa, näin minä sitten ajattelen.” (FI1)

Yllätyksien ohella oppimispäiväkirjaan liittyvät rutiinit. Kirjoittamisen säännöllisyys vahvistaa luottamusta kirjoittamiseen ja auttaa kehittämään sekä itsenäistä ajattelua että omaa kirjoittamista (Creme & Lea 2008, 195–205). Kirjoittamisesta voi tulla ajattelun ja aidon oppimisen väline kuitenkin vasta, kun opiskelijan luottamus on niin vahva, että hän rohkenee siirtyä tietoa toistavasta kirjoittamisesta omien merkitysten muodostamiseen opitusta (Tynjälä ym. 2001, 14–17).

Erilaiset kirjoittamistehtävät ovat tärkeitä siksi, että kirjoittamisen tavat vaikuttavat käsitykseen tiedosta ja siten myös siihen, mitä ja miten ajatellaan ja opitaan (esim. Gilmore, Harding, Helin & Pullen 2019; Grafström & Jonsson 2020). Enää ei ole tavatonta, että akateemisessa kirjoittamisessa teoreettinen ja henkilökohtainen voivat yhdistyä (esim. Meretoja 2023a), tai teoreettiseen kirjoittamiseen yhdistetään fiktion keinoja (esim. Grafström & Jonsson 2020). Myös oppimispäiväkirjan kirjoittaminen voi parhaimmillaan rohkaista ajattelemaan uudella tavalla, kysymään ja kyseenalaistamaan. Akateemisista konventioista irrottautumisen (esim. Tynjälä 2001, 47; O’Connell ja Dymont 2006) ohella oppimispäiväkirjassa voi kokeilla erilaisia ”tietämisen ja puhumisen tapoja” ja kohdata sekä kurssin annin että itsensä omalla tavallaan (Creme 2008, 61). Creme (2000, 99–100) antaa yhden konkreettisen esimerkin: kun perinteinen akateemisen kirjoittamisen rakenne vaatii loppupäätelmän, oppimispäiväkirjassa ei tällaista ole. Sama tekstilajiin kiinnittyvä tuntomerkki todetaan päiväkirjatutkimuksessa: päiväkirjasta puuttuu päätäntö. Sen sijaan päiväkirjaan liittyy keskeneräisyys, tapahtumien äärellä kirjoittaessaan ei voi tarkalleen tietää, mihin tapahtumat johtavat. (Lejeune 2009, 191; Norkola 1995, 113; Säaskilahti 2011, 191–195.) Päiväkirjan kirjoittaminen voi jatkua pitkän ajan. Samalla tavoin oppimispäivä-

kirjan kirjoittaminen voidaan ajatella pitemmäksi, opintojen ajan jatkuvaksi prosessiksi (Creme 2000, 99–100). Opiskelija tutkii ja työstää omaa kirjoittajuuttaan opintojen ajan ja todennäköisesti myös niiden päättymisen jälkeen.

Clughen (2018) muistuttaa, että akateemisista puhetavoista poikkeava kirjoittaminen voi muuttaa paitsi suhdetta tietoon, myös suhdetta itseän. Oppimispäiväkirja voi olla keino houkutellessa tutkivaan otteeseen, jossa opiskelija pystyy etsimään omien kokemustensa suhdetta opiskeltavaan aineistoon (Creme 2000, 98–100; 2008, 53–55). Tällainen integratiivisen ja henkilökohtaisen otteen tukeminen voi vahvistaa luottamusta omaan kirjoittamiseen. Kun tekstiin liittyvät vaatimukset eivät ole etusijalla, syntyy tilaa kirjoittamisen ilolle (Ivanič 2004, 229). Cremen (2000, 107–109) mukaan osa opiskelijoista kokee oppimispäiväkirjaan liittyvän omiana itsenään kirjoittamisen ”voimaannuttavana ja vapauttavana”.

Oppimispäiväkirjan myönteisistä puolista huolimatta sen käyttö ei itsessään takaa hyviä oppimistuloksia eikä ymmärtävää oppimista. Vaikka reflektointitaidot olisivatkin hallussa, opiskelijan asennoituminen vaikuttaa paljon siihen, mitä hän kirjoittamisellaan tavoittelee. Jos oppimispäiväkirjaan suhtautuu kielteisesti, sitä saattaa pitää pelkästään pakollisena tehtävänä ja kokea siten hyödyttömäksi. Jos taas suhtautuminen on myönteinen, voi kirjoittaminen tuntua voimaannuttavalta ja oppimispäiväkirja koetaan tarpeelliseksi. (Kurunsaari ym. 2015.)

Kun oppimispäiväkirja koetaan mielekkääksi osaksi opintoja, voidaan kirjoittamisessa päästä toistoa syvemmälle: tapahtumien kirjaamisen sijaan opiskelija alkaa etsiä omien kokemustensa ja opittavien asioiden kohtauspaikkoja. Tämän oppimisluvun alaotsikko on lainattu opiskelijalta, joka kirjoittaessaan oivalsi, miksi oppimispäiväkirja on hyvä tapa päättää kurssi:

Tässä suorastaan korostui se, kuinka tieto jäsentyy päässä joskus vasta siinä vaiheessa, kun sen kirjoittaa ulos. (FI3)

Jäsentyminen on arvokasta, mutta kirjoittamalla voi tavoittaa myös jotain muuta. Yllättävien tarttumapintojen löytämistä auttaa, jos opiskelija rohkenee käyttää itselleen mielekkäitä ilmaisukeinoja.

6.2 ”Minussa asuu kirjoittaja!” – itsesäätelytaito ja -tieto kertyvät refleктоimalla

Oppimispäiväkirjassa reflektion analyttisyys kohdistuu tiedon tuottamiseen omasta kirjoittamisesta ja oppimisesta. Opiskelijat kertovat kiinnostuksestaan, uteliaasta ja avoimesta mielestään tai ylipäättään siitä, että motivaatiota riittää. Sisäinen motivaatio ja vahva myönteinen asenne liittyvät opiskelijoiden kokemukset luovan työn ammattilaisten ominaisuuksiin (Chemi 2014, 91). Oppimista edistävää motivaatiota kommentoidaan aineistossani paljon, se näyttäytyy ennen kaikkea haluna oppia uutta:

Hirveä halu oppia, osata, yhdistellä, ajatella, ymmärtää, pyöritellä, pilkkoa, kasata, rakentaa, osallistua keskusteluun, aivoitella, voivotella. (P14)

Aiheen tarkastelu tuntui uudelta, jännittävältä ja haastavalta. Mitähän uutta voin oppia tällä kurssilla aiheesta, omasta ilmaisustani ja toisten teksteistä? (FL18)

Kirjoittamisen perusopintojen oppimispäiväkirjan ohjeistuksessa opiskelijan huomio suunnataan aluksi metakognitiivisiin taitoihin (ks. Liite 1). Ohjeissa kehoitetaan harjoittelemaan muun muassa tavoitteenasettelua. Motivaation ja lähtötason ohella pyydetään miettimään oppimiseen liittyviä toiveita ja arvioimaan omaa oppimista sekä kirjoitettujen tekstien onnistumista suhteessa tavoitteisiin.

Oppimispäiväkirjoissa tulee esiin aikuisopiskelijoiden elämäntilanteiden kirjo. Sitoutuminen ei aina ole helppoa. Kun ”elämässä on muutakin ohjelmaa kuin pelkkä opiskelu”, koetaan arvokkaaksi jo se, että tehtävät tulevat valmiiksi määräajassa (FL19). Ajan hallitsemisen vaativuus, aikataulujen sovittaminen arjen rutiineihin ja muuhun elämään kirjoitetaan näkyviin. Oma aikataulutusta myös arvioidaan kriittisesti. Tässä oppimispäiväkirjassa opiskelija puhuttelee itseään:

Luuletko tosiaan että viiden yhtäaikaisen työ tekeminen opintojen, kandin ja vielä tämän kirjoittamisen opintojen rinnalla oli hyvä asia? (FL13)

Kirjoittamisen opintojen liittäminen osaksi tutkintoa on yksi ulkoinen motivaatiotekijä, joka näkyy aineistossani. Silti opiskelijoille näyttää vain harvoin riittävän tehtävien suorittaminen. Tavoitteet asetetaan korkeammalle:

Oli sitten kyse juoksusta tai opiskelusta, tavoitteita udeltaessa sitä helposti tulee toikaiseksi: ”Riittää, kun menee läpi.” Totta puhuen se ei riitä alkuunkaan! Eikä tuollainen tavoite edes motivoi, ellei ole ihan ensimmäistä kertaa asialla eikä tiedä, mihin on joutunut. (FI1)

Hän haastoi itseään koko ajan uusilla kirjoitustavoilla ja aiheilla. (PL17)

Toivon oppivani kärsivällisyyttä ja sinnikkyyttä, kykyä pysähtyä kuvailemaan asioita ja luomaan sellaisia todellisuuksia, jotka voisivat koskettaa muitakin kuin itseäni. (PI6)

Opitun tiedon arviointi on oppimispäiväkirjan ohjeen mukaisesti yksi osa reflektointia (ks. myös Mälkki 2011). Varsin harvoin aineistossani kerrotaan tiedon lisääntymisestä sellaisenaan, yleensä uusista tiedoista kertominen liittyy niiden soveltamiseen. Päiväkirjoista löytyy silti eräänlaisia muistilistoja, kuten tässä esimerkissä:

Käsitteellisesti tarinan, kertomuksen ja kerrontakeinojen ominaispiirteet alkoivat hahmottua. Alkoi erottua se, mitä tekstissä näkyy ja mitä pinnan alla on. Mikä on tekstin aihe ja mitä teemoja siinä on. Millaisesta maailmasta se kertoo. Miten tämä kaikki tehdään erilaisilla kerronnallisilla keinoilla ja mikä on kertojan rooli. Miten rakennetaan juoni tai tapahtumat, miten henkilöhahmot. Mikä vaikutus on suoralla kuvauksella, dialogilla tai sisäisellä monologilla. Mikä on tekstin rytmi, mikä tuo siihen jännitteen. (PL20)

Muistaminen on myös yksi päiväkirjan perustehtävistä (Lejeune 2009, 195). Aineistoni oppimispäiväkirjoissa on selvä pyrkimys muistamista syvemmälle, esimerkiksi yllä olevan listauksen kirjoittanut opiskelija määrittelee itsensä suhtees-

sa novellikirjoittamisen traditioon ja miettii, mitä seuraavaksi aikoo omassa kirjoittamisessaan kokeilla. Omassa toiminnassaan hän näkee muutoksen: uudelle alueelle astuminen tarjoaa tuoreen kokemuksen, tällä kertaa tuntuman ottamisen lyhytproosaan, joka on aiemmin tuntunut vieraalta tekstilajilta.

Reflektoinnissa on tilaa kokemuksellisen ja käsitteellisen tiedon kohtaamiselle, jolloin opiskelijat muodostavat opintojakson sisällöstä omat merkityksensä. Näin päiväkirjan muistamisen tehtävä täydentyy itseilmaisulla (Lejeune 2009, 194). Muistilistan tapaan kirjoitettu katkelmakin voi olla vahvasti oman kokemuksen kautta suodatettu:

Hengähdystauko, Hidastus ja Aukko. Siinä on [minua kiinnostava] kolmikko. Minun on syytä tehdä parempaa tuttavuutta heidän kanssaan. [Lapseni] ei näitä edes huomaisi sillä hänen tarinassaan on aina Jännitys, Suora kerronta, Kliimaksi. Hän ahmii aikaa eikä suinkaan romaanin tavoin käytä ja kuluta hitaasti saati tuhlaa elämäänsä Kuvaukseen. (PI7)

Kokemuksen käsitteellistäminen näkyy oppimispäiväkirjoissa siten, että opittu kiinnittyy aiempaan ymmärrykseen, aiempiin opintoihin ja ylipäätään lukemalla, kirjoittamalla ja kokemalla saatuun tietoon. Faktan ja fiktion vuoropuhelu kirjoittamisessa alkaa näyttäytyä moniulotteisempaan, tai käsitys proosan kertojasta saa uusia ulottuvuuksia. Mezirowin (2000, 7–20) transformatiivisen oppimisen tavoin muutos johtaa aiempaa tietoisempaan toimintaan:

Ajatuksissani fakta ja fiktio eivät siis olleet dialogissa keskenään, vaan omat erilliset lajinsa. Kunnes sitten kirjoittamisen opintojen myötä jouduin pohtimaan asiaa uudelleen. (FL3)

En ole ennen ajatellut, että kertojaa tai näkökulmaa voisi miettiä ennen kuin alkaa kirjoittaa; että niitä voi käyttää tehokeinona, tukemaan sisältöä. (PL19)

Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat yleensä kertovat, miten aikovat saamiaan tietoja ja taitoja käyttää. Pisimmälle tässä taitaa mennä opiskelija, joka on laatinut itselleen ohjeistuksen proosatekstin muokkaamista varten. Ohjeissa teoria ja käytäntö on tarkennettu omaan kirjoittamiseen osuvaksi. Tarkan listan lopussa on muistutus kirjoittajan valinnanvapaudesta:

Muista, että mitään sääntöjä ei ole ja kaikkia ohjeita saa rikkoa, jos on tarpeen! (PL22)

Muistamisen ohella tässä näkyy nykyaikainen oppimiskäsitys: kirjoittaja on aktiivinen toimija eikä opitun tiedon toistaja tai tietoa sellaisenaan soveltava henkilö. Opintojaksojen anti kohtaa omat kirjoittamiskokemukset:

Etukäteistehtävänä ollut teksti faktasta ja fiktiosta samassa tekstissä sai pohtimaan niiden roolia omien kokemusten kautta. Tavoitin sen, mitä teemasta ajattelin ja mitä uutta lähtökohtana olleet tekstit ajatteluuni toivat. Tekstistä tuli jonkinlainen omaa kokemusta pohtiva synteesi suhteessa teoriaan. (FL3)

Lähdeaineisto oli kuitenkin sellainen, että innostuin yhdistämään siihen omia kokemuksia ja aiemmin lukemiani teoksia, joten halusin niitä käsitellä. Näin ollen tämä tehtävä auttoi myös omalla tavallaan ajattelemaan aiemmin lukemiani juttuja uudesta näkökulmasta. (FI9)

Opintojaksojen teoretieto sujahtaa ensimmäisenä käytäntöön oppimistehtävissä, ja niitä kommentoidaan paljon. Tehtävien kautta on luontevaa kertoa omista valinnoistaan, esimerkiksi pohtia, miksi ja miten päätyi tiettyihin ratkaisuihin. Oman kirjoittamisen taustalta löytyvien asioiden tarkastelu on jo varsin taitavaa reflektointia:

Minua kosketti uutisessa ei niinkään se, että maalauksen alta oli löytynyt toinen aiemmin tuntematon maalaus, vaan se mitä taiteilija piilottamassaan teoksessa kuvasi ja miksi. Myönnettäköön, että myös toimittajan tulkinta aihevalinnasta ja maalauksen piilottamisesta johdatteli minua kirjoittamaan tarinani. Löysin yhtymäkohtia omaan elämäni, ja aihe tuntui hyvin läheiseltä. (FI7)

Lehtijutun totuudenetsintä [--] oli tärkeä osa kokonaisuutta, koska meillä oli siitä mielenkiintoinen keskustelu aiemmalla kurssilla blogissa. Koin, että halusin pohtia sitä vielä tässäkin tehtävässä. Lisäksi halusin tarkastella sitä senkin vuoksi, että lehtijutut ovat menneet viime aikoina ehkä jo vähän överiksi. (FI9)

Reflektion määritelmän mukaan opiskelija tarkastelee kriittisesti paitsi omaa oppimistaan myös omaa kirjoittamistaan. Kirjoittajana kehittymiseen liittyy omien tekstien arviointi. Oppimispäiväkirjoissaan opiskelijat vertailevat jakson aikana kirjoitettuja tehtäviä toisiinsa ja kertovat, mihin ovat tyytyväisiä tai missä onnistuivat parhaiten. Opiskelijat peilaavat tekstejään saamaansa palautteeseen ja nostavat sieltä perusteluja onnistumisille:

Ryhmässä saadun palautteen perusteella onnistuin välittämään tekstissä sen tunnelman ja näkökulman, mitä tavoittelin. (FL3)

Vaikutti siltä, että tekstin absurdit käänteet ja huumori toimivat. (PL24)

Tehtäviä ruoditaan kokonaisuudesta yksityiskohtiin. Esimerkiksi kielikuvat tuntuvat onnistuneilta, mutta tarina sekavalta (PI6) tai päinvastoin, kielikuvat vaikuttavat kuluneilta, mutta rakenne onnistuneelta (PI9). Vaikkei lopputulos aina olisikaan tyydyttävä, voi uuden kokeileminen tuntua merkitykselliseltä:

Vaikka se ei rakenteellisesti ehkä ollutkaan maailman onnistunein teksti (tai muutenkaan, sen puoleen) se edusti minulle kuitenkin jotakin täysin uutta, enkä ole varmaan koskaan irrotellut niin paljon tai käsitellyt niin henkilökohtaisia asioita, kuin sitä kirjoittaessani. (PL14)

Jaksojen tehtävät ovat ymmärrettävästi keskiössä, mutta oppiminen ei näytä rajautuvan pelkästään niihin, vaan pinnalla olevat asiat heijastuvat myös muuhun elämään. Erityisesti faktan ja fiktion vuoropuheluun liittyvissä oppimispäiväkirjoissa kerrotaan tämäntapaisesta tiedon soveltamisesta. Opintojakso laittaa "tarkastelemaan kaikkea ympärilläni fakta-fiktio -silmälasiä lävitse" (FI4). Yksi opiskelija kertoo vievänsä opinnoista saamiaan ideoita lukio-opetukseen, toinen kommentoi jakson annin valossa taidenäyttelyä.

Transformatiivisen oppimisen tavoin oppiminen näyttäytyy oppimispäiväkirja-aineistossani ennen kaikkea muutoksena (Mezirow 2000, 7–20). Muutokset voivat olla pieniä tai suuria, mutta aina ne kiinnittyvät omaan kirjoittamiseen tai kirjoittajuuteen. Peräti 50 oppimispäiväkirjassa tarkastellaan jollain tavoin uuden oppimista, opintojakson synnyttämiä muutoksia. Opiskelijat kuvaavat, miten kurssi käynnisti ajatusprosessin (FL6), antoi uuden näkökulman (PL24), avasi

uudenlaisen ikkunan (FL19) tai uusia mahdollisuuksia (FI6). Muutos ajattelussa saattaa alkaa jo ennakkotehtävän kirjoittamisesta (PL20) tai ymmärrys kasvaa vertaistekstien lukemisen myötä (PL6). Yksi oppimispäiväkirja nostaa esiin myös poisoppimisen haasteen:

Joskus on hyväksi se, että osaa pyyhkiä oppimansa pois. Hyvää tekee myös huomata, että sitä oppii, vaikka tuskaa kokisi. (FI10)

Useimmiten oppimiseen liittyvät muutokset näytetään vahvasti myönteisessä valossa, uusia suuntia tarjoavina mahdollisuuksina:

[--] kurssi on ravistellut ja avartanut näkemyksiäni faktan ja fiktion kohtaamisesta. (FL20)

[Jakson kirjallisuus] avasi aivan uuden maailman minulle niin lukijana kuin kirjoittajana. Se antoi sanat ja termit monille asioille, joita en aiemmin osannut tunnistaa selvästi. (PL21)

Matka uuteen tiedostamiseen alkoi kuulostaa oikeammalta termiltä kuvaamaan oppimistani kurssilla. Opin näkemään syvemmälle. (PL2)

Ei ole mikään yllätys, että oppimisen sovelluspintoja löydetään luontevasti omaan kirjoittamiseen. Joillakin on jo opintojakson alussa mielessä, miten sen sisältöjä voisi käyttää omissa kirjoitusprojekteissaan. Faktan ja fiktion vuoropuhelun jaksolla opiskelijan haaveena voi olla sukhistorian käyttäminen romaanin aihiona tai tositapahtuman käsitteleminen sekä tietokirjassa että näytelmässä. Opintojaksolta opittu näyttäytyy oppimispäiväkirjassa omien tavoitteiden valossa:

Tietokirjasta:

[-- tieto]kirja voi olla tyyliltään tutkimuksellinen, tietoa popularisoiva, kantaaottava tai viihdyttävä. Oma kirjani tulisi kaiketi olemaan popularisoiva, kansantajuinen ja toivottavasti keskustelua herättävä.

Näytelmästä:

Se toinen haaveeni. Näytelmä [--]. Siinä näkökulma on sekä tarkkaileva ja kertova että hyvinkin henkilökohtainen. Näkökulma ja se todellisuus on sellainen, jollaisena minä sen näin ja koin tuona tapahtumapäivänä. Taide on armelias tapa käsitellä kipeitäkin, oikeasti tapahtuneita asioita. (FI2) (kursivoidut lisäykset minun)

Proosakurssi puolestaan näyttää tuottavan työtapoja ja keinoja oman tekstin muokkaamiseen, esimerkiksi näin:

Tästä eteenpäin aion systemaattisemmin miettiä tekstien muotoa ja rakenteellisia ratkaisuja. Myös jo kirjoitettujen tekstien, sellaisten jotka jostain syystä eivät tunnu toimivan, kohdalla aion kokeilla tiivistämistä ja karsimista siihen pisteeseen, että niihin jää tarinan kannalta vain välttämätön. Jos ne eivät siinäkin muodossa toimi, ne voi heittää paperikoriin. Mutta jos niihin jää jotain mielenkiintoista, on syytä olettaa, ettei vika ole tarinassa vaan siinä miten se on kerrottu. Tällöin luurangon ympärille on syytä sovittaa toisenlaista vartaloa, vartalon päälle toisenlaisia vaatteita. (PL10)

Jaksolta saadut kirjoittamiskokemukset voivat jäädä kaiheartamaan niin, että niihin on palattava. Esimerkiksi kurssin aikana kirjoitettujen proosatekstien henkilöt eivät jätä rauhaan, vaan työskentelyä heidän kanssaan tekee mieli jatkaa ja samalla oppia lisää (PL5).

Oppimisen ymmärtäminen muutoksena on joidenkin opiskelijoiden mielessä jopa niin vahva, että he epäilevät omaa oppimistaan:

Toisaalta minua alkoi myös epäilyttää, olenko todella oppinut mitään merkittävää, kun olen saanut vain vahvistusta aiemmin tietämäni. Uuden oppimisessahan on kyse todellisuuden käsityksen muuttumisesta: maailma muuttuu, kun asiat jäsentyvät uudelleen. (FI1)

Epäilyn avoimuuttani ottaa vastaan jakson kirjallisuutta ja kykyäni rauhoittua kuuntelemaan muita – opinko vai luulenko vain oppivani. (FI4)

Muutoksen ei aina tarvitse olla totaalinen, se voi tapahtua myös vaiheittain, pienin askelin (Mezirow 2000, 21; 2011, 23). Edellä siteeratuista oppimispäiväkirjoista löytyy tästä näkökulmasta tarkastellen paljon oppimisen kuvauksia: "[U]udet kokemukset ja niistä virinneiden havaintojen tiedostaminen" (FI1), "[t]ästä eteenpäin aion systemaattisemmin miettiä tekstien muotoa ja rakenteellisia ratkaisuja" (PL10) tai se, että "oppijana tunsin seestyväni, koostuvani" (FI4). Usein oppimispäiväkirjoissa kerrotaan kuitenkin selkeämmästä muutoksesta: mitä *aiemmin ajattelin* proosasta (PL21); mitä oli *tähän saakka* proosan kirjoittamisessa harjoitellut (PL22) tai miten ei ollut *koskaan ennen* purkanut omaa tekstiään aistien kautta (PL17). Monta kertaa opiskelijat löytävät itsensä uudesta positiosta, kun ennakkotiedot osoittautuvat puutteellisiksi:

Luulin tietäväni, mikä on faktaa ja mikä on fiktiota. (FL7)

Ennen viime syksyä olin kirjoittanut yhden novellin, lyhytproosasta en edes tiennyt, mitä sillä tarkoitetaan. (PL4)

Mitä proosa on? En ollut siitä ehkä ihan varma. Aiemmin ajattelin, että proosaa on "vain jotain keksittyä", mutta proosahan on kokonainen kerronnan maailma. (PL21)

Näissä muutosta kuvaavissa lainauksissa voi nähdä esimerkkejä Malisen määrittelemästä "reflektiivisestä hetkestä" tai särökokemuksesta: uudessa kontekstissa aiempi ymmärrys joutuu kyseenalaiseksi. (Malinen 2000, 68; Mälkki 2011.)

Laadukas reflektointi ulottuu ajatusten, tunteiden ja toiminnan taustalla oleviin ennako-oletuksiin (Mezirow 2000, 7–20; Mälkki 2011). Oppimispäiväkirjassa opiskelija voi testata muodostamiaan merkityksiä ja niiden taustoja sekä asettaa ne uuteen näkökulmaan. Aineistoni oppimispäiväkirjoissa opiskelijat tunnistavat joitakin selkeitä ennakkoasenteitaan. Esimerkiksi kapinallinen suhde kirjatietoon kirjoittamisen käytännön sijaan voi olla sellainen:

Tyytyväisin olen siihen, että olen lähestulkoon selittänyt sen napolisijan ja kapinoiden, joka sisälläni huutaa, että "Ei kirjoista voi oppia mitään kirjoittamisesta, ei sitä kukaan voi minulle opettaa, pitää vain kirjoittaa, kirjanoppineet vain tuhoavat oman ääneni!" (PI5)

Ymmärrys omista ennakkoasenteista tarjoaa kuitenkin mahdollisuuden tehdä toisin. Kirjoistakin voi oppia, saada "[s]ytykkeitä ja ruokaa" (PI5). Yhdessä päiväkirjassa todetaan rehdisti, ettei "oppipojaksi asettuminen käy helposti" (PI1), mutta tietoisuus tästä auttaa:

[Hän] toivoo, että jonakin päivänä hän pääsee lopullisesti irti kapinastaan teoriaa vastaan, kasvaa aikuiseksi ja joustaa, kaartaa ajatustaan, suvaitsee ja näkee myös muut värit kuin mustan ja valkoisen. [--] Oppimisensa ongelmakohdan hän on kuitenkin jo hahmottanut, osaa nyt tarkkailla itseään ja tunnistaa vaiheen, jolloin ajatukset asettuvat vastavirtaan. (PI1)

Päiväkirjatutkimuksessa itseilmaisuuksiin liitetään irti päästäminen ja kehittyminen (Lejeune 2009, 194). Myös oppimispäiväkirjoissa vanhat uskomukset tai kirjoittamisen tavat voivat joutua uuteen valoon:

Vasta nyt tietäessäni kirjoittavani tsehovilaisia novelleja, pystyn irrottautumaan tuota minua hetkittäin ahdistavasta pakkopaidasta, joka saattaa alkaa rajoittaa kirjoittamistani. (PL2)

Novellityyppien läpikäynti sai pohtimaan, mikä on itselle luontainen tapa kirjoittaa. Tällä hetkellä ei klassinen juoninovelli, joka painottaa juonta, toimintaa ja jonka loppu on usein suljettu. Vaan tunnelmaa, mielen sisäistä maailmaa ja avointa loppua painottava tsehovilainen novelli. (PL20)

Opiskelija kokee jopa helpotuksena sen, että rutiiniksi muodostunut kirjoittamistapa ei saakaan totuttua hyväksyntää:

Ennakkotehtävää [--] kirjoittaessani olin tunnollinen mutta laiska koulutyttö. Laitoin peliin maneerini, joiden tiesin toimivan. Aina syntyy jotain vaikuttavaa, kun heitetään sekaan vähän toisteisuutta ja hyvä runollinen rytmi. Näin tekstin eteen vaivaa, mutta tein samoja virheitä, joita olen tottunut tekemään jo pitkään. Tiedostan ne itse, mutta uudet lukijat ei niitä niin helposti näe. Maneereihin on helppo juurtua, kun niitä kiitetään. Niin ei käynyt tällä kertaa. (PL5)

Ennakoasenteisiin liitän myös suhteen omaan kirjoittamiseen ja kirjoittajuuteen. Muutamissa oppimispäiväkirjoissa kuvataan epävarmuutta ja epäillään omaa osaamista, samoin akateemisuuteen solahtaminen arveluttaa. Ylipäätään kirjoittajaidentiteetti on saattanut olla heikko:

Minä koen olevani kirjoittajana taaperoikäinen [--]. (PI7)

Identiteettini kirjoittajana oli olematon, opiskelijana jonkin verran jo idulla [--]. (FI4)

Opintojakson kirjallisuus ja oppimistehtävien tekeminen johdattavat oman kirjoittajuuden pohdintaan (FL4, PI9). Ymmärrys osaamisesta kartuttaa itsesäätelytietoa, kuten omien vahvuuksien ja heikkouksien havainnointia. Joskus ne pääsevät myös yllättämään:

Ensimmäisen jakson jälkeen odotin innokkaana proosakurssia, koska siihenkin kuului lähijakso. Minulla oli ennen kurssia ajatus, että haluan kokeilla novellin kirjoittamista ja saada siitä kunnon palautteen. Halusin myös [oppia] katsomaan omaa tekstiä objektiivisesti, että pystyisin paremmin näkemään heikkoudet ja vahvuudet. (PL17)

Syntyneiden tekstien ohella synnytin myös pohdintoja omista kirjoittajapyrkimyksistä sekä kirjoittamisen ihanteista. (FI10)

Olen yllätyksekseni huomannut, että mitä pidemmälle kirjoittamisen opinnot etenevät, sitä kiinnostuneempi olen draamakirjoittamisesta. Ja mitä enemmän pohdin omaa kirjoittamistani, sitä ilmeisempää on, että näin on ilmeisesti ollut aina. En ole koskaan aiemmin ajatellut näin. (PL18)

Oman kirjoittajuuden ääriäiviöitä piirretään opintojaksojen sisältöjen mukaisesti: faktan ja fiktion vuoropuhelun kurssilla yksi kertoo olevansa "fiktioihminen"

(FL4), toinen puolestaan pitää lajukurssilla proosaa kirjoittajaidentiteettinä "erottamattomana osana" (PL10). Moni kirjoittaa, miten kurssitehtävien myötä epävarmuus kaikkoo (PL21) ja itseluottamus lisääntyy (PL15, PL19). Oman kirjoittamisen suunta saattaa kirkastua:

Yritän kirjoittaa samaan aikaan rumasti ja kauniisti, henkevästi ja ruumiillisesti, aisti-
sesti ja lyyrisesti. Sellainen kirjoittaminen kiinnostaa minua juuri nyt. (PI4)

Opintojaksojen tehtävien kautta kokemukset kirjoittamisesta kasvavat, kertyy uutta tietoa ja osaamista. Oppimispäiväkirjoista välittyy tutkiva ote omaan kirjoittamiseen, samalla muotoutuu ymmärrys itsestä kirjoittajana. Toisinaan se näyttäytyy huutomerkkin vahvistamana oivalluksena, toisinaan maltillisempaan pohdintaan:

Minusta voisi sittenkin tulla kirjoittaja! (FI4)

Iloa onnistumisesta, iloa tekemisestä, iloa omasta sisäisestä löydöstä. – Minussa asuu kirjoittaja! Hän huutaa sisäänpäin. (PI1)

"Tuleeko sinusta sitten kirjailija?" kysyy yllättävän moni, kun kuulee, että olen ottanut työstäni kouluttautumislomaa kirjoittajaopintoja varten.

"Tuskin", vastaan. "Eipä varmaan", sanon. Tuskin tuleekaan, eipä varmaan, mutta jospa minusta tulisi edes kirjoittaja. Jospa saisin takaisin sen, mitä minulla nuorena oli – keino ilmaista itseäni ja purkaa ajatuksiani tavalla jonka koen luontevimmaksi itseleni, kirjoittamalla. (PI5)

Päiväkirjan tavoin opiskelija asettuu myös oppimispäiväkirjassa itsensä äärelle ja pystyy siten katselemaan itseään ikään kuin ulkopuolisen silmin. Sisäisen ja ulkoisen minän vuorottelu mahdollistaa muutoksen havainnoimisen, jolloin opiskelija voi löytää itsestään ja kirjoittajuudestaan uusia ulottuvuuksia (Hunt 2010; Kosonen 2014, 102; 2016, 48; Sääsilahti 2011, 192.) Oppimispäiväkirja voi toimia siten välineenä sekä oman oppimisen kriittiseen tarkasteluun että integrativiseen ajatteluun, asioiden ristipölytykseen ja uudenlaisten ideoiden tuottamiseen (Kallio 2011; Tynjälä, Virtanen, Klemola, Kostainen & Rasku-Puttonen 2016).

Hyvin syvällisestä integraatiosta ja ymmärtämisestä on kyse silloin, kun opiskelija kirjoittaa onnistuneen oppimispäiväkirjan, johon soveltaa jakson oppeja. Kirjoittajan valinnat johdattavat teorian ja käytännön kohtaamiseen. Tällaisia päiväkirjoja on aineistossani erityisesti faktan ja fiktion vuoropuhelun lähiopetuksesta, jonka ohjeet ovat nimenomaan kannustaneet opiskelijoita käyttämään oppimispäiväkirjoissaan fiktion keinoja. Muutamissa tapauksissa tähän liittyy vielä opiskelijan leikkivä ote, jonka myötä tekstilajin rajat rikkoutuvat.

Opiskelija on esimerkiksi kirjoittanut oppimispäiväkirjansa sähköpostiviestiketjuksi, jossa vastaanottajana on fiktiivinen Yasujiro Ozu. Kuvitteellisen ystävän kanssa käyty sähköpostikeskustelu on konkreettinen esimerkki faktan ja fiktion kohtaamisesta tekstissä. Kirjoittaja kertoo luoneensa Yasujiron mielikuvituksensa avulla, fiktiivisessä hahmossa on "totta ja tarua". Vaikkei hän ole "lihaa ja verta", on hän silti "kirjallisessa universumissa" olemassa samoin kuin kirjoittaja kirjeessään.

Viestiketjussa hoituu myös itsearviointi. Omia tekstejä tulee katsottua ikään kuin ulkopuolisen silmin, kun kommentit kirjataan Yasujiro Ozun nimiin:

4 Kirjoita parempi lopetus!

5 Tulee tunne kuin heppu puhelisi itsekseen. Lienetkö tarkoittanut?

6 Jotenkin hämärä teksti. Ehkä sinun olisi kannattanut keskittyä tietoon ja sen luonteseen. (FI5)

Toinen esimerkki yhdistää kurssitehtävän oppimispäiväkirjaan, kun oppimistehävänovellin henkilö siirtyy osaksi reflektointia. Novellin Kaarle XII ja tekijä keskustelevat oppimispäiväkirjassa muun muassa siitä, mitä on fiktion tosi (FL21).

Eläytymällä voi miettiä vaikkapa Astrid Lindgreninä faktan ja fiktion vuoropuhelua Melukylän lapsissa:

Tämän tekstin työstäminen on saanut minut miettimään monia asioita. Kun kerron julkisesti, että tekstin taustalla on oma lapsuuteni, velvoittaako se minua totuudellisuuteen? [--] Eipä kukaan voi sanoa minulle että "Astrid ei, olet käsittänyt väärin! Ei isoisa ollut surullinen, hän oli vain väsynyt" Kuka sen voi varmaksi sanoa, kuin isoisa itse ja häneltä ei enää voi kysyä. Myös sama ihminen voi muuttaa tulkintaansa tietystä asiasta ajan myötä. Ehkä aikuisena viimein ymmärtää jonkun lapsena kummalliselta tuntuneen tapahtuman. (FL15)

Astridiksi eläytynyt opiskelija kirjoittaa kirjettä ystävälleen. Toisessa oppimispäiväkirjassa opiskelija käy samantapaista keskustelua kirjeitse edesmenneen sukulaisensa kanssa:

Jos vaikka kirjoitan kokemuksistani, kaikki ei välttämättä olekaan ihan objektiivisesti totta. Nyt taidat epäileväisenä pyöritellä päätäsi ja vakuuttaa, että ainakin oma elämäkertatuotoksesi oli silkkaa totta. Uskon, uskon. Ai, tuot vielä todisteeksi Päätalon omaelämäkerralliset kirjat varmana faktana, niihin kun olit eläessäsi kovin ihastunut. Kuitenkin väitän, että kyse oli sinun tai Päätalon totuudesta ja hyvä niin. Jonkun toisen totuus samoista asioista olisi voinut olla toisenlainen. Et usko vai? (FL20)

Näissä esimerkeissä hyvin henkilökohtainen ote vahvistaa opitun ymmärtämistä. Subjektiivisuus näkyy jo valitussa tekstilajissa. Kirjeessä ja sähköpostissa kirjoittaja on vahvasti läsnä, vastaavasti keskustelu opintojaksolla aiemmin kirjoitetun tekstin päähenkilön kanssa on hyvin henkilökohtainen valinta. Näin tekstilaji voi olla jo iso askel kohti omien merkitysten muodostamista opitusta.

Muutos voimakkaimmillaan liittyy kirjoittamisen vaikutukseen kirjoittajaan itseensä, omaan muuttumiseen. Aineistossani on kaksi oppimispäiväkirjaa, joissa henkilö pohtii ihmisenä muuttumista:

[--] mikä olisi se piste, josta olisi mahdotonta enää kääntyä takaisin, mistä kaikki lähtisi liikkeelle, mihin päätyisin ja muuttuisinko ihmisenä? (PI4)

Paljon on tapahtunut sekä kirjoittamisessa mutta myös muussa elämässäni. Kirjoittaminenko tämän kaiken sai aikaan. Alkaen viime elokuusta, jolloin ilmoittauduin Palmenian 3kk:n kirjoittajakoulutukseen, on elämä nostanut ihan uusia kuvia eteeni. Sitäkö [kirjoittaminen] on että itse muuttuu? Että oma minuuden aukeaminen on se suurin hämmästelyn aihe. (PI7)

Lainauksista välittyy opiskelijan hämmennys kirjoittamisen vaikutuksista. Lehtonen (2002) toteaaakin, että kirjoittamisen ymmärretään muokkaavan todellisuutta koskevia käsityksiä, mutta harvemmin ajatellaan kirjoittamisen muuttavan myös kirjoittajaa itseään. Juuri näin näyttäisi näille opiskelijoille käyneen, kirjoittaminen on avannut aivan uusia näkymiä omaan itseensä. Kun tietoisuus tästä syntyy, voi käydä kuten Lehtoselle: alkaa tuottaa kirjoittamalla minää, jollaiseksi haluaa tulla.

6.3 ”Uskalsimme kokeilla ja hassutella” – tunteet särökokemuksen ylittämässä

Kokemukseen liittyvä jatkuvuuden ajatus on peräisin Deweyltä (1938/1963, 35): jokainen kokemus poimii jotain menneestä ja muokkaa jollain tavoin tulevaa. Kun tämä jatkuvuus rikkoontuu, on kyse aiemman elämäkokemuksen ja oppimisessa syntyneen uuden tiedon kohtaamisesta, särökokemuksesta (Malinen 2000, 62–65; Mälkki 2011). Mälkki (2011, 27–32) liittyy särökokemukseen oppijan turvallisuushakuisuuden: särö horjuttaa aiempia käsityksiä, jolloin ihminen mieluummin ylläpitää aiempia käsityksiään ja torjuu uuden kuin tarttuu oppimisen mahdollisuuteen. Omalla mukavuusalueella pysyminen ei kuitenkaan aineistosani näyttäydy houkuttelevana, vaan riittämättömänä. Kirjoittamisen oppimispäiväkirjoista avautuva näkymä tarjoaa kolme näkökulmaa särökokemuksen ylittämiseen. Ensimmäinen niistä on kokemus kirjoittamisesta henkilökohtaisesti merkityksellisenä toimintana. Toisena nostan esiin kirjoittamisen opiskelijoiden valmiuden kohdata uutta ja kolmantena turvallisen oppimisympäristön kannustavan merkityksen.

6.3.1 Henkilökohtaisesti merkityksellinen motivoi

Kirjoittamisen opiskelijat ovat taustoiltaan hyvin heterogeeninen joukko. Heitä näyttää kuitenkin yhdistävän yksi asia: opiskelijat kuvaavat kirjoittamista luontevimmaksi itseilmaisun keinoksi. Omien merkitysten muodostaminen kirjoittamalla ja niiden merkitysten jakaminen on tärkeä osa elämää. Kirjoittamisen opiskelijoiden taustoja ja niiden yhteyttä motivaatioon on kuitenkin tutkittu vasta vähän. Kirjoittamisen henkilökohtainen merkityksellisyys tuli esiin kirjoittamisen opintoja opiskelevien opettajien taustoista: opettajat hakeutuivat opintoihin ennen kaikkea kehittääkseen itseään, ammatillinen kehittyminen ei ollut päämotto (Martin, Rautiainen, Tarnanen & Tynjälä 2022). Myös analyysini perusteella aito halu oppia uutta ja kehittyä kirjoittajana vaikuttaa olevan opiskelijoille yhteinen.

Reflektiivinen kirjoittaminen on yksi osa tätä kasvuprosessia ja kulkee mukana koko opintojen ajan. Oppimispäiväkirja on henkilökohtainen kirjoittamistehtävä, joka antaa tilaa kirjoittamiseen ja oppimiseen liittyvien omien ajatusten, kokemusten ja tunteiden käsittelylle. Yksi tärkeä henkilökohtaisen kirjoittamisen

ulottuvuus on tunnekokemusten jakaminen. Niitä aineistoni oppimispäiväkirjoihin on kirjattu huomattavan paljon.

Mezirowin (1991; 2000, 3–33) transformatiivisen oppimisen teoriaa on kritisoitu nimenomaan siitä, että se sivuuttaa emotiot (esim. Mälkki 2011; Dirkx & Espinoza 2017). Nykykäsitysten mukaan kognitiivisuutta ja emotionaalisuutta ei pitäisikään erotella toisistaan, vaan pyrkiä nimenomaan kokonaisvaltaiseen oppimiskokemukseen (esim. Anttila 2017; Dirkx 2001; 2008; Hoggan, Mälkki & Finnegan 2017; Jarvis, Griffin & Holford 2003; Yorks & Kasl 2002). Tällaiseen oppimiseen tähtää myös integratiivisen ajattelun aineiden tarjoaminen (Kallio 2011), jolloin mahdollistuu kokonaisuuksien muodostaminen erilaisista, usein ristiriitaisistakin aineksista (Tynjälä 2016.) Kun tähän otetaan mukaan vielä kehollisen kokemisen kautta syntyvät henkilökohtaisen tiedon ja tietämisen tasot (Anttila 2017), päästään entistä kokonaisvaltaisemman oppimisen äärelle. Edellisessä aluvussa tarkastelin, miten kokemuksellinen ja teoreettinen tieto voivat kohdata oppimispäiväkirjassa. Tässä luvussa käsittelem erityisesti kognitiivisia ja emotionaalisia kytköksiä.

Henkilökohtaisesti merkityksellisen tekstin tuottaminen kiertyy Ivaničnin (2004, 229–230) käsitykseen kirjoittamisesta luovuutena. Siihen liittyvät tärkeiksi koettujen asioiden jäsentäminen ja omien merkitysten muodostaminen. Oppimispäiväkirjoissa pohditaan omien kokemusten käyttöä kirjoittamisen raaka-aineena, mutta ennen kaikkea kirjoittamisen opintoihin liittyvien kirjoittamiskokemusten antia. Oma kirjoittajuus muotoutuu tehtävä tehtävältä ja oppimispäiväkirja kerrallaan.

Kirjoittajuuden ääriviivat hahmottuvat samaan tapaan kuin ammattilaisilla. Esimerkiksi luovan työn tutkimuksissa havaittu pitkäjänteisyys ja intohimoinen asenne (Chemi 2014, 91; St-Louis & Vallerand 2015) näkyvät ainakin aavistuksina jo opintojen alkuvaiheessa:

Olo on vain kuin kävelemään opettelevalla, vihdoinkin jalat kantavat ja askeleet tuntuvat onnistuvan. Suunta on avoin ja moneen pitäisi edetä, kaatumisia tulee varmasti, mutta asenne on nyt kohdallaan. (FI4)

Oppimispäiväkirjat, joissa on paljon emotionaalisia kuvauksia, ovat myös reflektoinneiltaan syvällisempiä (Kyttälä 2010). Toisaalta on mahdollista, että oppimispäiväkirjan henkilökohtaisuus vahvistaa itsesensuuria, jolloin emotionaalisia kuvauksia vältellään (Jay & Brooks 2004). Aineistoni ei tarjoa mahdollisuuksia tutkia itsesensuurin yleisyyttä. Tietoisuus siitä, että opettaja lukee oppimispäiväkirjan, vaikuttaa varmasti jossain määrin kirjoittamiseen. Silti teksteistä välittyvät tunteet ja tunnelmat tuntuvat aidoilta, opiskelijat kirjoittavat auki niin innostumisensa kuin turhautumisensa. Voimakkaat ilmaisu eivät ole harvinaisia:

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

Kertomuksen poetiikka on ihan kahjo kirja!
Strukturalismi, jälkistrukturalismi – höh, höh ja höh!!
Paradigmat ja fenomenologiat – ärsyttävää!
[Ekstradiegeettinen] ja hypo-hypodiegeettinen – voi hallelujaa!!
Prolepsis ja analepsis – APUA! (PI7)

Vaikka jälkimmäinen sitaatti välittää turhautumisen kertovan tekstin käsitteiden äärellä, on tämänkin oppimispäiväkirjan perusjuonteena oppimisen halu, suorastaan vimma etsiä ja löytää oma kirjoittajuus. Aineistoni tukee emotionaalisten ilmausten kytköstä laadukkaaseen reflektointiin. Tunteiden ja tunnelmien kirjaaminen tekee näkyväksi oppimisen henkilökohtaisen tason, pelkkä asioiden kirjaaminen jäisi pinnalliseksi tai mekaaniseksi (O'Connell & Dymont 2006; Kyttälä 2010). Kirjoittamisen opintojaksoja ja oppimistehtäviä kuvataan tunnekokemusten kautta:

Proosakurssi oli mielestäni antoisa ja hauska. (PL1)

Olen nauttinut kurssista ja siihen liittyvistä artikkeleista, samoin kirjoitustehtävistä. (FI1)

Nautin kaikkien tehtävien tekemisestä. (FL17)

Oppimispäiväkirjoista välittyvä oppimiseen panostaminen kertoo syvällisestä reflektoinnista, asioiden luetteloimisen tai suoriutumisen sijaan keskiössä on ymmärtämisen halu (Kyttälä 2011.) Oppiminen näkyy selkeänä tavoitetilana:

Huojennus – se tulee heti, kun ryhmän ensimmäinen ennakkotehtävä otetaan käsitteilyyn. Sitä seuraa innostus. Hei, tulen ehkä tekemään oivalluksia, kuulemaan jotain mikä alkaa merkitä. (PL5)

Oli iloinen yllätys, että kurssi opetti asioita sekä yleisellä että omaan työskentelyyni liittyvällä tasolla niin monipuolisesti. (PI2)

Tää kurssi on ollut huikean opettavainen! Täytti kaikki odotukset! (PL9)

Erikseen nousevat esiin lukemisen ja analyysitehtävien kautta oppiminen. Lukeminen näyttää opiskelijoiden tekstien kirjon, analyysitehtävät puolestaan opettavat tarkkaan lukemiseen.

Oli hienoa lukea muiden kirjoittajien tekemisiä ja oppia heidän tavoistaan tehdä asioita. (FL13)

Analyysi olikin mahtava keino päästä omasta tekstistä etämmälle ja nähdä siitä kehityskohtia. Ehkä nyt kirjoitan novellistani uuden version, joka on toivottavasti taas asetta parempi. (PL6)

Oman tekstin analysoiminen osoittautui lopulta ehkä koko kurssin antoisimmaksi tehtäväksi. (PL10)

Aina ei oppimiseen liity pelkästään iloa ja nautintoa. Opiskelijat kertovat myös epävarmuudestaan tehtävien äärellä (PI5) tai jännityksestään ennen lähiopetusta (PL8). Epävarmuus taittuu tekemällä ja yhteisessä työskentelyssä jännityskin kääntyy myönteiseksi kokemukseksi. Silti opiskeluun voi liittyä asioita, jotka turhauttavat tai raivostuttavat:

Ehkä hiukan yllättäen jouduin opintojakson aikana kestäämään myös turhautumisen, peräti raivon tunteita. Turhautumisen tunteeni johtuivat tuskastani kirjallisuusteorioita kohtaan. (FI10)

[Faktan ja fiktion vuoropuhelun] pohtiminen vielä välitehtävään alkoi [suorastaan] riepoa. (FL5)

Joka tapauksessa myönteisten tunneilmausten määrä aineistossani on huomattavasti suurempi kuin kielteisten (ks. Rautiainen 2016). Positiivinen yleissävy kytkeytyy oppimiskokemusten ohella myös kirjoittamisen luovaan prosessiin. Myönteisten tunteiden on osoitettu vahvistavan keskittymistä ja kognitiivista joustavuutta, joista on hyötyä ideointivaiheessa. Näyttää myös siltä, että myönteiset tunteet auttavat ylläpitämään luovaa prosessia ja kannattelevat sen saattamista päätökseen. (De Dreu, Baas & Nijstad 2008; St-Louis & Vallerand 2015.) Yksi kommentti kertoo myös toisenlaisesta tunteiden vaikutuksesta oppimiseen:

Alan pohtia olisiko syytä jättää koko teoria-osuus toisille väitöskirjatyypisille kirjoittajille. En halua tulla kuivaksi. Enkä verettömäksi. Alan kiukustua ja se tietää energiaa kirjoittamiseen. (PI7)

On näyttöä, että myös aktivoivat negatiiviset tunteet saattavat vahvistaa luovaa prosessia, esimerkiksi päiväkirjasitaatissa kuvattu kiukustuminen voi lisätä sinnikkyyttä – aivan kuten opiskelija arvelee (esim. De Dreu, Baas & Nijstad 2008). Tämän yksittäisen kommentin ohella vain kolmessa oppimispäiväkirjassa keskitytään ongelmiin, jolloin pääosassa ovat negatiiviset kokemukset. Omaa oppimista ja kirjoittamista reflektoidaan myös näissä teksteissä, mutta pääosin kielteisessä sävyssä. Raportoituja hankaluuksia ovat esimerkiksi ajankäyttöön tai kirjojen saamiseen liittyvät ongelmat sekä vaikeiksi koetut asiat ja epävarmuus tehtävien äärellä. Näissäkin teksteissä pilkahtaa silti myös myönteisiä asioita, kuten henkilöiden luomisen kiehtovuus tai hyvin edennyt romaanin alku.

Kaiken kaikkiaan tekstien päällimmäisin tunnekokemus on kirjoittamisen ja sen oppimisen ilo. Kirjoittamisen tutkimuksessa ei iloa tai nautintoa ole juuri käsitelty. Se johtunee pitkälti siitä, että luovan prosessin tutkimuksessa kovan työn eetos on korostunut vaihtoehtoisten lähestymistapojen sijaan (Ekström 2011; Rautiainen 2016). Rationaalisen työn korostaminen on selitetty vastapainoksi romanttiselle kirjailijäkäsitykselle. Suomalaisten kirjailijoiden kertomukset omasta kirjailijaidentiteetistään vahvistavat tätä ajatusta: kirjailijat kokevat olevansa romantikkojen sijaan postmoderneja ammattikirjoittajia, kuten Elina Jokinen (2010, 143–178) väitöstutkimuksessaan osoittaa. Mielsipä itsensä postmoderniksi ammattikirjoittajaksi tai joksikin muuksi, ovat kirjailijat alkaneet tuoda esiin myös kirjoittamiseen liittyvää iloa. Helena Sinervo sanoo 60-vuotishaastattelussaan kirjoittavansa ”ilon ja nautinnon vuoksi”, kirjoittaminen tuottaa hänelle mielihyvää (Hartikainen 2021). Samaan tapaan Claes Andersson (2012, 24) kuvasi elämänmittaista sitoutumistaan *Miten kirjani ovat syntyneet* -luentosarjassa. Hänelle runojen kirjoittaminen oli välttämätön ja ”ilontäyteinen” osa elämää. Jukka Viikilä puolestaan toteaa, ettei kirjailijan työhön kannata päästää negatiivisuutta. Niinpä *Akoarelleja Engelin kaupungista* -teoksen kirjoittaminen ei tuntunut työltä, sillä ”[k]irjoittamisen on oltava mukavaa”. (Majander 2016a.) Vastaavasti Peter Mickwitz kertoo ilon olevan kirjoittamisen perusta. Kirjoittamiseen liittyy kepeys, uteliaisuus ja innostus. (Majander 2016b.)

Luovan prosessin tutkimuksessa on haluttu tarkastella erityisen kriittisesti inspiraatiota kirjoittamisprosessin sytykkeenä. Luovuus ei synny valaistumisen tai oivalluksen seurauksena, vaan monivaiheisen työn tuloksena. (Ekström 2011, 186–189; Lubart 2009, 157–158; Sawyer 2012, 320–322; Waitman & Plucker 2009,

298.) Pelkkä rationaalinen työ ei kuvaa koko kirjoittamisen prosessia, sen rinnalle tarvitaan muun muassa raakamateriaalin rentoa tuottamista ja kerronnallista leikkiä (Csíkszentmihályi 1996, 61–63; Doyle 1988, 31–36; Waitman & Plucker 2009, 301–302, 308). Näiden kahden puolen erottelu kirjoittamisen luovassa prosessissa on johtanut osittain vinoon tilanteeseen, jossa ei ole havainnoitu esimerkiksi sitä, että reflektiivinen ja kurinalainen tekeminenkin voi tuottaa iloa ja nautintoa.

Kokipa kirjoittamisen kovaksi työksi, luovaksi leikiksi tai niiden sekoitukseksi, näyttää kirjoittaminen olevan kirjoittamisen opiskelijoille niin merkityksellinen osa elämää, että se voi kannatella särökokemukseen liitettyjen reumatuntumusten yli. Kirjoittamisen oppimiseen liittyvää kokemusten reflektointia ei tarvitse torjua, kun sen ajatellaan kohdistuvan itselle olennaiseen toimintaan, omaan kirjoittajuuteen. Halu oppia ja kehittyä kirjoittajana on tarpeeksi vahva syrjäyttämään aiemmista käsityksistä kiinni pitämisen. Reflektointi näyttäytyy tällöin uhan sijaan mahdollisuutena, koska se samalla piirtää esiin oman kirjoittamisen ääriäriivoja.

6.3.2 Turvallinen oppimisyhteisö kannustaa kokeilemiseen

Kirjoittamisen opintojen vuorovaikutuksellisiin menetelmiin liitetään toistuvasti myönteisiä tunteita ja tunnelmia, erityisesti mainitaan keskustelut ja toisten kirjoittajien teksteihin tutustuminen. Keskustelut saattavat sytyttää ”monia oivaluksia liittyen proosan kirjoittamiseen” (PL3) tai tuottaa iloa, ”kun tajuaa jonkun toisen ymmärtäneen jotakin olennaista omasta tekstistä” (PL14). Kirjoittajien kohtaaminen jo sinällään voi olla merkityksellistä, toisten teksteistä oppiminen tuo siihen vielä lisäarvoa:

Häntä inspiroi lukea muiden tekstejä ja keskustella niistä. Miten moninaista ilmaisuvoikaa olla! (PL17)

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

Kirjoittamista voidaan tarkastella karkeasti ottaen kahdella tapaa: joko yksilöllisenä tehtävänä tai yhteisöllisenä toimintana (esim. Elbow 2007; Ivanič 2004). Ne eivät ole toisistaan erillisiä, vaan kohtaavat kirjoittamisessa monin tavoin. Henkilökohtaisuus ja yhteisöllisyys kietoutuvat toisiinsa myös oppimispäiväkirja-aineistossani. Kirjoittamisen oppimisyhteisöllä näyttää olevan merkittävä rooli särökokemuksen ylittämässä ja siten oman kirjoittajuuden kehittämisessä.

Valmius omien merkitysten jakamiseen, henkilökohtaisen ja yhteisöllisen tiedon yhdistämiseen on oleellinen osa taiteen tekemistä (Catterall 2009, 136; Löytönen & Sava 2011; Räsänen 2008, 109). Yksilön valmius dialogiin on tärkeää, mutta yhtä tärkeää on yhteisön toimintakulttuuri ja sen tuki käsitysten jakamiselle, vuorovaikutukselle ja oppimiselle. Hyväksyvä ja kannustava oppimisympäristö antaa tilaa sekä kunkin opiskelijan yksilöllisille kokemuksille ja tunteille sekä niiden jakamiselle, yhteiselle keskustelulle (Clughen 2014; Mälkki & Green

2016). Yhteisöllisen ulottuvuuden merkitys kirjoittajana kasvamiselle saa vahvistusta niin oppimisen kuin kirjoittamisen tutkimuksesta.

Luottamus ja turvallisuus ovat osa luovaa oppimisympäristöä (Sawyer 2012, 399–400). Ylipäätään myönteisellä, aktiivisuutta tukevalla toimintaympäristöllä on havaittu olevan yhteyksiä luovuuteen (Conner & Silvia 2015). Emotionaalisesti turvalliseen ilmapiiriin panostaminen on merkityksellistä myös siksi, että se rohkaisee kokeilemiseen, uudenlaisten ratkaisujen etsimiseen ja siten luovuuteen liittyvien taitojen oppimiseen (Binkley, Erstad, Herman, Raizen, Ripley, Mille-Ricci & Rumble 2012; Virtanen & Tynjälä 2019).

Kirjoittamisen kaksi näkökulmaa, yksilöllinen kokemus ja sosiokulttuurinen tapahtuma tulevat esiin myös Ivaničín (2004) kirjoittamiskäsityksissä. Yhteisöllisyys näyttäytyy erityisesti prosessiin sekä sosiaaliseen ja sosiopoliittiseen toimintaan liittyvissä käsityksissä. Ivaničín (2004, 231) mukaan kirjoittamisprosessit voivat olla monenlaisia, mutta yhtenä tärkeänä vaiheena pidetään palautetyöskentelyä. Palaan siis vielä kerran kirjoittamisen opintojen palautekäytäntöihin, tällä kertaa oppimisyhteisön näkökulmasta. Ekström (2011, 204–229) on väitöstudiossa tarkastellut kirjoittamisen opetuksen palautetilanteita ja kiinnittänyt huomiota erityisesti niihin liittyviin tunnekokemuksiin. Olemme kirjoittamisen oppiaineessa keskustelleet paljon palautteesta ja kehittäneet opetukseen aiempaa selkeämpää jatkumoa palautetyöskentelylle. Yhteisten toimintatapojen pohjustaminen aloitetaan ensimmäisestä opintojaksosta, tavoitteena on turvallinen ja hyväksyvä ilmapiiri. Samalla olemme yrittäneet vahvistaa vertaispalautteen merkitystä ja opiskelijoiden luottamusta toistensa palautetyöskentelyyn. Kirjoittamisen opinnoissa palauteharjoitukset eivät liity siten vain sen vastaanottamiseen, vaan myös palautteen antamiseen (vrt. Vainio 2014, 147).

Aineistossani on kahdenlaisiin opetustoteutuksiin liittyviä oppimispäiväkirjoja. Kirjoittamisen yhteisö konkretisoituu nimenomaan lähiopetuksessa, jossa vertaispalautetyöskentelyllä on merkittävä rooli. Lähiopetuksiin liittyvissä oppimispäiväkirjoissa palautetyöskentely saa ymmärrettävästi paljon kommentteja.

Oppimispäiväkirjoissa kommentoidaan paljon kirjoittamisen opintoihin liittyvää ryhmädynamiikkaa, dialogisuutta ja toisilta oppimista.

Tekstien läpikäynti ja keskustelu ryhmässä paitsi saa päivän kulumaan nopeasti, myös tarjoaa uusia oivalluksia, joita yksin artikkeleita lukiessa ja esseitä kirjoittaessa ei välttämättä saa, ainakaan niin helposti. (FL16)

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

Eniten olen kaikilla kirjoittamisen kursseilla pitänyt yhteisöllisyydestä ja suorasta palautteen saamisesta. Niin kävi proosakurssillakin. (PL6)

Palautetilanteita kuvataan yhteisöllisiksi, kannustaviksi ja kirjoittamista kehittäviksi:

Sain tästä tekstistä tapaamiskerralla uskomattoman paljon hienoja [kehitysehdotuksia], joita aion taatusti hyödyntää tekstiä muokatessani. (PL24)

Kiitollisuus, kun saa asiallista palautetta ja kritiikkiä, kehittämisehdotuksia tulevaa varten. (PL14)

Koen palautteen merkitykselliseksi ja eteenpäin ohjaavaksi. (FL19)

Yhteisön tarjoamat mahdollisuudet vertautuvat yksin tekemiseen. Erityisen paljon odotetaan oman tekstin palautetta, jota arkielämässä on harvoin saatavilla. Tekstien käsittely ryhmässä voi olla monelle uusi kokemus. Ehkä siksi esimerkiksi Levola (2014, 241) ajattelee, että ryhmässä opiskelija saa vertaistukea, mutta palaute tulee opettajalta. Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen opinnoissa ajattelutapa on toisenlainen: lähiopetuksessa palaute tulee sekä kansaopiskelijoilta että opettajalta yhdessä keskustellen. Aineistoni perusteella kirjoittamisen opiskelijat tuntevat varsin hyvin ymmärtävän vertaispalautteen merkityksen ja oman vastuunsa sen laadusta. Vertaispalautetta osataan odottaa:

Kurssin parasta antia oli omista ja muiden teksteistä keskusteleminen. Kirjoittaminen on meille pöytälaatikkotason toimijoille melko yksityistä touhua, eikä kovinkaan moni koskaan lue ainakaan omia tekstejäni. Vertaispalautteen merkitys oli siis todella suuri. (PL3)

Kurssi ei olisi kuitenkaan ollut kurssi ilman palautetta. Niin palautteen antamisesta kuin saamisestakin oppi. Erityisen paljon koki oppivansa myös kuunnellessaan toisten ja opettajan palautteita muiden teksteistä. Oppi huomaamaan erilaisia kerronnallisia ja rakenteellisia ominaisuuksia, joita tekstit sisältävät. Lukemiseen tuli jotenkin ammattimaisempi ote ilman että tekstien lukeminen menettäisi hauskuutensa. (PL7)

Kannustava ote ja onnistumisen kokemukset vahvistavat kirjoittajuutta. Ekström (2011, 201–211) toteaa, että palaute koetaan myönteiseksi silloin, kun se kannustaa eteenpäin, avaa mahdollisuuksia ja siten edistää oppimista. Oppimispäiväkirjoista välittyy palautetyöskentelyn tuottama ilo, mutta myös työskentelyn synnyttämä halu oppia lisää, kokeilla ja jatkaa kirjoittamista.

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

Kurssitapaaminen oli todella onnistunut kokonaisuudessaan, sillä tuntui, että kukin kurssille osallistuva halusi innolla antaa rakentavaa palautetta ja auttaa kirjoittajia kehittämään tekstejään yhä paremmiksi. Positiivisen asenteen voima on suuri ja uskonkin, että saadun palautteen ansiosta moni kurssilla hahmotelluista teksteistä saa jatkoa ja toivottavasti päätyy joskus julkaisuun asti. (PL24)

Lisäksi lähijaksot antoivat myös sinulle itsellesi lisää rohkeutta – toivottavasti olet saanut sitä vuosien karttuessa aina vaan lisää. Sait hyvää palautetta, kannustusta, iloa ja aitoja onnistumisen kokemuksia. (FL13)

Hyvän yhteistyön piirteistä esimerkiksi keskittyminen, kuunteleminen, myönteinen asennoituminen ja emotionaalinen tuki toistuvat näissä ryhmätilanteiden kuvauksissa (ks. Eteläpelto & Lahti 2008, 238). Hunt (2013, 121) nostaa kuuntelemisen taidon kehittymisen yhdeksi pienryhmätyöskentelyn kulmakiveksi. Aineistossani oppimista kuvataan usein oivalluksina, jotka ovat syntyneet nimenomaan kuuntelevasta ja keskittyneestä yhteisestä työskentelystä. Tällaisia ovat esimerkiksi lukijoiden erilaiset havainnot (PL12) ja monenlaiset tulkinnat (PL10).

Palautetyöskentely lähiopetuksessa on yhteisöllistä, mutta palautteen soveltaminen jatkuu yksilöllisenä tekemisenä. Moniääninen palaute voi olla ristiiriitaista ja sen vastaanottaminen ja käsitteleminen siten varsin vaativaa. Kuten Gottelier (2014) toteaa, täytyy kirjoittajan kasvaa palautteen vastaanottamiseen.

Omalle tekstille hyödyllisen palautteen erottaminen muunlaisesta on yksi osa palautteharjoittelua.

Ekströmin (2011, 209) tutkimusaineistosta tulee esiin palautetilanteisiin liittyvä tunnekirjo jännityksestä suureen iloon. Samaan tapaan omasta aineistostani välittyy tunnekaari alun epävarmuudesta ja jännityksestä kohti helpotusta, hyvää mieltä ja oppimista. ”Tuiki tuntemattomaan, uppo-outoon” (FL19) ryhmään sujahtaminen ja oman tekstin antaminen toisten luettavaksi ovat emotionaalisia kynnyksiä ylitettäväksi. Juuri tällaisissa tilanteissa, epämiellyttävien tunteiden äärellä, on kannustavaksi ja turvalliseksi koettu ilmapiiri tärkeä (kts. Hoggan, Mälkki & Finnegan 2017). Vertaisyhteisö voi parhaimmillaan tukea kirjoittajuutta. Opiskelijoiden kommentit kertovat, että askel kohti epämukavalta tuntuvaa tilannetta kannattaa ottaa:

Vaikka etukäteen jännittää, mitä muut sanovat ja osaanko itse sanoa muiden teksteistä mitään, lopulta lähiopetuksen kannustava tunnelma jättää poikkeuksetta hyvän mielen ja innon jatkaa kirjoittamista. (PL6)

Vertaispalautteen merkitys oli siis todella suuri. Oman tekstinsä antaminen muiden käsiteltäväksi tuntuu alkuun hankalalta ja epämukavalta, mutta lopputulos palkitsee. Koen että opin kurssin aikana tarkastelemaan omia tekstejäni ikään kuin ulkopuolelta, objektiivisemmin kuin aikaisemmin. Se auttaa minua analysoimaan omia tekstejäni jatkossa paljon selkeämmin. (PL3)

Kun ilmapiiri koetaan hyväksyväksi ja turvalliseksi, ei epäonnistumistakaan tarvitse pelätä. Epäonnistuminen ei tunnu pahalta, ja ”mokaaminenkin” voi olla iloinen asia (PL12). Aivan toisenlaisessa oppimisympäristössä on tullut samantapaisia tuloksia: kun lääkärit kokivat harjoittelunsa tuen ja luottamuksen aidoiksi, voitiin myös virheet kokea oppimismahdollisuuksiksi eikä epäonnistumisiksi (Young, Williamson & Egan 2016).

Kaikki opiskelijat eivät ole valmiita tekstiensä jakamiseen, kuten Ekström (2011, 219) toteaa. Sallivaan ilmapiiriin kuuluu myös oppimistoteutuksen valintamahdollisuus. Kun kirjoittaminen koetaan hyvin henkilökohtaiseksi, ei jakaminen tunnu mielekkäältä. Opiskelijalla on oikeus päättää, haluaako jakaa tekstinsä, ”voittaako sosiaalinen minä vai se, joka haluaa työskennellä yksin” (PI5). Omat ajatuksensa, kokemuksensa ja tunteensa voi altistaa dialogille myös itsenäisissä tehtävissä. Esimerkiksi kirje on kommunikoinnin väline, jossa lähettäjän ja vastaanottajan suhde korostuu. Oppimispäiväkirjaan on mahdollista valita vielä selkeämpi keskustelutilanne, dialogin muoto ja siihen vaikkapa kriittinen keskustelukumppani. Keskustelussa voi tulla esiin jännittäviä havaintoja omasta kirjoittamisesta:

Huomasin aiemmin, ettet koskaan jaa kirjoittamisen kursseilla tekstejä, joita kirjoitat tosissasi. Teit jotain uutta suunnan vaihdosta tällä kertaa, mutta raja kirjoittajan ja kurssikirjoittajan välillä on silti olemassa. Ainoa ongelma siinä ehkä on se, että se hidastaa tai jopa estää kehitymistäsi kirjoittajana. (PI10)

Päiväkirjassa esitetty ajatus on kiinnostava: kirjoittaja näkee roolinsa oppimisyhteisöissä vain yhtenä siivuna kirjoittajuudestaan. Ajatuksen voi ajatella kiinnittyvän kahteen kirjoittamisen käsitykseen. Ensinnäkään henkilökohtaisuus ja yhteis-

söllisyys eivät välttämättä tuekaan toisiaan, vaan pikemmin törmäävät: ”tosisaan” kirjoitettujen tekstien jakaminen ei tunnu luonteelta. Opiskelija on tästä kuitenkin hyvin tietoinen todetessaan, että jakamattomuus voi ”hidastaa tai jopa estää” kirjoittajana kehittymistä – jakaminen näyttäytyy myönteisenä, ehkä myös jonkinlaisena tavoitteena. Toiseksi tämä voisi liittyä Ivaničnin (2004, 234–237) käsitykseen kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana. Voi olla, että opiskelija kokee oppimisyhteisön tavat ja normit omaa toimintaansa määrittäviksi, jolloin hän pyrkii ennen kaikkea täyttämään tiettyyn opintojaksoon ja opiskelukäytäntöihin liittyvät sosiaaliset tavoitteet ja odotukset. Tähän nivoutuu myös käsitys kirjoittamisesta sosiopoliittisena toimintana (Ivanič 2004, 237–238). Tällöin opiskelijalla voisi ajatella olevan käsitys siitä, millaisia kielen käyttötapoja oppimisyhteisökontekstissa on mahdollista jakaa. Hän valitsee odotetut keinot eikä lähde rikkoamaan konventioita.

Oppimispäiväkirjassa on lupa käsitellä oman kirjoittajuuden rajoja, mutta myös purkaa harmejaan, vastoinkäymisiään ja pelkojaan – tai iloita, innostua ja jopa hurmioitua. Halu kokeilla ja oppia uutta lähtee omasta motivaatiosta, jota turvalliseksi koettu oppimisyhteisö voi tukea.

6.3.3 Valmius kohdata uutta

Henkilökohtaisesti merkityksellisen tekemisen ohella aineistoni oppimispäiväkirjoista nousee esiin tavoite kokeilla uutta. Opiskelijat kertovat halusta muuttaa aiempia käsityksiään, sillä ilman muutosta ei voi kehittyä kirjoittajana. Tähän pyritään myös kirjoittamisen opintojen pedagogissa ratkaisussa, kun opiskelijoita houkutellaan kokeilemaan monenlaisia kirjoittamisen tehtäviä. Uuden äärellä oleminen ja kokeilemisen ilo näkyvät aineistossani:

[–] muttei ole koskaan ennen purkanut tekstiään sana sanalta aistien kautta. Kurssi tarjosi taas hyvän paikan kokeilla jotain täysin uutta. (PL17)

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? Omasta oppimisesta huomasin saman, kuin niin monta kertaa aiemminkin: se, että joutuu tekemään jotain itselleen vierasta, johtaa uudistumiseen. (PL20)

Sain myös tärkeän muistutuksen, joka välillä vakavamielisten palautekeskusteluiden ja joskus hieman takakireissä kirjoittamispiireissä unohtuu: kirjoittaessa saa ilotella sanoilla ja räjäytellä vanhoja kaavoja. (PL15)

Toisaalta lähiopetuksen aistiharjoitus-tehtävätkin olivat sen luontoisia, että kirjoittajat pääsivät irrottelemaan. (PL8)

Omalla turvallisella mukavuusalueella pysyttelemisen tuntuu opiskelijoista riittämättömältä. Vaikuttaa siltä, että kirjoittamisen opiskelijat nimenomaan hakevat Mälkin (2011, 27–31) ”reunatuntemuksiksi” nimittämiä tunnekokemuksia. Tällöin mahdollistuu myös särökokemuksen ylittäminen. Reflektiossa kognitiiviseen tasoon törmäytyvät emotionaaliset kokemukset eivät välttämättä johda vetäytymiseen. Särökokemus ei olekaan epämiellyttävä, vaan voi tarjota suorastaan hyvän olon. Uteliaisuus uutta kohtaan vahvistuu:

Salamaniskun voimasta ymmärsin itse kirjoittavani pääosin tsehovilaisia novelleja, vaikken aiemmin ollut ajatellut tai tiedostanut oman kirjoittamiseni olevan kallellaan sinne suuntaan. Tuo tiedostaminen paitsi sai hyvän olon -tunteen pintaan siitä, että kuulun tietyn novellien kirjoittamisentavan piiriin, mutta toisaalta myös uteliaisuuden ja halun tehdä toisin. (PL2)

Olin suunnitellut jotakin syvällisempää, synkkäsävyistäkin novellia. Kenties nuorille suunnattua... Ja sitten siitä tuli satu! Eikä niin synkkäkään. Vähän ehkä ironinen? En muista koskaan kirjoittaneeni satua ja kaikkein vähiten odotin sitä tällä kurssilla. Pidän kuitenkin sitä tekstiä tämän kurssin onnistuneimpana. (FI3)

Muutenkin kehityin kirjoittajana siinä suhteessa, että ujutin omiin teksteihini myös itselleni vieraampia kirjoittamisen tyylejä ja muotoja. Eli uskalsin kai astella niin sanotusti heikolta tuntuville jälle, jotta kehittyisin. (PI2)

Haasteet liittyvät oppimiseen, mutta myös luovaan prosessiin. Csíkszentmihályin (1996, 111–113) mukaan kokonaisvaltaista keskittymistä kuvaavan flow-tilan yksi ehto on se, että haasteet kohtaavat osaamisen. Jos tehtävä on liian vaikea, seurauksena on turhautuminen, liian helppo tehtävä puolestaan johtaa tylsistymiseen. Kun haaste on sopivalla tasolla, katoaa epäonnistumisen pelko. Giuseppe Rivan (2015) mukaan tämä saattaa johtaa uudenlaisten sisäisten resursien löytämiseen ja siten vahvistaa osaamista ja kasvua. Oppimispäiväkirjoihin on tallennettu juuri tällaisia haasteiden selvittämisen kuvauksia. Tehtävän vaikeus ei johda luovuttamiseen, vaan haasteen vastaanottaminen tuo onnistumisen ja oppimisen kokemuksen:

Tehtävä oli innostava heti alkujaan ja itse analyysien tekeminen mielenkiintoista, mutta haastavaa. Varsinkin oman tekstin analysoiminen edes jotenkuten objektiivisesti oli vaikeaa. Tekstianalyysin tekeminen on kuitenkin tärkeä apuväline kirjoittajalle ja sitä täytyy allekirjoittaneenkin ehdottomasti harjoitella lisää. (PL8)

Aina tuntuu hyvältä oppia uutta, varsinkin asioista, joista ei ole aiemmin ajatellut voitavansa oppia. (FL16)

Viimeinen tehtävä, eli oman tekstin analysoiminen, oli vaikea, mutta yksi antoisimmista tehtävistä. Omalle tekstilleen todella on sokea. Se, mitä tekstillään haluaa sanoa, voi olla niin kirkkaana mielessä, että oman tekstin tulkinta voi jäädä liiankin subjektiiviselle tasolle ja useimmat tulkintamahdollisuudet tulee sivuutettua. Toisaalta tekstiä kirjoittaessa ei mielessä saata olla mitään tarkkaa sanomaa, vaan teksti kumpuaa paremminkin tunteista. Harjoitus oli juuri tästä syystä aivan loistava ja erilainen aikaisempiin analyysitehtäviin verrattuna. Se antoi näkökulmaa omiin teksteihin ja sai pohtimaan itse kirjoittamia tekstejä. (PL15)

Flow näyttää ylipäätään olevan kirjoittamisen opiskelijoille tuttu kokemus. Toisessa tutkimuskontekstissa kirjoittamista opiskelleet opettajat kokivat sen omaa hyvinvointiaan tukevana: täydellinen keskittyminen ja ajan tajun katoaminen koettiin rentouttavaksi tilaksi, joka auttoi unohtamaan päivän huolet ja stressin (Martin ym. 2022). Myös tutkimusaineistossani kuvataan keskittymisen ja hallinnan tunteen kaltaisia flow-kokemuksia. Niissä korostuvat kirjoittamisen helpous, vapaus ja nautinto:

[Teksti] syntyi pitkälti flow-tilassa, ja muokkasinkin sitä ensimmäisen kirjoittamisen jälkeen vain vähän. Kirjoittaessani en ajatellut rakennetta, teemoja tai motiiveja, enkä oikeastaan mitään muutakaan. Kirjoittaminen oli helppoa, koska tarina oli valmis, tuttu ja ehjä ja se muokkautui helposti sopivan mittaiseksi. Yksityiskohdat muotoutuivat melkein kuin itsestään tarinaan paremmin sopiviksi. (PL18)

On nautinnollista päästä tilaan, jossa antaa asioiden vapaasti ilman sensuuria nousta alitajunnasta ja miettii vasta jälkeensä, oliko siinä mitään järkeä. Harvinaista herkkua. Liika sensuuri on usein kirjoittamisen vihollinen ainakin minulla. (PI20)

Ei kirjoittaminen sentään aina ole vaivatonta, hallinnan tunteen ohella oppimis-päiväkirjoissa kuvataan myös hankalia hetkiä. Opintojen alku voi aiheuttaa lähes pakokauhun tunteen:

Olin jännittynyt ja suorituspaineen alla. Avattuani ensimmäisen kerran [opinto-op-paan] oppimistehtävien käperryin hetkeksi kasaan, olin melkein juosta pakoon. Ta-poihini kuuluu, että uuteen alueeseen tutustuessani tutkin ja luen kaiken mahdollisen, heitän asiat päähäni yhdeksi mytyksi, sekasotkuksi ja vähitellen alan jäsentää ajatuk-siani. Niin kävi nytkin – luin jokaisen opintojaksoni oppimistehtävät ja soppa oli val-mis. (FI4)

Yksi kokee proosan kirjoittamisen vaikeaksi, toinen kuvaa aloittamisen tuskaa. Sijaistoimintojen löytäminen kirjoittamiselle on monelle helppoa. Oppimispäivä-kirjat kuitenkin viestittävät, että kokeileminen kannattaa. Vaikka aluksi jännittää ja tehtävät voivat tuntua vaativilta, ovat myönteiset tunteet yleensä jälkikäteen päällimmäisinä:

Miten vaikealta tehtävä aluksi vaikuttikaan, mutta kirjoittaminen onnistui helposti. Taustatyön tekeminen oli mieluisaa. Kirjoittaminen faktan ja fiktion keinoin tuntui palkinnolta kaiken tutkimustyön jälkeen. (FL22)

Tehtävä tuntui ensin hurjalta. Miten minä nyt voisin sukeltaa hänen mieleensä, edes fiktiivisesti. Kun pääsin kiinni kirjoittamiseen, alun kamppailun jälkeen, päähenkilön tunteisiin eläytyminen oli antoisaa. Tehtävä oli haastava, työläs, antoisa, opettava. (FL20)

Vaikka opintojaksojen tehtävät houkuttelevat kokeiluihin, ja oppimispäiväkirja-tekstitkin ovat monin tavoin leikitteleviä ja omaäänisiä, näkyy niissä myös luo-van prosessin rationaalinen puoli. Kokemukset johdattavat prosessinhallintaan, haluan muokata ja kirjoittaa lisää:

Analyysien tekeminen omista, toisten ja jo julkaistuista teksteistä, palauteskustelu-jen käyminen sekä pienet harjoitustehtävät olivat antoisia ja auttoivat hahmottamaan niitä rakennuspalikoita, joilla kirjoittaja tekstinsä luo. Työkalut ja rakennuspalikat ovat tulleetkin heti käyttöön muidenkin kuin proosakurssin tekstien kohdalla. (PL8)

Sain tästä tekstistä tapaamiskerralla uskomattoman paljon hienoja [kehitysehdotuk-sia], joita aion taatusti hyödyntää tekstiä muokatessani. (PL24)

[--] tämän kurssin sivutuotteena vauhtiin lähtenyt [--] romaani olisi viittä vaille vii-meistelyvaiheessa, joten jospa pienen hetken keskittyisin sen viimeistelyyn, ettei siitä tule seuraava pöytälaatikkomuseoitu kappale! (PI2)

[--] voisin koota omia tekstejäni yhteen. Pienten, anekdoottimaisten tarinoiden kokoa-minen yhdeksi proosakokoelmaksi kyllä houkuttelee! (PL16)

Oppimispäiväkirjat kertovat opiskelijoiden kirjoittamis- ja oppimiskokemuksista, samalla ne viitoittavat kirjoittajana kehittymistä, kunkin omaa kirjoittajuutta. Ko-kemiseen liittyy intersubjektiivisuus, jaettu vuorovaikutus, jossa henkilökohtai-nen ja yhteisöllinen kohtaavat. (Backman 2018, 26–28.) Valmius testata omia kä-sityksiä ja todellisuuden tulkintoja ovat myös osa taiteellista tekemistä. Utelias ja avoin mieli johdattavat dialogiin yhteisten kokemusten kanssa. (Aaltonen 2007;

von Bonsdorff 2006; Löytönen & Sava 2011.) Myös kirjoittamisen opinnoissa opiskelijoiden kokemukset jäisivät ohuiksi, elleivät ne kohtaisi opintojen tarjoamaa kirjoittajien yhteisöä.

7 JOHTOPÄÄTÖKSET

”Äiti, mitä sinä sitten väität?” kysyi abiturienttimme lukulomallaan, kun vasta aloittelin tutkimustani.

Olen tutkimuksessani tarkastellut, millainen henkilökohtaisen kirjoittamisen väline oppimispäiväkirja on kirjoittamisen opiskelussa. Henkilökohtainen kirjoittaminen on kokemusten kertomista. Huomasin kokemusten näyttäytyvän aineistossani siten kuin kokemuksilla tapana on. Ensinnäkin ne kiinnittyvät yksittäisiin oppimistapahtumiin. Ne ovat siis koettuja tapauksia, joihin liittyy kokijan elämyksiä, tuntemuksia ja ajatuksia. Toiseksi kokemukset liittyvät opintojen aikana kertyviin tietoihin ja taitoihin, kirjoittajana kehittymiseen ja asiantuntijaksi kasvamiseen. Näiden henkilökohtaisten ulottuvuuksien lisäksi tuon tutkimuksessani esiin myös kokemusten vuorovaikutteisen luonteen. Tutkimuskontekstissani se tarkoittaa yksilöllisen ja yhteisöllisen kohtaamista, valmiutta dialogiin, uuden kohtaamiseen ja kokeilemiseen.

Tutkimukseni lähtökohtana ovat olleet oppimispäiväkirjassa toisiinsa kietoutuvat asiat: tekstilaji, kirjoittaminen ja oppiminen. Ensimmäinen tutkimuskysymykseni liittyy henkilökohtaisen kirjoittamisen tehtäviin ja keinoihin. Analyysini osoittaa, että Lejeunen (2009) esittämät päiväkirjan tehtävät muistaminen, itseilmaisu, reflektointi ja kirjoittamisen nautinto voivat toteutua myös oppimispäiväkirjassa. Näiden tehtävien kautta korostuu oppimispäiväkirjan merkitys henkilökohtaisen kirjoittamisen ja siten itseymmärryksen välineenä. Ymmärrystä lisää, kun on mahdollista kirjoittaa itsensä näköinen teksti ja käyttää opittuja henkilökohtaisen kirjoittamisen keinoja. Näistä keinoista aineistossani korostuvat metaforisuuden ja rytmin käytön mahdollisuudet. Henkilökohtaiseksi oppimispäiväkirjan voi tehdä myös käyttämällä itselleen mielekästä tekstilajia tai tekstilajien yhdistelmää.

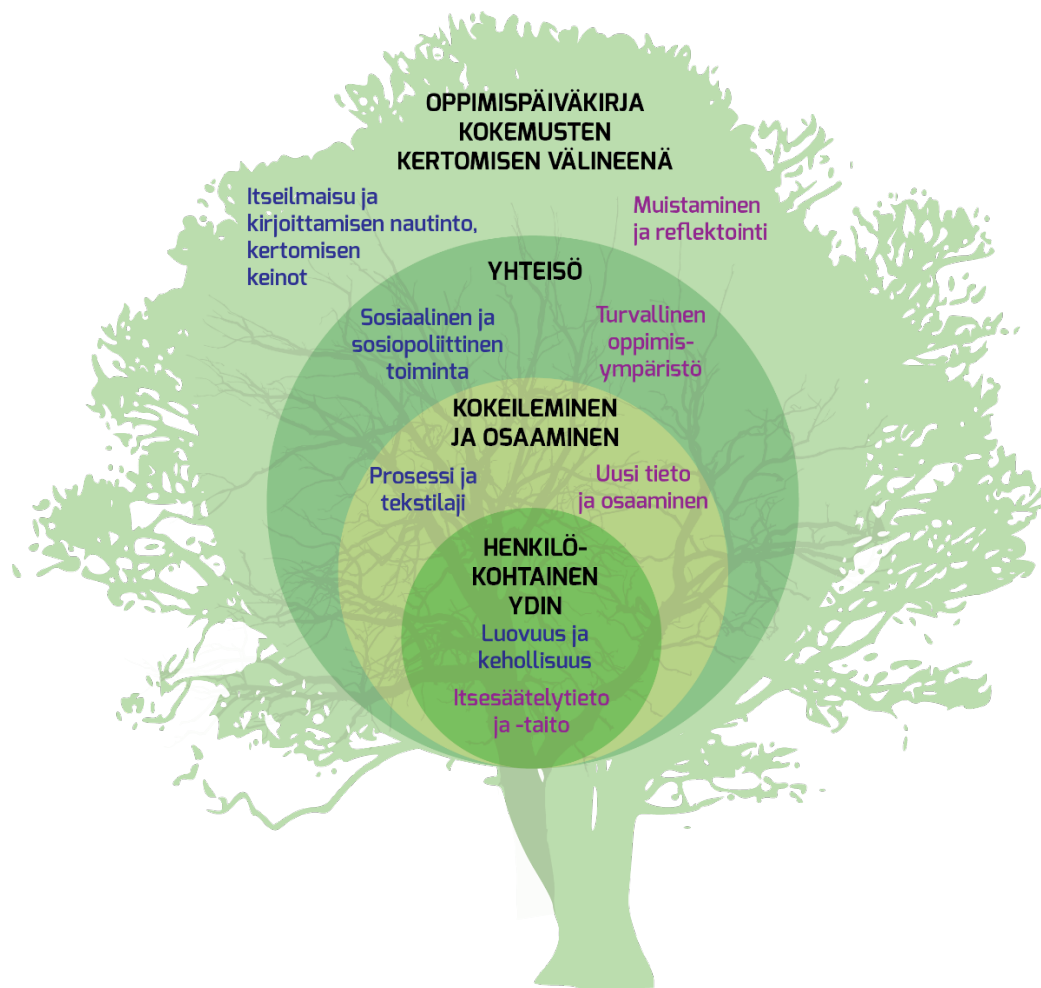
Toisen tutkimuskysymykseni mukaisesti olen tarkastellut oppimispäiväkirjoihin kerrottuja kokemuksia kirjoittamisesta. Olen kuvannut kokemuksia kirjoittamiskäsitysten (Ivanič 2004) avulla. Analyysini tuo esiin, että oppimispäiväkirjoihin kerrotut kokemukset kattavat kuudesta käsityksestä viisi: kirjoittamisen

luovuutena, prosessina ja tekstilajin tuottamisena sekä yhteisöllisyytensä kautta sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana – kukin käsitys lukuisin henkilökohtaisin vivahduksin maustettuna. Kirjoittamisen opiskelijoiden oletetaan osaavan perustaidot jo opiskelemaan tullessaan, eikä käsitys kirjoittamisesta virheettömän tekstintuottamiseen liittyvänä taitona saanut sijaa oppimispäiväkirjoissa. Taito-käsityksen sijaan esitän, että kirjoittamiskäsitysten joukkoon tulisi lisätä käsitys kirjoittamisesta kehollisena toimintana.

Kolmatta tutkimuskysymystäni, oppimispäiväkirjoissa kerrottuja oppimiskokemuksia, olen tarkastellut kokemukselliseen ja myös taiteelliseen oppimiseen liittyvän reflektoinnin näkökulmasta (Mezirow 1991, 2000, 3–33; Räsänen 2008, 104–109). Aineistossani oppiminen kietoutuu itsesäätelytaitoon ja -tietoon, erityisesti oman kirjoittajuuden ja siihen liittyvien muutosten jäsentämiseen. Tätä muutostilannetta kuvaa käsite reflektiivinen hetki, jossa vanha kokemuspääoma kohtaa uuden. Hetkeen on liitetty sävyiltään negatiiviseksi kuvattu särökokemus, josta oppiminen voi alkaa – tai johon tunteiden kautta tuleva torjunta voi sen päättää (Malinen 2000, Mälkki 2011). Analyysini ei tue tätä käsitystä, vaan tarjoan tilalle toisenlaisen, myönteisen särökokemuksen mahdollisuuden. Aineistostani tuli esille kolme keinoa särökokemuksen ylittämiseen ja siten oppimisen alkuun saattamiseen: kun 1) aihe koetaan henkilökohtaisesti merkitykselliseksi, 2) opiskelijalla on valmius kohdata uutta ja 3) oppimisympäristö koetaan riittävän turvalliseksi, muuntuu aiemman ja uuden ymmärryksen kohtaaminen myönteiseksi.

Oppimispäiväkirjoissa merkityksellisenä näyttäytyy paitsi mahdollisuus kokemusten kertomiseen myös erilaisiin kohtaamisiin. Integratiiviseen ajatteluun liittyy erilaisten, jopa yllätyksellisten ainesten asettuminen vuoropuheluun. Kun kokemukset kohtaavat teorian, kognitiivinen emotionaalisen tai yksilöllinen yhteisöllisen, voi syntyä jotain uutta: ideoita, ajattelua, tunteita, tietoa, osaamista. Erilaisten tietämisen tasojen kohtaamisen ja odottamattomien yhteyksien luomisen keinona voivat olla kirjoittaminen sinällään ja erityisesti henkilökohtaisten ilmaisukeinojen käyttäminen.

Kuvaan seuraavassa tutkimustulokseni puuna, joka kasvattaa paitsi paksuutta, myös oksia ja latvaa. Puu muodostaa kokonaisuuden, jossa kerrotut kokemukset kirjoittamisesta ja oppimisesta kietoutuvat oppimispäiväkirjan tekstilajin henkilökohtaisen kirjoittamisen ulottuvuuksiin. Kirjoittajana kasvaminen alkaa ytimeästä, mutta kurottaa kohti oksien kärkiä ja puun latvaa. Kuviossa tekstin sininen väri viittaa kirjoittamiseen, purppura puolestaan oppimiseen liittyviin teemoihin.



KUVIO 1 Oppimispäiväkirja kokemusten kertomisen välineenä. Kuva: Minja Revonkorpi.

Kirjoittamisen henkilökohtainen ydin

Puun ytimessä ovat kirjoittamisen henkilökohtaiset ulottuvuudet. Kirjoittamiskäsityksistä sisimpään kehään asettuvat luovuuteen ja kehollisuuteen liittyvät kokemukset, oppimisen näkökulmasta puolestaan itsesäätelytieto ja -taito.

Opiskelijoiden kertomuksissa kirjoittaminen on keskeinen itseilmaisun tapa. Kirjoittaminen luovuutena pitää sisällään oman äänen etsimisen, mutta myös tekemisen myötä tulevan luottamuksen omiin taitoihin. Luova prosessi ei kuitenkaan näy pelkästään tekemisenä, vaan siihen liittyy kirjoittamisen ilo ja nautinto. Aika ajoin kirjoittamista siivittää inspiraatio tai flow-kokemus, jopa mysteerin kaltaisilta tuntuvat oivallukset.

Henkilökohtaiseen ytimeen liitän myös ehdotukseni uudesta kirjoittamiskäsityksestä, kirjoittamisen kehollisuudesta. Kirjoittaminen on toimintaa ja liikkettä, mutta myös sisäistä puhetta ja sen sanoittamista. Kokemukset ja tunteet

ovat henkilökohtaisia, mutta tapahtuvat ihmisten välillä. Subjektiivisten kokemusten sanallistaminen henkilökohtaisen kirjoittamisen keinoin on omien merkitysten jakamista. Se puolestaan tarjoaa mahdollisuuden yksilöllisen ja yhteisen todellisuuden kohtaamiseen.

Tutkimuksessani vahvasti esiin tulleet myönteiset tunnekokemukset vaikuttavat oppimisessa muun muassa motivaatioon ja itsesäätelytietoon. Molemmat kuuluvat henkilökohtaiseen ytimeen. Itsesäätelytieto sisältää reflektiivisen osaamisen ja sen myötä kehittyvät metakognitiiviset tiedot ja taidot: ymmärrys omasta osaamisesta, oppimisesta, ajattelu- ja toimintamalleista sekä vahvuuksista ja heikkouksista – omasta kirjoittajuudesta. Myös reflektiivisen hetken, uuden tiedon ja aiemman kokemuspääoman kohtaamisen juuret ulottuvat henkilökohtaiseen ytimeen.

Kokeileminen ja osaaminen

Henkilökohtaisen ytimen ympärille puussa sijoittuvat kokeileminen ja osaaminen. Kirjoittamiskokemuksista tälle kehälle kuuluvat prosessi ja tekstilaji, oppimiskokemuksista puolestaan karttavat tiedot ja taidot.

Prosessikirjoittamisen lineaarisen mallin sijaan aineistossani korostuu prosessin variointi omiin tarpeisiin ja prosessin hallinta. Keskeiseksi nousevat muokkaamisen kaksi työkalua: analyysi ja palaute.

Tekstilaji kytkeytyy oman osaamisen vahvistamiseen. Kirjoittamisen käsitteellisyys näkyy tekstilajikokemuksissa, kertomisen kuvastossa korostuvat käsin tekemisen ja rakentamisen työvaiheet ja työkalut. Lajituntemukseen liitetään lisäksi lukutaidon vahvistuminen sekä lajitietoisuuden lisääntyessä mahdollisuus ponnistaa uuteen. Sekä tekstilaji että prosessi kurkistavat siten myös yhteisöllisen kehän vyöhykkeelle.

Oppimisen puolelta osaamisen ja kokeilemisen kehälle asettuvat tiedot ja taidot. Uuden tiedon ja osaamisen aikaansaaminen vaatii refleктоivan ja tutkivan otteen. Reflektion käynnistymisen ja uuden oppimisen mahdollistavat kaksi asiaa: opittava asia liittyy itselle merkitykselliseen toimintaan, jolloin herää uteliaisuus ja valmius kohdata uutta. Tähän kehään kuuluu siten kokeileminen, oman kirjoittajuuden testaaminen, uusien mahdollisuuksien etsiminen ja löytäminen.

Yhteisö

Kokeilemisen ja osaamisen myötä kirjoittaminen laajenee yksilöllisestä tekemisestä yhteisölliseen toimintaan. Kirjoittamiskokemuksista tähän osioon kuuluvat kirjoittaminen sosiaalisena ja sosiopoliittisena toimintana, oppimisen puolelta oppimisyhteisön toimintatavat ja ilmapiiri.

Kokemukset kirjoittamisesta sosiaalisena toimintana liittyvät sekä oppimisyhteisöön että laajemmin kirjalliseen kulttuuriin. Henkilökohtaisen ja yhteisölli-

sen kohtauspaikkoina nousevat esiin erityisesti lähiovetusten keskustelut toisten opiskelijoiden ja opettajan kanssa sekä opintojakson kirjallisuus. Jälkimmäinen tarjoaa keskustelukumppaneita myös oppimistehtävät suoritusmuodoksi valinneille. Kirjallisen kulttuurin puolelta kohtauksia syntyy varsinkin kirjallisen tradition kanssa.

Kirjoittaminen sosiopoliittisena toimintana tarjoaa sosiaaliseen ympäristöön toisenlaisen näkökulman. Kirjoittajaan kohdistuva valta näkyy kirjoittamistehtäviin ja palautetyöskentelyyn liittyvissä kokemuksissa. Niiden lisäksi tarkastelussa on kirjoittajan itsensä käyttämää valta sekä siihen liittyvät vapauden ja vastuun kysymykset. Näihin kiinnittyy laaja tunnekirjo: kokemukset vaihtelevat epäröinnistä itsevarmuuteen.

Oppimisen näkökulmasta merkitykselliseksi nostan oppimisyhteisön toimintatavat ja ilmapiirin. Jotta tunnekaari kulkisi mahdollisesta epävarmuudesta ja itseluottamuksen puutteesta oppimisen käynnistymiseen, tarvitaan turvallinen toimintaympäristö, joka kannustaa kokeilemaan ja tukee kehittymistä. Yhteisön tuottamat kohtaukset motivoivat oppimaan lisää.

Oppimispäiväkirja kokemusten kertomisen välineenä

Ulommaisena kehänä puussa on oppimispäiväkirjan ja henkilökohtaisen kirjoittamisen kehä, joka mahdollistaa kirjoittamis- ja oppimiskokemusten kertomisen. Toisinaan kertominen on hillittyä ja hallittua, joskus ryöpsähtelevää, arvaamattontä ja yllättävää. Aina se on pysähtymistä hetkeen, jossa tarkastellaan mennyttä, mutta samalla kurkotetaan kohti tulevaa. Hetki on henkilökohtainen ja siihen voi liittyä monia tehtäviä: dokumentointia ja muistamista, ajatusten ja tunteiden itseilmaisua, analyttistä reflektointia ja kirjoittamisen ilottelua.

Päiväkirjan tehtävistä muistaminen näkyy aineistossani heikoiten. Tähän kategoriaan liitän tärkeiksi koettujen asioiden listaukset, esimerkiksi käsitekeräykset tai itselle kirjoitetut ohjeet jatkotyöskentelyä varten.

Itseilmaisuus on ajatusten ja tunteiden kirjaamista, mutta samalla niistä irti päästämistä ja siten oman olon keventämistä. Kirjoittajana kehittymisessä on tekeillä olon tunnelma: tähän on tultu, mutta valmista ei vielä ole. Yhden opintojakson rajaamassa kirjoittamiskonteksteissa opiskelija voi hahmotella sen hetkistä kirjoittajaminäänsä. Näin käsitys itsestä kirjoittajana rakentuu pala palalta ja voi eri opintojaksoissa saada myös uusia särmiä.

Reflektointitehtävä on oppimispäiväkirjan keskiössä. Reflektointi on itsensä ilmaisemisen tietoisempi aste, johon liittyy analyttinen ote omaan tekemiseen ja omiin valintoihin. Se on askeleiden ottamista kohti omaa kirjoittajuutta, oman tekijyyden jäsentämistä kirjallisessa kentässä, mutta myös oman kirjoittamisen arviointia. Itseymmärryksen vahvistumisen myötä asiantuntijuus kasvaa.

Kirjoittamisen nautinnon tehtävä kytkeytyy kirjoittamisen taidon vahvistamiseen. Tässä tehtävässä kirjoittajalle merkityksellisiä asioita ovat oma ilmaisuus sekä siihen liittyvät kirjoittamisen keinot ja luottamus omaan kirjoittamiseen. Kun omista kokemuksista pystyy kirjoittamaan itsensä näköisen tekstin, tuottaa

se parhaimmillaan kirjoittamisen ja luomisen iloa. Kirjoittamisen nautintoon voi johtaa myös oman kirjoittamisen äärelle asettuminen ja siten kirjoittajuuden vahvistaminen.

Ytimestä alkaa kirjoittajana kasvaminen, joka läpäisee kaikki kehät

Opintojen aikaiset kokemukset – koetut tapaukset – kerryttävät kirjoittajan osaamista. Kasvava puu kuvaa pitkää prosessia. Kirjoittajana kasvamisen itu on henkilökohtaisessa ytimessä, mutta kasvuun tarvitaan myös valmiutta kokeilemiseen ja osaamisen kerryttämiseen sekä yhteisön peilipintaa ja tukea. Oppimispäiväkirja tarjoaa keinoja käsitellä kokemuksia, kiinnittää yksittäinen kokemus osaksi kokemusten virtaa. Henkilökohtaisen kirjoittamisen keinoin se piirtää ääriiivoja omalle kirjoittajuudelle, joka yhtä aikaa rakentuu aiemmin koetulle ja kurkottaa kohti tulevaa.

8 PÄÄTÄNTÖ

8.1 Kirjoittamisen pedagogiikan äärellä

Kirjoittamisen pedagogiikka on Jyväskylän yliopistossa yksi kirjoittamisen oppiaineen tutkimusalue. Pedagogisia näkökulmia on tarkasteltu niin kirjoittamisen opinnoissa (Ekström 2011; Lahti 2022) kuin lukiokontekstissakin (Erra 2020; Kallionpää 2017). Tutkimusasetelmani sijoittuu tähän jatkumoon. Ekströmin (2011) *Kirjoittamisen opettajan kertomus* saa parikseen tutkimuksen, jossa pääosassa ovat kirjoittamisen opiskelijoiden kertomukset.

Erilaiset näkökulmat täydentävät toisiaan. Ekström (2011) tarkastelee muun muassa tunneteoriaa luovan kirjoittamisen näkökulmasta, kun taas omassa tutkimuksessani analysoin opiskelijoiden tunnekokemuksia. Tunteet tulevat esiin sekä kirjoittamisesta että oppimisesta kerrotuissa kokemuksissa. Kirjoittamiseen liittyvään tunnekartastoon on usein varsinkin opaskirjallisuudessa liitetty kokemukset ahdistuksesta, kuten aloittamisen vaikeudesta ja kirjoittamisen lykkäämisestä tai tyhjän paperin ja keskeneräisyyden kammosta (esim. Pentikäinen & Svinhufvud 2021, 136–142; Tuominen 2013, 27–43). Näiden rinnalle on tuotu vaateita onnistumisesta, oikeanlaisesta kirjoittamisvireestä ja valmiin tekstin ihanteesta. Toinen puoli tätä kokonaisuutta on kirjoittamiseen liittyvän työmäärän korostaminen (esim. Csíkszentmihályi 1996; Sawyer 2012). Kaikki nämä voivat ainakin toisinaan olla kirjoittajan arkea. Tutkimukseni tuo kuitenkin niiden rinnalle hyvin toisenlaisen tunnekirjon: kirjoittamiseen ja sen oppimiseen liittyvän ilon ja nautinnon. Tämä havainto kietoutuu kirjoittamisen opinnoissa sekä henkilökohtaiseen tekemiseen että yhteisöllisiin toimintatapoihin. Kirjoittajan oman asennoitumisen ohella myös kirjoittamisen pedagogiset ratkaisut vaikuttavat tekemisen tunnelmaan.

Aiemmat kirjoittamisen pedagogiikkaan liittyvät tutkimukset keskustelevat oman tutkimukseni kanssa erityisesti kirjoittamisen opintojen palautetyös-

kentelyyn ja siihen liittyvien tunteiden äärellä. Tutkimukseni vahvistaa hyväksyvän ja turvalliseksi koetun oppimisyhteisön merkitystä ja tukee sellaisia pedagogisia käytäntöjä, joissa on henkilökohtaisen kirjoittamisen ja lukemisen ohella tilaa yhteiselle keskustelulle ja vertaistyöskentelylle. Erityisen merkityksellinen myönteinen ilmapiiri on kokeilemisen ja ylipäättään uusien asioiden kohtaamisen äärellä. Tällöin ollaan taiteellisen oppimisen ytimessä.

Pedagogisiin käytäntöihin liittyvät myös tutkimukseni tarjoamat käytännölliset vinkit oppimispäiväkirjan kirjoittamiseen. Kirjoittamisen opiskelijoiden oppimispäiväkirjoista koottua aineistoani voidaan perustellusti pitää kapeana otoksena. Silti ajattelen, etteivät tutkimukseni sovellusmahdollisuudet rajoitu pelkästään kirjoittamisen oppimisympäristöihin. Kirjoittaminen kuuluu kaikkeen opiskeluun, ja tuloksia voi soveltaa nimenomaan kirjoitustaidon vahvistamiseksi. Esittämiäni kirjoittamisen keinoja voi käyttää eri oppiaineissa, sekä akateemisessa kontekstissa että muissa oppimisympäristöissä. Esimerkiksi esiin nostamani metaforisuus ja rytmisyys antavat tilaa integroivalle ajattelulle, oman suhteen ottamiselle opittuun ja erilaisten tietämisen tapojen kohtaamiselle. Tekstilajien tarjoamat ulottuvuudet voivat puolestaan vahvistaa dialogisuutta, erilaisen äänen vuoropuhelua. Nämä molemmat keinot antavat mahdollisuuksia oppimisen reflektointiin, sen omaamiseen sanoittamiseen ja siten kirjoittamisen vahvistamiseen monissa eri oppimiskonteksteissa.

8.2 Tutkimuksen arviointia ja uusia avauksia

Oma roolini kirjoittamisen opinnoissa on myös opettajan rooli, tätä suhdetta tutkimukseeni olen pyrkinyt pitämään mielessäni koko tutkimusprosessin ajan. Roolien välinen dialogi on ollut vastavuoroista. Opettajuuteni on väistämättä vaikuttanut siihen, millaisin silmälasein olet tutkimustani työstänyt ja aineistoani tulkinnut. Positiostani tietoisena olen pyrkinyt näkemään omien ennakkokäsitysteni yli ja käymään avointa dialogia sekä aineiston että teorian kanssa. Tutkimuksen luotettavuuden vahvistamiseksi olen kuvannut aineistoni ja sen analyysin tarkasti. Tutkimukseni on tarjonnut uusia aineksia myös omaan opettajuuteeni, kirjoittamiseen ja sen oppimiseen sekä ylipäättään kirjoittamisen oppiaineen pedagogiikkaan. Kokemusten kertomisen näkökulma on syventänyt käsitystäni henkilökohtaisesta kirjoittamisesta, oppimispäiväkirjan mahdollisuuksista ja kirjoittajana kasvamisen ulottuvuuksista.

Aineistoni koostuu kahden opintojakson oppimispäiväkirjoista, jotka olen kerännyt kymmenkunta vuotta sitten. Pidän aineistoani edelleen sikäli relevanttina, että opintojaksot sekä niiden oppimistehtävä- ja lähiopetustoteutukset ovat yhä Jyväskylän yliopiston avoimen yliopiston kirjoittamisen perusopintojen opetussuunnitelmassa ja siten opetuksen arkea. Yksi merkittävä puute aineistossani kuitenkin on. Sen keräysvaiheessa otimme kirjoittamisen oppiaineessa käyttöön uuden opetussuunnitelman, jonka sisärajon päätimme tehdä ilman verkkokurssitoteutuksia. Sittemmin verkkokurssit ovat yleistyneet, monilla opintojak-

soilla jopa keskeisimmäksi opiskelumuodoksi. Verkkokurssien oppimispäiväkirjat olisivat tuoneet tutkimukseen mielenkiintoisen lisän. Harkinnan jälkeen jäitin ne tutkimukseni ulkopuolelle, koska mukaan ottaminen olisi todennäköisesti muuttanut tutkimusasetelmaa vertailevaksi. Olisi perusteltua tarkastella verkkokurssien oppimispäiväkirjoja erikseen nimenomaan verkkototeutusten vuorovaikutukseen liittyvien erityispiirteiden takia.

Verkkokurseihin liittyvien oppimispäiväkirjojen puuttumisesta huolimatta pidän aineistoni ansiona sen sisällöllistä ja ilmaisullista rikkautta. Itselleni tärkeä lähtökohta ovat olleet moniäänisyys ja aineistoni ainutkertaiset äänet. Vaikka esimerkiksi myönteiset tunnelmat välittyvät päällimmäisenä, tilaa saavat myös toisenlaiset äänet, kuten ärtymys ja harmitus tai vaikkapa aikuisopiskelijan arkielämän ja opiskelun yhteensovittamisen haasteet. Käsittelemäni teemat piirtävät ääriä, mutta niiden sisälle olen pyrkinyt tuomaan sävyjen kirjon. Moniäänisyyden säilyttämiseksi olen varmistanut, että olen viitannut analyysiluissa jokaiseen 66 oppimispäiväkirjaan ainakin yhden kerran.

Kerronnallisen tutkimuksen tehtävänä voi olla paitsi *narratiivien analyysi* eli kertomusten analysoiminen myös *narratiivinen analyysi* eli uuden kertomuksen tuottaminen. Tuloksia on voitu esittää tyyppikertomusten ohella esimerkiksi runona tai draamana. Oman tutkimukseni kriittinen piste osuu juuri tähän: tuntui väärältä lähteä tuottamaan tyyppikertomusta, -runoa tai -draamaa, joka kattaisi sekä tutkimusaineistoni tekstilajien ja kerronnan keinojen että kerrottujen sisältöjen kirjon. Siksi päädyin käyttämään tutkimuksessani autenttisia aineistoesimerkkejä kuvaamaan opiskelijoiden ajatuksia ja kokemuksia. Siten vivahteikkaasti kirjoitetut oppimispäiväkirjat tarjoavat lukijalle matkan paitsi kokemusten kertomiseen myös kirjallisen ilmaisun mahdollisuuksiin.

Lähdin tekemään perustutkimusta oppimispäiväkirjasta henkilökohtaisen kirjoittamisen välineenä. Olen tarkastellut oppimispäiväkirjaa tekstilajina sekä oppimispäiväkirjoissa kerrottuja kokemuksia kirjoittamisesta ja sen oppimisesta. Olen pyrkinyt osoittamaan niiden kietoutumisen toisiinsa ja siten henkilökohtaisen kirjoittamisen merkityksen kirjoittajana kasvamiselle ja kirjoittamisen pedagogisille ratkaisuille. Pidän tutkimusasetelmaani johdonmukaisena, mutta olisin voinut valita myös toisin. Tutkimusprosessini jälkeen ajattelen, että kokonaisvaltaisen otteen sijaan tarkemmalla rajauksella olisi ollut mahdollista päästä syvemmälle esimerkiksi kirjoittamisen henkilökohtaisuuteen tai yhteisöllisyyteen.

Tekstilajiosuuden pohjana olen käyttänyt päiväkirjatutkimuksia ja tuonut niiden rinnalle reflektiiviseen kirjoittamiseen liittyviä näkökulmia. Tutkimuksessani kiinnitän kirjoittamisen henkilökohtaiseen ytimeen luovuuden ja keholliisuuden sekä itsesäätelytiedon ja -taidon. Tällöin se on ennen kaikkea omien merkitysten muodostamista ja niiden jakamista, kokemusten ja tunteiden sanoittamista. Kaikki tämä kiertyy opiskelijan omaan kirjoittajuuteen, sen ääriäviivojen hahmottamiseen. Oppimispäiväkirjan henkilökohtainen kirjoittamisote toimii siten parhaimmillaan eräänlaisena tutkimusmetodina, itseymmärryksen ja sisäisen puheen välineenä. Tällä tavoin se tarjoaa aineksia keskusteluun kirjoittamisen myönteisistä vaikutuksista. Päiväkirja on jo aiemmin mielletty ekspressiivi-

sen kirjoittamisen keinoksi (Ihanus 2019, 92; Linnainmaa 2022, 105–107), sen sijaan oppimispäiväkirjaa on pidetty etuliitteensä mukaisesti enemmän oppimisen kuin itseymmärryksen vahvistamisen välineenä. Hyvinvointi itsetuntemuksen vahvistumisen näkökulmasta on keskiössä tuoreessa artikkelissa, jossa oppimispäiväkirjaa tarkastellaan luovan elämäkerrallisen kirjoittamisen opintojaksoon liittyen (Ekström ja Poikela 2022). Kerronnalliset menetelmät ovat osoittautuneet hyödyllisiksi myös ammatillisen reflektion ja kehittymisen tukena (Attard 2012; Martin 2021). Omassa tutkimuksessani tämä kirjoittamisen ulottuvuus jää kokonaisvaltaisen näkökulmani varjoon ja sitä olisi mielekästä tutkia lisää.

Kirjoittamiskokemuksia jäsentelen Ivaničin (2004) kirjoittamiskäsitysten pohjalta. Tätä voidaan pitää pulmallisena teoriapohjana, koska käsitykset kiinnittyvät alun perin koulukirjoittamisen kontekstiin eivätkä sellaisenaakaan tavoita kaikkia tämän hetken kirjoittamisen ja sen opettamisen ulottuvuuksia. Silti ne tarjosivat kiinnostavan vertailumateriaalin omalle aineistolleni. Päädyin soveltamaan niitä joustavina raameina, joiden sisällä pystyin käsittelemään kirjoittamista taiteellisen oppiaineen näkökulmasta. Kirjoittamiskäsitysten oheen tuon esimerkiksi luovaan prosessiin liittyvää tutkimusta. Aiempiin kirjoittamiskäsityksiin liitin yhden uuden, kirjoittamisen kehollisena toimintana. Kehollisuutta on kirjoittamisen alueella tutkittu vielä varsin vähän. Kirjoittamisen kehollisuus – tai ruumiillisuus (esim. Karjula 2020) – kaipaa jo suomenkielisenä käsitteenä tarkennusta. Kokemus kehosta liittyy myös somaattiseen kirjoittamiseen (esim. Pentikäinen 2022) ja tuo oman mielenkiintoisen lisänsä keskusteluun. Yhtä hyvin empiirinen tutkimus voi tuoda kirjoittamisen kehollisuuden ulottuvuuksista arvokasta lisätietoa. Verkko-oppimisympäristöjen äärellä työskentelevänä koen juuri nyt erityisen kiinnostavaksi verkkokursseihin liitettyjen kehollisten kokemusten tarkastelun. Olisi mielenkiintoista tutkia esimerkiksi, millaisia tunteita kirjoittamisen opiskelijat kertovat verkkotyöskentelyn äärellä ja miten he niitä ilmaisevat.

Mezirow esitti transformatiivisen oppimisen teoriansa jo vuonna 1991. Sen jälkeen se on herättänyt ja herättää edelleen paljon keskustelua. Vilkkaasta tutkimuskeskustelusta olen rajannut analyysiini kapean siivun, reflektoinnin ja siihen liittyvän särökokemuksen, jota tarkastelen kirjoittamisen oppimisen kautta. Oppimiskokemukset kertovat opiskelijoiden halusta etsiä, kokeilla ja löytää sekä siten törmäyttää aiempia käsityksiään tuoreisiin. Kirjoittajuus ei kuitenkaan kehity vain yksin, vaan henkilökohtaisuus kiertyy oppimispäiväkirjoissa yhteisöllisyyteen. Tutkimuksellisia avauksia kirjoittajayhteisön toiminnasta (Graham 2018) tai kirjoittajaryhmän luovasta prosessista (Karjula 2020) on jo tehty, mutta taiteellisen oppimisen näkökulmasta yhteisön merkitys oppimiselle kaipaa vielä lisätutkimusta. Lisäksi olisi mielenkiintoista tarkastella, mitä opiskelijat kertovat yhteisöllisyyden toteutumisesta verkko-oppimisympäristössä. Turvallinen ja myönteinen oppimisympäristö kytkeytyy myös verkko-opetukseen. Opiskeluryhmän luottamus rakentuu osin samaan tapaan kuin kasvokkain työskennellen: keskiössä ovat vuorovaikutus ja viestintä (Jucks, Linnemann, Thon & Zimmermann 2016; Valkonen, Tyrväinen & Uotinen 2020). Verkko-opiskelussa kommunikointi

tapahtuu ainakin osin kirjoittamalla, jolloin haasteena on kasvokkaisten tilanteiden fyysisten ja sosiaalisten vihjeiden puuttuminen. Kirjoittamisen oppiaine voisi tarjota kiinnostavan kontekstin tutkia, miten esimerkiksi tunnetilat, asenteet ja suhteet keskustelukumppaneihin sanoitetaan. Poikkeavatko verkkokursien kirjoittamis- ja oppimiskokemukset esimerkiksi tämän tutkimuksen tuloksista?

8.3 Yhden matkan päätös

Tutkimukseni autenttiset aineistositaatit avaavat monenlaisia näkymiä kirjoittamiseen ja sen oppimiseen, kuten prosessuaalisuuteen, asioiden kehkeytymiseen. On helppo yhtyä Karjulan (2020, 250) ajatukseen siitä, että haparointi, luonnostelu ja jaarittelu kuuluvat asiaan kaikessa kirjoittamisessa – myös omassa kirjoittamisprosessissani. Tutkimukseni alkuvaiheessa, ensimmäisen analyysikierroksen jälkeen kirjoitin reflektiopäiväkirjaani tunnusteleavasta olostä, tilanteesta, jossa ei vielä tiedä, mihin päätyy:

Tällainen tilanne on minusta miellyttävällä tavalla kihelmöivä ja tätä epävarmuutta siedän hyvin: tiedän, että kirjoittamalla pystyn sen tavoittamaan, pääsemään perille.

Tutkimusmatkani on ollut täynnä iloisia ja yllättäviä kohtaamisia, mutta myös rasittavaa vaellusta tekstien ja tutkimusten moninaisissa maastoissa: parhaimmillaan riemastuttavan dialogista, usein myös turhauttavaa kohtaamattomuutta. Pisimmän yhtäjaksoisen työskentelyrupeamani keskellä kuvasin harhailuani tie-teellisen kirjoittamisen äärellä näin:

Hyvän juuriston, tukevan rungon ja kauniisti haarautuvien oksien sijaan olen kuitenkin joutunut yhä pienenevien oksien ryteikköön – tai jatkuvasti haarautuville poluille.

Seikkailuuni on kuulunut monenlaisilla sivupoluilla kulkemista ja oksien raivaamista, vähintään haparointia ja jaarittelua. Kirjoittamisen matkani on ollut oman tietämisen tapani etsimistä ja omien merkitysten muodostamista. Kaikki vaiheet ovat olleet tarpeen tutkimukseni ja myös itseni äärellä olemisessa. Vain niiden kautta olen pystynyt löytämään sen reitin, jonka tässä matkakirjassa olen kuvannut. Ja pääsemään perille.

SUMMARY

In my dissertation, I examine the use of a learning diary as a personal writing tool in the context of writing studies. A learning diary involves the structuring of change: developing as a writer or growing into one. The central concept of my research is authorship, by which I mean the writer's experience of their own writing. It involves accumulating knowledge and skills, but also an experiential understanding of one's own writing and its positioning in the literary field, which emerges through interaction and personal reflection and is constantly being shaped.

I take a holistic approach to the learning diary. I take into account both the learning diary as a genre of text as well as writing and learning to write. Thus, dialogue with previous research is interdisciplinary: I combine research on writing, learning and the creative process. I address the following research questions:

1. What kind of tasks and writing tools support personal writing in a learning diary?
2. What experiences of (a) writing and (b) learning do students of basic studies in writing describe in their learning diaries?

The study is set in the context of narrative experience research and thus within the framework of a constructivist understanding of knowledge, according to which people are constantly constructing their understanding of themselves and the world. The narrative is constantly evolving, with new experiences and sharing them. I look at the learning diary as this sort of platform for accumulating experience.

I have collected my data during the academic year 2012–2013 from two courses in the basic studies in writing at the Open University of the University of Jyväskylä. The data consist of 66 learning diaries, which are analysed using thematic analysis.

Personal writing is about narrating experiences. In my data, experiences appear on two levels. Firstly, they are attached to individual learning events. In other words, they are experienced events, involving the experiences, feelings, and thoughts of the experiencer. Secondly, the experiences are related to the knowledge and skills acquired during studies, the development of authorship and growing into an expert. In addition to these personal dimensions, my research also highlights the interactive nature of experiences. In my research context, this refers to an encounter between the individual and the communal, a willingness to engage in dialogue, to encounter new things and to experiment.

My first research question relates to the tasks and means of personal writing. My analysis shows that a learning diary can be considered a traditional diary, because the functions of a diary – remembering, self-expression, reflection, and the pleasure of writing – can also be accomplished in a learning diary. Through these tasks, the importance of the learning diary as a tool for personal writing and thus self-understanding is highlighted. Understanding is increased by the opportunity to write a text that reflects oneself and to use the acquired methods

of personal writing. Of these methods, the possibilities of using metaphor and rhythm stand out in the data. It is also possible to personalise a learning diary by using a text genre or a combination of genres that appeals to oneself.

For the second research question, I structured the experiences of writing into six themes based on my analysis: writing as (1) creativity, (2) a process, (3) production of text of a specific genre, (4) social activity, (5) sociopolitical activity, and 6) bodily activity. Compared to previous conceptions of writing, my analysis shows two significant deviations. The experiences of writing did not indicate an experience of the skill of producing error-free text. Instead, I suggest that the bodily conception of writing should be added to the range of writing conceptions.

My third research question, the learning experiences described in the learning diaries, has been examined from the perspective of reflection on experiential as well as artistic learning. Based on my analysis, I describe the experiences of learning through two themes: (1) self-regulation knowledge and skills, as well as (2) emotions and overcoming a disorienting experience. In the data, self-regulation knowledge and skills are particularly intertwined with the structuring of one's authorship and the changes associated with it. This moment of change is described by the concept of a reflective moment, where the old capital of experience meets the new. The moment is associated with a disorienting experience, which has a negative connotation, and from which learning can begin, or where it can end as a result of emotional rejection. Based on my analysis, I suggest replacing it with the possibility of a different, positive disorienting experience. The encounter between previous and new knowledge can become positive and learning can start when (1) the subject matter is seen as personally relevant, (2) the student is ready to face new things and (3) the learning environment is perceived as sufficiently safe.

I present my conclusions as a tree that grows not only in thickness, but also in its branches and top. The tree forms a whole in which the narrated experiences of writing and learning are intertwined with the personal writing dimensions of the learning diary text genre. Growing as a writer starts at the pith but extends towards the tips of the branches and the top of the tree.

At the pith of the tree, its core, are the personal dimensions of writing. In terms of the writing conceptions, it includes creative and bodily experiences, while in terms of learning, it includes self-regulation knowledge and skills. Writing as creativity involves finding one's own voice, but also the confidence in one's skills that arises from doing. I also associate the bodily aspect of writing with one's personal core: writing is action and movement, but also internal speech and its verbalisation. The positive emotional experiences that were strongly highlighted in my research have an impact on motivation and self-regulation in learning, among other things. Both are part of the personal core. Self-regulation knowledge includes reflective competence and the metacognitive knowledge and skills that develop with it: an understanding of one's competence, learning, patterns of thinking and acting, as well as strengths and weaknesses.

Experimentation and competence are positioned around the core of the tree. For writing experiences, this includes the process and text genre, while for

learning experiences it includes the accumulated knowledge and skills. Both are linked to finding one's own ways of working and strengthening one's competence. Generating new knowledge and skills also requires a reflective approach. Two factors enable reflection and new learning to take place: the subject matter to be learned is related to a meaningful activity, which generates curiosity and a capacity to encounter the new. So, this layer includes experimenting, testing one's own writing, as well as looking for and discovering new possibilities.

Through experimentation and competence, writing expands from an individual practice to a communal activity. With regard to writing experiences, this section relates to writing as a social and sociopolitical activity, and on the learning side, to the practices and atmosphere of the learning community. Social activities are encounters between the personal and the communal, with conversations with other students, teachers, and the literature of the course as well as the literary tradition emerging as places of encounter. Sociopolitical action takes two forms. Power exercised over the writer is reflected in experiences related to writing assignments and feedback work. The other aspect is the power exercised by the writer and the related issues of freedom and responsibility. From the point of view of learning, I consider the practices and atmosphere of the learning community to be important. For a student's emotional trajectory to move from potential uncertainty and lack of confidence to the start of learning, a safe environment is needed that encourages experimentation and supports development.

The outer layer of the tree is the personal writing in the learning diary, which allows for the narration of writing and learning experiences. At times the narrative is restrained and controlled, at others unpredictable and surprising. It is always about pausing for a moment, looking at the past, but also reaching out for the future. The moment is personal and can involve many tasks: documentation and recollection, analytical reflection, and the joy of writing.

A growing tree represents the lengthy process. Growing as a writer starts at a personal core, but it expands from experimentation and accumulating skills towards community encouragement and support. A learning diary brings together experiences of growth through personal writing. Thus, growing as a writer builds on the past while reaching towards the future. The narrative of one's authorship takes shape one learning diary at a time.

My research focuses on describing the experiences and narratives of students of basic studies in writing. Underneath the common themes, a spectrum of diversity and uniqueness is revealed: alongside the content, there is also a wide range of different ways of narrating. I have tried to preserve the polyphony and unique voices when conducting my research. The vividly written learning diaries offer the reader a journey not only into the narration of experiences but also into the possibilities of written expression.

The most practical part of my research is related to the range of tools available for writing a learning diary. Writing is part of all learning, and the results can be applied specifically to strengthening writing skills. For instance,

the use of metaphors and rhythm allow for integrative thinking, for establishing a personal relationship with what is learned and for encountering different forms of knowledge. In turn, the dimensions offered by text genres can reinforce dialogue, nurturing a conversation between different voices.

Based on my dissertation research, a learning diary that emphasises personal content and methods of writing can support the learning process and growth as an expert. In addition to artistic learning, its use should be developed not only as part of specialist training, but also in other types of learning contexts.

LÄHTEET

- Aaltonen, M. (2007). "Kokemuksista syntyvä tieto kuvataiteilijan työssä." Teoksessa H. Kotila, A. Mutanen, & M. V. Volanen (toim.) *Taidon tieto*. Helsinki: Edita, 113–120.
- Aarto-Pesonen, L. (2013). "Tää koulutus ei oo tehnyt musta pelkkää jumppamaikkaa." *Substanttiivinen teoria aikuisoppijan ammatillisen kasvun holistisesta prosessista liikunnanopettajakoulutuksessa*. Jyväskylä: University of Jyväskylä. *Studies in sport, physical education and health* 102. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5096-5>
- Abbott, H. P. (2008). *The Cambridge introduction to narrative* (2nd ed). Cambridge NY: Cambridge University Press.
- Alasuutari, P. (1989). *Erinomaista, rakas Watson. Johdatus yhteiskuntatutkimukseen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Andersson, C. 2012. "Kysymyksiä epäselviin vastauksiin." Teoksessa M. Turunen (toim.) *Miten kirjani ovat syntyneet 5. Kirjailijoiden studia litteraria 2011–2012*. Helsinki: WSOY, 20–31.
- Anttila, E. 2007. "Mind the body. Unearthing affiliation between the conscious body and the reflective mind." Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Acta Scenica 19. Helsinki: Theatre Academy toim. 2007, 79-99.
- Anttila, E. 2009. "Kehollinen tieto ajattelun ja oppimisen perustana. Mitä tanssija tietää?" *Aikuiskasvatus* 29 (2), 84–92. <https://doi.org/10.33336/aik.94179>
- Anttila, E. 2011. "Taiteen tieto ja kohtaamisen pedagogiikka." Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 151–173.
- Anttila, E. 2017. Kehollinen oppiminen. *Ihmis- ja oppimiskäsitykset taideopetuksessa*. <https://disco.teak.fi/anttila/6-kehollinen-oppiminen/>
- Askew., S. & Lodge C. 2000. "Gifts, ping-pong and loops – linking feedback and learning." Teoksessa S. Askew (toim.) *Feedback for learning*. London: Routledge, 1–17.
- Attard, K. 2012. "The role of narrative writing in improving professional practice." *Educational Action Research*, 20(1), 161–175.
- Backman, J. 2018. "Äärellisyyden kohtaaminen. Kokemuksen filosofista käsitehistoriaa." Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus. VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 25–40.
- Bennett, A. 2005. *The author*. London: Routledge.
- Bonsdorff, P. von. 2006. "Taide, tieto ja kauneuden haaste." Teoksessa K. Kettunen, M. Hiltunen, S. Laitinen & M. Rastas (toim.) *Kuvien keskellä. Kuvataideopettajaliitto 100 vuotta*. Helsinki: Like, 158–168.
- Björninen, S. 2020. "Minun tarinani, muiden narratiivit." Teoksessa S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Mäkelä, M. Nurminen, J.

- Raipola, T. Rantanen & A. Silfverberg (toim.). *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 109–118.
- Bolker, J. 1998. *Writing your dissertation in fifteen minutes a day. A guide to starting, revising, and finishing your doctoral thesis*. New York: Henry Holt and Company.
- Boswell, J., & Pottle, F. A. 1951. *Boswell's London journal 1762-1763*. London: William Heinemann.
- Braun, V., & Clarke, V. 2019. "Reflecting on reflexive thematic analysis." *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, 11(4), 589–597.
<https://doi.org/10.1080/2159676X.2019.1628806>
- Bresler, L. 2011. "Taiteen visuaalisuus ja pedagoginen voima." Teoksessa Anttila, E. (toim.) *Taiteen jälki. Taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 175–178.
- Bruner, J. S. 1990. *Acts of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bunkers, S. L. (toim.) 2001. *Diaries of girls and women. A midwestern American sampler*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Cathro, V., O'Kane, P. & Gilbertson, D. 2017. "Assessing Reflection. Understanding Skill Development through Reflective Learning Journals". *Education & Training (London)* 59 (4), 427–42.
- Catterall, J. S. 2009. *Doing Well and Doing Good by Doing Art. A 12-Year National Study of Education in the Visual and Performing Arts: Effects on the Achievements and Values of Young Adults*. Los Angeles: Imagination Group/I-Group Books.
- Chemi, T. 2014. "Creativity and Art." Teoksessa T. Chemi, S. Grams Davy & B. Lund 2017. *Innovative Pedagogy. A Recognition of Emotions and Creativity in Education*. Los Angeles: Imagination Group/I-Group Books, 31–146.
- Clughen, L. 2014. "Embodied writing support." The importance of the body in engaging students with writing. *Journal of Writing in Creative Practice*, 7(2), 283–300.
- Clughen, L. 2018. "An open letter to colleagues working to improve student success in higher education." *Journal of Writing in Creative Practice*, 11(2), 319–329.
- Crepe, P. 2000. "The "Personal" in University Writing. Uses of Reflective Learning Journals." In M. R. Lea & B. Stierer (toim.) *Student writing in higher education: new contexts*. Buckingham: Society for Research into Higher Education, 97–111.
- Crepe, P. 2005. "Should student learning journals be assessed?" *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(3), 287–296.
<https://doi.org/10.1080/02602930500063850>
- Crepe, P. 2008. A Space for Academic Play. Student learning journals as transitional writing. *Arts and Humanities in Higher Education*, 7(1), 49–64.
<https://doi.org/10.1177/1474022207084882>
- Crepe, P. & Lea, M. R. 2008. *Writing at University. A Guide for Students*: Vsk. 3rd ed. Buckingham: McGraw-Hill Education.

- Csikszentmihályi, M. 1996. *Creativity. Flow and the psychology of discovery and invention*. New York: HarperCollins.
- Damasio, A. 2000/1999. *Tapahtumisen tunne. Miten tietoisuus syntyy*. Suomentanut K. Pietiläinen. Helsinki: Terra Cognita.
- De Dreu, C. K. W., Baas, M., & Nijstad, B. A. 2008. "Hedonic tone and activation level in the mood-creativity link. Toward a dual pathway to creativity model." *Journal of personality and social psychology*, 94(5), 739–756. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.94.5.739>
- Dewey, J. 1963/1938. *Experience and Education*. The Kappa Delta Pi Lecture Series. New York: Collier.
- Dewey, J. 2010/1934. *Taide kokemuksena*. Suomentanut A. Immonen & J. S. Tuusvuori. Niin & näin -kirjat 46. Tampere: Niin & näin.
- Dirkx, J. M. 2001. "The Power of Feelings: Emotion, Imagination, and the Construction of Meaning in Adult Learning." *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2001 (89), 63–72. <https://doi.org/10.1002/ace.9>
- Dirkx, J. M. 2008. "The meaning and role of emotions in adult learning." *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2008(120), 7–18.
- Dirkx, J. & Espinoza, B 2017. "From Cognition to the Imaginal. Fostering Self-Understanding from and through Emotions in Adult Learning." *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2017/papers/26>
- Doyle, C. L. 1998. "The Writer Tells." *The Creative Process in the Writing of Literary Fiction*, 11(1), 29–37.
- Dyment, J. E., & O'Connell, T. S. 2010. "The Quality of Reflection in Student Journals. A Review of Limiting and Enabling Factors." *Innovative Higher Education*, 35(4), 233–244. <https://doi.org//dx.doi.org.ezproxy.jyu.fi/10.1007/s10755-010-9143-y>
- Ekström, N. 2011. *Kirjoittamisen opettajan kertomus. Kirjoittamisen opettamisesta kognitiiviselta pohjalta*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Jyväskylä studies in humanities 160. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4443-8>
- Ekström, N., & Poikela, J. 2023. "Mistä lähtien kirjoittamiseen on muka kuulunut ääni ja liikkuva kuva?" *Monimediaisen elämäkerran kirjoittaminen ja hyvinvointi. Lähikuva*, 36(1), 65–86. <https://doi.org/10.23994/lk.128787>
- Elbow, P. 2000. *Everyone Can Write. Essays Toward a Hopeful Theory of Writing and Teaching Writing*. New York: Oxford University Press.
- Elbow, P. 2007. "Voice in Writing Again: Embracing Contraries." *College English*, 70(2), 168–188. <https://doi.org/10.2307/25472259>
- Epp, S. 2008. "The value of reflecting journaling in undergraduate nursing education. A literature review." *International Journal of Nursing Studies*, 45(9), 1379–1388.
- Erkkilä, R. (2005). "Narratiivisen kokemuksen tutkimus. Koettu paikka, tarina ja kuvaus." Teoksessa Perttula, J., & Latomaa, T. (Toim.). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 195–226.

- Erra, S. 2020. Minä kirjoittajana, lukio ympäristönä: Näkökulmia kirjoittamisen opetukseen. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. JYU Dissertations 273. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8261-4>
- Erra, S., & Svinhufvud, K. 2017. "Kirjoittamisen diskurssit lukion äidinkielen ja kirjallisuuden opetussuunnitelman perusteissa ja äidinkielen ylioppilaskokeen määräyksissä." *Virittäjä*, 121 (3), 316-354. [doi:10.23982/vir.51462](https://doi.org/10.23982/vir.51462)
- Eskola, J., & Suoranta, J. 1998. *Johdatus laadulliseen tutkimukseen*. Tampere: Vastapaino.
- Eskola, K. 1998. "Ensimmäisten lukukertojen hurma ja muista kertomuksia kirjoittajien ja lukijoiden elämäkerroista." Teoksessa K. Eskola (toim.) *Elämysten jäljillä. Taide ja kirjallisuus suomalaisten omaelämäkerroissa*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 61-229.
- Eskola, K. & Marttila, S. (toim.) 1992. *50-luvun tytöt. Päiväkirjat 1951-56*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Eteläpelto, A., & Lahti, J. 2008. "The resources and obstacles of creative collaboration in a long-term learning community." *Thinking Skills and Creativity*, 3(3), 226-240. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2008.09.003>
- Fenwick, T. J. 2001. "Responding to Journals in a Learning Process." *New Directions for Adult & Continuing Education*, 2001(90), 37-47.
- Flower, L. 1979. "Writer-Based Prose. A Cognitive Basis for Problems in Writing." *College English*, 41(1), 19-37. <https://doi.org/10.2307/376357>
- Fothergill, R. A. 1974. *Private Scronicles. A Study of English Diarie*. Oxford University Press.
- Foxwell, J., Alderson-Day, B., Fernyhough, C., & Woods, A. 2020. "I've learned I need to treat my characters like people': Varieties of agency and interaction in Writers' experiences of their Characters' Voices." *Consciousness and cognition*, 79, 102901-14. <https://doi.org/10.1016/j.concog.2020.102901>
- Gannett, C. 1992. *Gender and the journal. Diaries and academic discourse*. Albany: State University of New York Press.
- Gilmore, S., Harding, N., Helin, J., & Pullen, A. (2019). "Writing differently." *Management learning*, 50(1), 3-10. <https://doi.org/10.1177/1350507618811027>
- Gottelier, L. 2014. "Matkalla kohti lukijaa." Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittaisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena, 125-141.
- Grafström, M. & Jonsson, A. 2020. When fiction meets theory: writing with voice, resonance, and an open end. Teoksessa A. Pullen, J. Helin, & N.Harding (toim.) *Writing Differently. Dialogues in Critical Management Studies, Vol. 4*. Emerald Publishing Limited, 113-129.
- Graham, S. 2018. A Writer(s)-within-Community Model of Writing. Teoksessa C. Bazerman (toim.) *The Lifespan Development of Writing*. Urbana: NCTE, 272-325.
- Haapaniemi, E., & Kuusela, M. 1989. *Kirjailijan työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Helsinki: Gaudeamus.

- Haavikko, R. (toim.). 2000. *Miten kirjani ovat syntyneet. 4: Virikkeet, ainekset, rakenteet*. Helsinki: WSOY.
- Hartikainen, V. 2021. "Finlandia-palkittu kirjailija Helena Sinervo välttelee kritiikkejä, sillä häntä ahdistavat niin kehu kuin teulauksetkin." *Helsingin Sanomat*, 17.2.2021.
- Hayes, J. R., & Flower, L. S. 1980. "Identifying the Organization of Writing Processes." Teoksessa L. W. Gregg & E. R. Steinberg (toim.) *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum Associates 1980, 3-30.
- Heikkinen, H. L. T. 2007. "Action research as narrative. Five principles for validation." *Educational Action Research*, 15(1), 5-19.
- Heikkinen, H. L. T. 2018. "Kerronnallinen tutkimus." Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 170-187.
- Heikkinen, H. M. S. 2002. *Draaman maailmat oppimisalueina. Draamakasvatuksen vakava leikillisuus*. Jyväskylä studies in education, psychology and social research 201. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-4006-5>
- Heikkinen, V. & Voutilainen, E. (2012). "Genre – monitieteinen näkökulma." Teoksessa V. Heikkinen, E. Voutilainen, P. Lauerma, U. Tillilä, & M. Launela (toim.) *Genreanalyysi. Tekstilajitutkimuksen käsikirja*. Helsinki: Gaudeamus, 17-47.
- Heimonen, K. 2007. "In a spiral. cycles of word, dance and strange images." Teoksessa Rouhiainen, L. (toim.) *Ways of Knowing in Dance and Art*. Acta Scenica 19. Helsinki: Theatre Academy, 100-110.
- Hoggan, C., Mälkki, K. & Finnegan, F. 2017. "Developing the Theory of Perspective Transformation. Continuity, Intersubjectivity, and Emancipatory Praxis." *Adult Education Quarterly*, 67(1), 48-64. <https://doi.org/10.1177/0741713616674076>
- Huizinga, J. 1984/1938. *Leikkivä ihminen. Yritys kulttuurin leikkiaineksen määrittämiseksi*. Suomentanut S. Salomaa (3. p.). Helsinki: WSOY.
- Hunt, C. 2010. "Therapeutic Effects of Writing Fictional Autobiography." *Life Writing*, 7(3), 231-244.
- Hunt, C. 2013. *Transformative learning through creative life writing: Exploring the self in the learning process*. London: Routledge.
- Huotilainen, M. 2022. Lukeminen kehollisena toimintana: rauhoittavat mekanismit, empatia ja peilaavat aivoprosessi. Teoksessa P. Kosonen & J. Ihanus (toim.) *Hoitava lukeminen. Teoreettisia ja käytännöllisiä näkökulmia lukemistyöhön*. Tampere: Vastapaino, 127-139.
- Husso, H. (2012). Ideasta viimeistellyksi tekstiksi: Tapaustutkimus prosessikirjoittamisesta lukiossa. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:jyu-201209032304>

- Hyvärinen, M. 2012. "Against narrativity reconsidered." Teoksessa G. Rossholma & C. Johansson (toim.) *Disputable core concepts of narrative theory*. Bern: Peter Lang, 327–346.
- Hyvärinen, M., Hydén, Lars-Christer, Saarenheimo, Marja, & Tamboukou, M. 2010. "An Introduction." Teoksessa M. Hyvärinen, L.-C. Hydén, M. Saarenheimo, & M. Tamboukou (toim.). *Beyond Narrative Coherence* (Vsk. 11). Philadelphia (Pa.): John Benjamins Pub, 1–14.
- Hänninen, V. 1999. *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: Tampereen yliopisto.
- Hänninen, V. 2018. "Narratiivisen tutkimuksen käytäntöjä". Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 188–208.
- Ihanus, J. 2019. *Transformative words. Writing otherness and identities*. Hauppauge, New York: Nova Science Publisher's, Inc.
- Illeris, K. 2009. "A comprehensive understanding of human learning". Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in Their Own Words*. London: Routledge, 7–20.
- Ivanič, R. 2004. "Discourses of Writing and Learning to Write". *Language & Education: An International Journal* 18 (3), 220–45.
- Jarvis, P. 2009. "Learning to be a person in society. Learning to be me." Teoksessa K. Illeris (toim.) *Contemporary Theories of Learning: Learning Theorists ... in Their Own Words*. London: Routledge, 21–34.
- Jarvis, P. 2010. *Adult education and lifelong learning. Theory and practice*. 4th ed. London: Routledge.
- Jarvis, P., Griffin, C. & Holford, J. 2003. *The theory & practice of learning*. 2nd ed. London: Kogan Page.
- Jay, T. & Brooks, P. 2004. "Self-Censorship in Course Diaries". *College Teaching* 52 (3), 82–86.
- Jokinen, Elina. 2010. *Vallan kirjailijat. Valtion apurahoituksen merkitys kirjailijoille vuosituuhannen vaihteen Suomessa*. Helsinki: Avain.
- Jucks, R., Linnemann, Gesa A., Thon, F. & Zimmermann, M. 2016. "Trust the words. Insights in the role of language in trust building in a digitalized world." Teoksessa B. Blöbaum (toim.) *Trust and communication in a digitized world. Models and concepts of trust research*. Dordrecht: Springer, 2016, 225–237.
- Juuti, P. & Puusa, A. 2020. "Johdanto. Mitä laadullisella tutkimuksella tarkoitetaan?" Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*, 9–19.
- Juvonen, Riitta, Anneli Kauppinen, Henna Makkonen-Craig, ja Hanna Lehti-Eklund. 2011. "Mitä lukiolaisten kirjoittamisesta on tutkittu?" Teoksessa A. Kauppinen, H. Lehti-Eklund, H. Makkonen-Craig & R. Juvonen (toim.) *Lukiolaisten äidinkieli. Suomen- ja ruotsinkielisten lukioiden opiskelijoiden tekstimaisemat ja kirjoitustaitojen arviointi*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 27–59.

- Jääskeläinen, M. 2005. *Sana kerrallaan. Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. 2. painos. Helsinki: WSOY.
- Kainulainen, S. 2016. *Runon tuntu*. Helsinki: Osuuskunta Poesia.
- Kallio, E. 2011. "Integrative Thinking Is the Key. An Evaluation of Current Research into the Development of Adult Thinking." *Theory and Psychology*, vol. 21 (6), 785–801.
- Kallionpää, O. 2017. Uuden kirjoittamisen opetus. Osallistavaa luovuutta verkossa. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 4 (1).
<http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-201701121134>
- Karjula, E. 2020. *Sommitellut muusat. Rituaali ja leikki luovan kirjoittamisen prosesseissa ja kirjoittajaryhmän toimissa*. Helsinki: ntamo.
- Karttunen, L. 2020. "Kokemuksellinen kertomuskäsitys". Teoksessa Teoksessa S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Mäkelä, M. Nurminen, J. Raipola, T. Rantanen & A. Silfverberg (toim.). *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 55–65.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2011. "Akateemiset tekstitaidot ja niiden ohjaaminen yliopistossa." Teoksessa M. Mäkinen, V. Korhonen, J. Annala, P. Kalli, P. Svärd & V.-M. Värri (toim.) *Korkeajännityksiä. Kohti osallisuutta luovaa korkeakoulutusta*. Tampere: Tampere University Press, 219–41.
- Kiili, C. & Mäkinen, M. 2014. "Akateemiset tekstitaidot oppimisessa." *Kielikukko* 33(4), 8–10.
- Kiriakos, C. & Svinhufvud, K. 2015. *Tohtoritakuu. Kirjoittamisen opas jatko-opiskelijalle ja tutkijalle*. Helsinki: Art House.
- Kniivilä, S., Lindblom-Ylänne, S. & Mäntynen, A. 2017. *Tiede ja teksti. Tehoa ja taitoa tutkielman kirjoittamiseen*. Kolmas, uudistettu painos. Helsinki: Gaudeamus.
- Kolb, D. 1984. *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Koski, L. 2020. "Teksteistä teemoiksi. Dialoginen tematisointi". Teoksessa Puusa, A., Juuti, P. & Aaltio, I. (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 157–72.
- Kosonen, P. 2014. "Luova omaelämäkerrallinen kirjoittaminen". Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena, 97–121.
- Kosonen, P. 2016. "Moderni omaelämäkerrallisuus & itsen kertomisen muodot." *Niin & näin* 3 (90), 43–49.
- Krappe, Johanna. 2007. "Monimerkityksinen metafora". Teoksessa S. Kainulainen, K. Kesonen & K. Lummaa (toim.) *Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin*. Tampere: Vastapaino, 145–65.
- Kukkola, J. 2018. "Kokemuksen tutkimuksen metatiede: kokemuksen käsitteen käytön ja kokemuksen ehtojen tutkimus". Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus. VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 1–63.

- Kurunsaari, M., Tynjälä, P. & Piirainen, A. 2015. "Students' Experiences of Reflective Writing as a Tool for Learning in Physiotherapy Education". Teoksessa G. Ortoleva, M. Betrancourt & S. Billett. *Writing for Professional Development*. Leiden: Brill, 129–51.
- Kyttälä, M. 2010. "Oppimispäiväkirja kvantitatiivisen tutkimusmenetelmäkursin oppimis- ja arviointivälineenä." *Kasvatus. Suomen kasvatustieteellinen aikakauskirja*. 41 (3), 263–273.
- Kärkkäinen, M. 2007. *Kirjoittamisen ilo*. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:juu-2007216>
- Kövecses, Z. & Benczes, R. 2010. *Metaphor. A practical introduction*. 2. painos. Oxford: Oxford University Press.
- Lahti, V. 2022. *Prosessikirjoittaminen kaunokirjallisuuden kääntämisen ohjaamisessa*. JYU dissertations 497. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-9059-6>
- Laine, T. 2018. "Miten kokemusta voidaan tutkia? Fenomenologinen näkökulma." Teoksessa R. Valli (toim.). *Ikkunoita tutkimusmetodeihin. 2: Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. 5. uudistettu ja täydennetty painos. Jyväskylä: PS-Kustannus, 29–50.
- Laine, T. & Malinen, A. 2009. *Elävää peilisali. Aikuista pedagogiikkaa oppimassa*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Lehtonen, M. 2002. *Aaveita ja enkeleitä, lapsia ja sankareita. Näkökulmia Topeliukseen*. Tampere: Suomen nuorisokirjallisuuden instituutti.
- Lehtonen, M. 2002. Kirjoittamisen mielihyvä. Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*. Tampere: Vastapaino, 195–201.
- Lejeune, P. 2009. *On Diary*. Honolulu: University of Hawaii Press.
- Leskelä-Kärki, M. 2006. *Kirjoittaen maailmassa. Krohnin sisaret ja kirjallinen elämä*. Suomalaisen Kirjallisuuden Seuran toimituksia 1085. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Levola, K. 2014. "Kohti kirjallista kenttää". Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena, 235–48.
- Linnainmaa, T. 2022. "Reflektiivisyys ja refleksiivisyys kirjallisuusterapiassa." Teoksessa J. Ihanus (toim.). *Terapeuttinen kirjoittaminen*. Helsinki: Basam Books, 85–112.
- Lubart, T. 2009. "In Search of the Author's Creative Process". Teoksessa S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.). *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 149–65.
- Löytönen, T. & Sava, I. 2011. "Taidepedagogiikka tarinoiden ja tunteiden tulkina". Teoksessa *Taiteen jälki*. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 95–119.
- Majander, A. 2016a. "Minulla oli rahapulaa – niukasti elävä Finlandia-voittaja löysi kirjansa aiheen tilauskuunnelmasta." *Helsingin Sanomat* 29.11.2016.
- Majander, A. 2016b. "Keski-ikäinen mies, useampi ero, kehnosti myyvät kirjat – ja maailman iloisin mieli!" *Helsingin Sanomat* 28.12.2016.
- Makkonen, Anna. 1993. "Valkoisen kirjan kutsu eli löytöretkellä päiväkirjojen maailmassa." Teoksessa S. Ahola (toim.) *Hiljaista vimmaa. Suomalaisten*

- naisten päiväkirjatekstejä 1790-luvulta 1990-luvulle. Helsinki: Kirjayhtymä, 360–376.
- Malinen, A. 2000. *Towards the essence of adult experiential learning. A reading of the theories of Knowles, Kolb, Mezirow, Revans and Schön*. Jyväskylä: SoPhi, Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5905-0>
- Martela, F. 2019. *A Pragmatist Inquiry into the Art of Living. Seeking Reasonable and Life-Enhancing Values within the Fallible Human Condition*. Publications of the Faculty of Social Sciences, 116 (2019). Helsinki: University of Helsinki, Faculty of Social Sciences. Väitöskirja.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-51-3388-5>
- Martin, A. 2021. *"Draw with Words, Write Myself." Supporting Teachers' Professional Development in Creative Writing Communities*. JYU Dissertations 426. Jyväskylä: University of Jyväskylä. Väitöskirja.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-8824-1>
- Martin, A., Rautiainen, A. M., Tarnanen, M. & Tynjälä, P. 2022. "Teachers as Writing Students. Narratives of Professional Development in a Leisure-Time Creative Writing Community". *Teacher Development* 26 (3), 432–51.
<https://doi.org/10.1080/13664530.2022.2083220>
- Martinheimo, A. 1990. *Hyvä lause. Virikkeitä luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- McCarthy, S. J. 2014. "Elementary Teachers Negotiating Discourses in Writing Instruction". *Written Communication* 31 (1), 58–90.
- Meretoja, H. 2023a. Dialogisuuden estetiikkaa, katkeamattomuuden poetiikkaa. *Parnasso* 3/2023, 26–32.
- Meretoja, H. 2023b. Life and narrative. Teoksessa P. Dawson & M. Mäkelä (eds.) *The Routledge Companion to Narrative Theory*. New York: Routledge, 273–285.
- Merleau-Ponty, M. 2012/1945. *Phenomenology of Perception*. Kääntänyt Donald A. Landes. London: Routledge.
- Merriam, S. B., Caffarella, R. S. & Baumgartner, L. 2007. *Learning in adulthood. A comprehensive guide*. 3. painos. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 1991. *Transformative dimensions of adult learning*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Mezirow, J. 2000. "Learning to think like an adult. Core concepts of transformation theory." Teoksessa J. Mezirow (toim.) *Learning as transformation. Critical perspectives on a theory in progress*. San Francisco: Jossey-Bass, 3–33.
- Muikku-Werner, P. 2009. "Kirja-arvostelujen metaforat ja niiden kohosteisuus". Teoksessa V. Heikkinen (toim.). *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*. Helsinki: SKS, 87–114.
- Mäkelä, M. & Hyvärinen, M. 2020. "Oman elämänsä kertojat". Teoksessa S. Björninen, V. Hämäläinen, L. Karttunen, M. Mäkelä, M. Nurminen, J. Raipola, T. Rantanen & A. Silfverberg (toim.). *Kertomuksen vaarat. Kriittisiä ääniä tarinataloudessa*. Tampere: Vastapaino, 89–100.

- Mälkki, K. 2011. *Theorizing the nature of reflection*. Helsinki: University of Helsinki. Väitöskirja. <http://urn.fi/URN:ISBN:978-952-10-6982-6>
- Mälkki, K. & Green, L. 2016. "Ground, Warmth, and Light. Facilitating Conditions for Reflection and Transformative Dialogue". *Journal of Educational Issues* 2 (2): 169–83. <https://doi.org/10.5296/jei.v2i2.9947>
- Mäntynen, A. & Shore, S. 2008. "Tekstilajien lumo". Teoksessa T. Onikki-Rantajääskö & M. Siirainen (toim.) *Kieltä kohti*. Helsinki: Otava, 24–34.
- Niemi, J. 2000. *Kirjallinen elämä. Kirjallisuuden yhteiskuntasuhteiden kartoitusta*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Niemi-Pynttari, R. 2012. "Kirjoittaminen ja julkisuus tulevaisuudessa". Teoksessa A. M. Rautiainen & S. Vuori. *Kirjoittajan matkassa*. Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston avoin yliopisto, 37–39.
- Norkola, T. 1995. "Tavallisten ihmisten" päiväkirjat - merkintöjä kirjallisuuden marginaalissa." Teoksessa T. Ikonen & A. Makkonen (toim.) *Karnevaali ja autiomaa. Kirjallisuustieteellisiä tutkimuksia*. Helsingin yliopiston yleisen kirjallisuustieteen, teatteritieteen ja estetiikan laitoksen julkaisusarja, n:o 1. Helsinki: Helsingin yliopisto, 111–134.
- Norkola, T. 1996. "Kirjoituksia sydänten kammioista. Henkilökohtaisen päiväkirjan poetiikkaa". Teoksessa T. Norkola & E. Rikkinen (toim.). *Sivupolkuja. Tutkimusretkiä kirjallisuuden rajaseuduille*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 37–50.
- O'Connell, T. & Dymont, J. 2006. "Reflections on using journals in higher education. A focus group discussion with faculty". *Assessment & Evaluation in Higher Education* 31 (6), 671–91. <https://doi.org/10.1080/02602930600760884>
- Patton, M. Q. 2015. *Qualitative Research & Evaluation Methods. Integrating Theory and Practice*. Fourth edition. Thousand Oaks: SAGE.
- Pekrun, R. 2014. "Emotions and learning - UNESCO Digital Library". <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000227679>
- Pekrun, R. & Linnenbrink-Garcia, L. (toim.) 2014. *International Handbook of Emotions in Education*. Educational Psychology Handbook. New York: Routledge.
- Pennebaker, J. W. 1997. *Opening up. The healing power of expressing emotions*. New York: Guilford Press.
- Pentikäinen, J. 2015. "Miksi minun piti kirjoittaa juuri ruusuista? Autoritaarisuus, autenttisuus ja autoetnografisuus kirjoittamisessa." *Ruukku. Taiteellisen tutkimuksen kausijulkaisu*. <https://www.researchcatalogue.net/view/136270/143802/0/04>
- Pentikäinen, J. 2022. "Developing Somatic Writing from the Perspective of the Feldenkrais Method." *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 2 (2). <https://doi.org/10.17011/scriptum/2022/2/2>
- Pentikäinen, J. & Svinhufvud, K. 2021. *Riittävään hyvää kirjoittamista. Opas kouluun ja koulunjälkeiseen elämään*. Helsinki: Art House.
- Perry, G. 2007. "This Story Wants to Be Danced: Creative Writing, Dance, Convergence and Confluence". *New Writing (Clevedon, England)* 4 (2): 135–40.

- Perttula, J. 2005. "Kokemus ja kokemuksen tutkimus: fenomenologisen erityistieteen tieteenteoria". Teoksessa Perttula, J., & Latomaa, T. (Toim.). *Kokemuksen tutkimus. Merkitys, tulkinta, ymmärtäminen*. Helsinki: Dialogia, 115–62.
- Pietarinen, J. 1993. *Ilon filosofia. Spinozan käsitys aktiivisesta ihmisestä*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Postareff, L., Mattsson, M. Lindblom-Ylänne, S. & Hailikari, T. 2017. "The complex relationship between emotions, approaches to learning, study success and study progress during the transition to university". *Higher Education* (00181560) 73 (3), 441–57. <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0096-7>
- Puusa, A. 2020a. "Näkökulmia laadullisen aineiston analyysiin". Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 145–56.
- Puusa, A. & Juuti, P. 2020. "Laadullisen tutkimuksen olemus". Teoksessa A. Puusa, P. Juuti & I. Aaltio (toim.) *Laadullisen tutkimuksen näkökulmat ja menetelmät*. Helsinki: Gaudeamus, 75–85.
- Pääkkönen, I. & Varis, M. 2000. *Kriittinen lukutaito*. Helsinki: Finn lectura.
- Rahtu, T. 2014. "Genreopetus – tekstitaitojen kahle vai kulmakivi?" Teoksessa S. Shore & K. Rapatti (toim.) *Tekstilajitaidot. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus koulussa*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2014. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto, 5–82.
- Ratia, T. 2007. "Runon kuvakielisyyden ulottuvuudet. 'Niin kuin äärimmäistä olisi kutsuttu'". Teoksessa S. Kainulainen, K. Kesonen & K. Lummaa (toim.) *Lentävä hevonen. Välineitä runoanalyysiin*. Tampere: Vastapaino, 121–43.
- Rautiainen, A. M. 2016. Onko kirjoittamisen ilolle tilaa? *Scriptum. Creative Writing Research Journal*, 3(1), 60–85. <https://jyx.jyu.fi/dspace/handle/123456789/51329>
- Rautiainen, A. M. 2013. "Kirjasto kasvattaa kirjoittajia". *Kirjoittajan matkassa* (blogi), 22.8.2013. <http://kirjoittajanmatkassa.blog.jyu.fi/2013/08/kirjasto-kasvattaa-kirjoittajia.html>
- Riessman, C. K. 2008. *Narrative Methods for the Human Sciences*. Thousand Oaks: Sage Publications.
- Riikonen, H. K. & Tarasti, E. 1998. *Eero ja Hannu. Tutkijanalkujen koulu- ja opiskeluvuosien kirjeenvaihtoa 1961–1976*. Helsinki: Yliopistopaino.
- Riva, G. 2015. "Phenomenology of Positive Change: Personal Growth." Teoksessa Inghilleri, P., Riva, G. & Riva, E. (toim.) *Enabling Positive Change. Flow and Complexity in Daily Experience*. Warsaw: De Gruyter, 18–38.
- Rouhiainen, L. 2011. "Fenomenologinen käsitys oppimisesta taiteen kontekstissa." Teoksessa E. Anttila (toim.) *Taiteen jälki: taidepedagogiikan polkuja ja risteyksiä*. Teatterikorkeakoulun julkaisusarja 40. Helsinki: Teatterikorkeakoulu, 75–93.
- Runco, M. A. 2009. "Writing as an Interaction with Ideas". Teoksessa S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.) *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 180–95.

- Räsänen, M. 2008. *Kuvakulttuurit ja integroiva taideopetus*. Helsinki: Taideteollinen korkeakoulu.
- Räsänen, M. 2009. "Taide, taitaminen ja tietäminen – kokonaisvaltaisen opetuksen lähtökohtia." Teoksessa E. Repo, H. Silfverberg & T. Soini (toim.) 2010. *Toisensa kohtaavat ainedidaktikat. Ainedidaktinen symposiumi 13.2.2009 Tampereella*. Tampereen yliopiston opettajankoulutuslaitoksen julkaisuja. A 31. Tampere: Tampereen yliopisto, 339–354.
- Sava, I. 1993. "Taiteellinen oppimisprosessi." Teoksessa I. Porna, P. Väyrynen & H. Jarva (toim.) *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Helsinki: Suomen kunta-liitto, 15–43.
- Sawyer, R. K. 2006. *Explaining creativity. The science of human innovation*. Oxford: Oxford University Press.
- Sawyer, R. K. 2009. "Writing as a Collaborative Act". Teoksessa S. B. Kaufman & J. C. Kaufman (toim.). *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 166–79.
- Sawyer R. K. 2012. *Explaining Creativity. The Science of Human Innovation*. New York: Oxford University.
- Shih, C. Y. 2011. "Learning from Writing Reflective Learning Journals in a Theory-Based Translation Module. Students' Perspectives". *The Interpreter and Translator Trainer* 5 (2): 309–24.
- Simonton, D. K. 1999. *Origins of genius. Darwinian perspectives on creativity*. New York: Oxford University Press.
- Sparkes, A. S. & Smith, B. 2008. "Narrative Constructionist Inquiry". Teoksessa J. A. Holstein & J. F. Gubrium (toim.). 2008. *Handbook of constructionist research*. New York: The Guilford Press, 295–314.
- Squire, C. 2008. "Experience-Centred and Culturally-Oriented Approaches to Narrative". Teoksessa M. Andrews, C. Squire, & M. Tamboukou (toim.). (2008). *Doing narrative research*. London: SAGE, 42–63
- St-Louis, A. C. & Vallerand, R. J. 2015. "A Successful Creative Process: The Role of Passion and Emotions". *Creativity Research Journal* 27 (2), 175–87. <https://doi.org/10.1080/10400419.2015.1030314>
- Strawson, G. 2004. "Against Narrativity". *Ratio (Oxford)* 17 (4), 428–52.
- Suoranta, J. & Pyyhtinen, O. 2021. "Kaunokirjallisuuden käyttö yhteiskuntatutkimuksessa". Teoksessa S. Rynänen & A. Rannikko (toim.) *Tutkiva mielikuviutus. Luovat, osallistuvat ja toiminnalliset tutkimusmenetelmät yhteiskuntatieteissä*. Helsinki: Gaudeamus, 33–56.
- Suvanto, K. 2016. Inspiring Imagery. An introduction to evoking vivid mental imagery in creative writing. *Scriptum: Creative Writing Research Journal*, 3(1), 17-31. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-202207053815>
- Svinhufvud, K. 2016. *Kokonaisvaltainen kirjoittaminen*. 3. uudistettu ja Täydennetty laitos. Helsinki: Art House.
- Swales, J. M. 1990. *Genre analysis. English in academic and research settings*. Cambridge: Cambridge University Press.

- Sääskilahti, N. 2011. *Ajan partaalla. Omaelämäkerrallinen aika, päiväkirja ja muistin kulttuuri*. Nykykulttuurin tutkimuskeskuksen julkaisuja 105. Jyväskylä: Jyväskylän yliopisto. Väitöskirja.
<http://urn.fi/URN:ISBN:978-951-39-5075-0>
- Thanem, T. & Knights, D. 2019. *Embodied Research Methods*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781529716672.n9>
- Thompson, E. 2007. *Mind in Life. Biology, Phenomenology, and the Sciences of Mind*. Cambridge: Belknap Press of Harvard University Press.
- Tuominen, T. 2006. "Ideasta toteutukseen". Teoksessa R. Jussila, E. Ojanen & T. Tuominen. *Tieto kirjaksi*. Helsinki: Kansanvalistusseura, 34–47.
- Tuominen, T. 2013. *Minusta tulee kirjailija*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Tynjälä, P. 2001. "Writing, learning and the development of expertise in higher education". Teoksessa P. Tynjälä, L. Mason & K. Lonka (toim.). *Writing as a learning tool. Integrating theory and practice*. Dordrecht: Kluwer Academic.
- Tynjälä, P. 2016. "Asiantuntijan tieto ja ajattelu". Teoksessa E. Kallio ja S. Ahola (toim.) *Ajattelun kehitys aikuisuudessa. Kohti moninäkökulmaisuutta*. Helsinki: Suomen kasvatustieteellinen seura, 227–244.
- Tynjälä, P. & Gijbels, D. 2012. "Changing world: changing pedagogy". Teoksessa P. Tynjälä, M.-L. Stenström & M. Saarnivaara (toim.). *Transitions and Transformations in Learning and Education*. Dordrecht: Springer Netherlands, 205–222. <http://dx.doi.org/10.1007/978-94-007-2312-2>
- Tynjälä, P., Virtanen, A., Klemola, U., Kostiainen, E., Rasku-Puttonen, H. 2016. "Developing Social Competence and Other Generic Skills in Teacher Education. Applying the Model of Integrative Pedagogy". *European Journal of Teacher Education* 39 (3): 368–87.
<https://doi.org/10.1080/02619768.2016.1171314>
- Tökkäri, V. 2018. "Fenomenologisen, hermeneuttis-fenomenologisen ja narratiivisen kokemuksen tutkimuksen käytäntöjä". Teoksessa J. Toikkanen & I. Virtanen (toim.) *Kokemuksen tutkimus. VI, Kokemuksen käsite ja käyttö*. Rovaniemi: Lapland University Press, 64–84.
- Vainio, K. 2014. "Palaudu vertaispalautteesta". Teoksessa E. Karjula (toim.) *Kirjoittamisen taide ja taito*. Jyväskylä: Atena, 143–51.
- Valkonen, L., Tyrväinen, H. & Uotinen, S. 2020. "Luottamuksen rakentuminen verkko-opiskelussa." *Kasvatus* 1/2020, 21–37.
- Varis, M. 2009. "Tyttö kaunis kuin voikukka ja muita Hämärän tanssien kielikuvia". Teoksessa Heikkinen, V. (toim.). 2009. *Kielen piirteet ja tekstilajit. Vaikuttavia valintoja tekstistä toiseen*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura, 115–34.
- Varpio, Y. 1997. *Matkalla moderniin Suomeen. 1800-luvun suomalainen matkakirjallisuus*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Vatka, M. 2005. *Suomalaisten salatut elämät. Päiväkirjojen ominaispiirteiden tarkastelu*. Helsinki: Suomalaisen Kirjallisuuden Seura.
- Virtanen, A., Tynjälä, P. 2019. "Factors Explaining the Learning of Generic Skill. A Study of University Students' Experiences." *Teaching in Higher Education* 24(7), 880–894. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/65597>

- Väliverronen, Esa. 2002. "Kirjoittaminen prosessina". Teoksessa M. Kinnunen & O. Löytty (toim.) *Tieteellinen kirjoittaminen*, 83–94.
- Värre, N. 2001. *Ei sanataidetta ilman taitoa. Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiotieteen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden taidolle antamat merkitykset*. Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopisto. <http://urn.fi/URN:NBN:fi:ju-2001898093>
- Waitman, G. R. & Plucker, J. A. 2009. "Teaching Writing by Demythologizing Creativity". Teoksessa S. B. Kaufman & J. C. Kaufman. *The Psychology of Creative Writing*. New York: Cambridge University Press, 287–315
- Wilson, J. 2015. "Somaesthetics, Composition, and the Ritual of Writing". *Pedagogy. Critical Approaches to Teaching Literature, Language, Composition, and Culture (Project Muse)*, nro 1, 173–82.
- Wingate, U. 2007. "A Framework for Transition: Supporting 'Learning to Learn' in Higher Education". *Higher Education Quarterly* 61 (3), 391–405. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2273.2007.00361.x>
- Yorks, L. & Kasl, E. 2002. "Toward a Theory and Practice for Whole-Person Learning: Reconceptualizing Experience and the Role of Affect". *Adult Education Quarterly* 52 (3), 176–192.

LIITE 1

Kirjoittamisen opinnot

Oppimispäiväkirjan ohje lukuvuonna 2012–2013

Arvioi kirjoittamistasi ja oppimistasi

Jokaisen kirjoittamisen opintojakson päättää oppimispäiväkirja.

Oppimispäiväkirja on

- opitun tiedon, oman oppimisen ja opiskelutavan arviointia.
- oman kirjoitustyön ja kirjoittajaidentiteetin arviointia.
- henkilökohtaisia näkemyksiä: miten sujui, mitä opit?
- oivalluksia ja ajatuksia.
- opitun soveltamista käytännön työhön.

Keskity oleelliseen

Oppimispäiväkirjassa kannattaa opetella tavoitteenasettelua:

- Motivaatiosi? Lähtötasosi?
- Tavoitteesi: mitä toivoit oppivasi? Mitä opit?
- Arvioi kirjoittamiasi tekstejä ja niiden onnistumista suhteessa tavoitteisiisi.

Näiden lisäksi voit pohtia *esimerkiksi* seuraavia asioita:

- Kysymyksiä, ongelmia?
- Tärkeintä, käyttökelpoisinta?
- Oppimista edistäneet/estäneet asiat?
- Oivalluksia itsestäsi tai tavastasi oppia?
- Miten voit käyttää saamiasi tietoja ja taitoja?

Anna palautetta

Päiväkirja on arvokasta palautetta myös opettajalle.

- Arvioi opiskelu- tai opetusmuotoa: tuntuiko työskentely mielekkäältä vai ei? Miksi?

Ole luova

Päiväkirjan ei tarvitse olla asiaproosaa, kunhan se on ymmärrettävä. Yhtä hyvin voit kirjoittaa sen kertomukseksi, dialogiksi, kirjeeksi..., voit myös käyttää kuvia tai tehdä sarjakuvan.

Viimeistele opettajalle

Lähetä opettajalle viimeistelty ja hiottu versio. Pituus on 2–3 sivua (max. 3 sivua). Ota huomioon oppimistehtävän ulkoasun ohjeet.