

Kurula Satu & Linkopuu Saira

Missä luova kirjoittaminen ja kirjallisuus kohtaavat?
– vaihtoehtoinen lähestymistapa luovaan kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen

23.8.2004

Pro gradu -tutkielma
Taiteiden ja kulttuurin tutkimuksen laitos
Kirjallisuuden oppiaine
Jyväskylän yliopisto

JYVÄSKYLÄN YLIOPISTO
HUMANISTINEN TIEDEKUNTA

TAITEIDEN JA KULTTUURIN
TUTKIMUKSEN LAITOS

SATU KURULA JA SAILA LINKOPUU

MISSÄ LUOVA KIRJOITTAMINEN JA KIRJALLISUUS KOHTAAVAT?

– vaihtoehtoinen lähestymistapa luovaan kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen

KIRJALLISUUS
SYKSY 2004

PRO GRADU -TUTKIELMA
125 SIVUA

ABSTRAKTI

Tarkastelemme tutkielmassamme luovaa kirjoittamista ja kirjallisuutta vaihtoehtoisesta näkökulmasta. Tämän onnistumiseksi koostamme luovaa kirjoittamista koskevaa sirpaleista teoriatietoa yhtenäisemmäksi kokonaisuudeksi. Luovaa kirjoittamista hahmotamme esimerkiksi vertailemalla sitä muihin kirjoittamisen teorioihin. Näin pääsemme muodostamaan erilaisia kohtaamispaikkoja luovalle kirjoittamiselle ja kirjallisuudelle sekä tutustumaan siihen, mitä näissä tapaamisissa tarkalleen ottaen tapahtuu.

Lähestymme aihetta narratiivisesta näkökulmasta kartoittamalla Jyväskylän yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi opiskelevien mielikuvia ja asenteita luovaa kirjoittamista kohtaan, koska maailmankuvan ja totuuskäsityksen voidaan ajatella vaikuttavan ratkaisevasti kirjoittajan ja kirjoittamisen ohjaajan työhön sekä valintoihin. Tästä näkökulmasta pyrimme selvittämään, millaisia kohtaamispaikkoja tulevat opettajat näkevät luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden rakentavan. Samalla vastaajiemme maailmankuvan selvittely toimii eräänlaisena filosofisena alustuksena ja ilmapiirin luojana tutkimuksellemme.

Jotta emme yksipuolistaisi luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden laajaa kenttää, käsittelemme erilaisia esiin nousevia kohtaamispaikkoja, kuten maailmankuvan hahmottamista, luovaa opettamista, workshop-työskentelyä ja tunnekasvatusta. Problematisoimme näitä tutkielmassamme esiintyneitä eri näkökulmia ja avaamme uuden mahdollisen perspektiivin omalla kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamista hahmottavalla KOTILO-sovelluksellamme, jonka rakennusaineina käytämme taidekasvatuksen kokemuksellisen taiteenoppimisen teoriaa sekä DBAE-ajattelua.

ASIASANAT: Luova kirjoittaminen, luovuus, maailmankuva, mielikuvitus, narratiivinen teoria, prosessikirjoittaminen, tekstuaalinen interventio, genre-pedagogiikka, luova opettaminen, asiatyylit, discipline-based art education, kokemuksellinen taiteen oppiminen, tunnekasvatus.

SISÄLLYS

1. JOHDANTO	5
1.1. Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset	5
1.2. Narratiivinen teoria ja kerrottu todellisuus	8
1.3. Kertomuksia maailmankuvasta	11
1.4. Fiktio ja todellisuuden suhde	17
2. KÄSIKSI LUOVUUTEEN LUOVALLA KIRJOITTAMISELLA	25
2.1. Luovuuskäsityksen erilaiset ulottuvuudet	25
2.1.1. Luovuuden neljä elementtiä	27
2.1.2. Luovuutta toteuttamassa	30
2.2. Luova kirjoittaminen	32
2.2.1. Luovan kirjoittamisen virtaukset Suomessa	35
2.2.2. Ohjaajan rooli ja workshop-työskentely	36
2.2.3. Harjoitukset ja kommentaarit	38
2.2.4. Palaute ja sen merkitys	41
2.2.5. Itseilmaisuus ja oma ääni	45
2.3. Asenteet luovaa kirjoittamista kohtaan	47
2.4. Luovan kirjoittamisen suhde muihin kirjoittamisen teorioihin	56
2.4.1. Prosessikirjoittaminen	56
2.4.2. Tekstuaalisen intervention teoria	59
2.4.3. Genre-pedagogiikka	61
2.4.4. Teorioiden vertailu	63
3. LUOVAN KIRJOITTAMISEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAMINEN	70
3.1. Luova opettaminen	70
3.1.1. Luovan opettajuuden lähtökohdat	76
3.1.2. Luova lähestymistapa sanataiteiden opettamiseen	79
3.1.3. Luova kirjoittaminen ja kirjallisuus tunnekasvatuksena	85
3.1.4. Luovuus asiakirjoittamisessa	89
3.2. Taidekasvatuksen soveltaminen kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamiseen	92
3.2.1. Kokemuksellinen taiteen oppiminen	93
3.2.2. Discipline-based art education	97
3.2.3. KOTILO-malli taidekasvatuksen teorioiden, luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden yhdistäjänä	100
4. PÄÄTÄNTÖ	107

LÄHTEET	112
LIITTEET	116
VIITTEET	117

1. JOHDANTO

1.1. Tutkimusasetelma ja tutkimuskysymykset

Tutkielmassamme tarkastelemme luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden välistä suhdetta. Tarkoituksenamme on rakentaa tutkielmamme suurten kertomusten ympärille. Olemmekin halunneet hahmotella kolme eri kertomuksen ulottuvuutta: tutkielmastamme on löydettävissä tutkielman oma kertomus, äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajiksi opiskelevien kertomukset sekä luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden teoreettinen, julkikirjoitettu, lähteistä esiin nouseva kertomus. Tarkoituksenamme on käydä dialogia näiden kertomusten kanssa ja tästä johtuukin se, että myös omilla näkemyksillämme on tutkielmassa merkittävä rooli. Tutkielman kuluessa tarkoituksenamme on viedä ajatuksemme pidemmälle ja muodostaa niistä laajempi kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamisen lähestymistapa.

Haluamme huomioida kertomusten erilaiset tasot myös tutkimuskysymyksissämme. Yleisemmällä tasolla tarkastelemme seuraavia seikkoja: millaisia kohtaamispaikkoja luova kirjoittaminen ja kirjallisuus löytävät ja millainen luonne näillä kohtaamisilla on sekä miten kirjoittamalla voi tutustua kirjallisuuteen. Yleisesti ottaen yritämme rakentaa luovan kirjoittamisen sirpaleisesta teorian tiedosta yhtenäisempää kertomusta, jota suhteutamme kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamiseen. Koska luova kirjoittaminen ja kirjallisuus ovat ennen kaikkea maailmankuvan ja identiteetin tarkastelun välineitä, haluamme yksityisemmällä tasolla selvittää, millaisia subjektiivisia maailmankuvia ja kertomuksia luovasta kirjoittamisesta tulevat opettajat kantavat sisällään. Tutkimme myös opettajaksi opiskelevien mielikuvia, asenteita, käsityksiä ja arvoja luovaa kirjoittamista kohtaan. Tämän kautta pyrimme selvittämään, millaisia kohtaamispaikkoja tulevat opettajat näkevät luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden rakentavan.

Aiemmissa tutkimuksissa aihetta on lähestytty enimmäkseen toisenlaisista näkökulmista, kuten kirjoittajan motiiveja selvittämällä ja kirjoittajaoppaita tarkastelemalla¹. Lähimpänä valitsemaamme näkökulmaa on ollut Maria Viljakaisen pro gradu -tutkielma ”Kirjoittaminen on lapsen persoonallinen jälki”: miten opettaja järjestää luokassaan luovaa kirjoittamista? (2001). Tässä työssä on syvähaastateltu luokanopettajia siitä, miten he kokevat ja järjestävät työssään luovaa kirjoittamista. Haastattelutuloksia on ara-

¹ Kirjailijan motiiveja on pro gradu -tutkielmassaan selvittänyt Pauliina Vanhatalo (2002). Kirjoittajaoppaisiin on lisensiaatintyössään perehtynyt Nora Värre (2001).

lysoitu kuitenkin Viljakaisen tutkielmassa suhteellisen suppeasti suhteessa teoreettiseen taustatietoon. Tieteellisen kirjallisuuden lisäksi luovasta kirjoittamisesta on kirjoitettu runsaasti teoksia, mutta suurimmaksi osaksi ne käsittelevät esimerkiksi kirjailijoiden tai ohjaajien omia kokemuksia käytännöstä tai tarjoavat käytännön harjoituksia ja neuvoja työssä toimiville opettajilleⁱⁱ. Tarkoituksenamme on tässä tutkielmassa lähestyä aihetta erilaisesta näkökulmasta ja pohtia tulevien opettajien antamien vastausten valossa kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen välistä monisyistä suhdetta.

Tutkimusmateriaalin hankkimisessa olemme toteuttaneet soveltavasti selittävää survey-tyyppistä kartoitusta. Valitsimme tämän menetelmän, koska halusimme saada riittävän suuren otannan, jotta voimme tutkimusvastausten perusteella kartoittaa sekä henkilökohtaisia asenteita että laajempia teemoja. Tämän takia emme halunneet valita materiaalin hankintamenetelmäksi esimerkiksi vain muutaman opettajan syvähaastattelua tai lomakekyselyä. Tutkimukseemme vastasivat Jyväskylän yliopistossa äidinkielen ja kirjallisuuden aineenopettajaksi opiskelevat. Tutkimusmateriaali kerättiin kolmen luennon yhteydessä lukuvuoden 2003–2004 aikana, jolloin yhteensä 55 tulevaa aineenopettajaa osallistui tutkimukseemme.

Tehtävä oli kaksiosainen ja aikaa kutakin osiota kohti oli varattu noin 15 minuuttia. Ensimmäiseksi annoimme opiskelijoille tehtäväksi kirjoittaa Tabermannin ja Kosken runostaⁱⁱⁱ. Vastaajien tuli kirjoittaa assosiatiiivisesti ajatuksenvirtatekniikalla runon herättämistä ajatuksista. Olimme ajatelleet, että runo saa tulevat opettajat miettimään tarinoiden ja todellisuuden suhdetta. Näin he joutuisivat pohtimaan omaa maailmankuvaansa, sillä onhan se aina mukana sekä oppilaiden että opettajien arkipäivän toiminnassa. Opettajien maailmankuvan hahmottaminen on myös siksi tärkeää, että kasvatuksessa ja opetuksessa nimenomaan omaksutaan maailmankuvaa¹. Valitsemamme runo esittää viimeisellä lauseellaan kysymyksen, jolla yritimme saada kiinni tulevien opettajien maailmankuvasta tai -kuvitelmasta. Runo herättää ajatuksia esittämällä oman maailmankuvansa. Toiveenamme oli, että vastaajien kuva maailmasta aktivoituisi, kun siihen

ⁱⁱ Ohjaajien kokemuksista ja heidän suosimista työtavoista kertoo muun muassa Oriveden opit -kirjasarja (Oriveden opit, 1984 ja Oriveden uudet opit, 2003). Tämän tyyppiin teoksiin voi yhdistyä kirjoittajan oma filosofinen pohdinta, esimerkiksi Torsti Lehtisen Sanojen avaruus – Luovan kirjoittamisen opas (2003) sekä Claes Anderssonin Luova mieli – kirjoittamisen vimma ja vastus (2002) sekä Risto Ahdin ja Markku Toivosen Runouden kuntokoulu (1988). Erilaisia luovan kirjoittamisen harjoituskirjoja on runsaasti. Osassa teoksista on pelkkiä harjoituksia, mutta toiset saattavat sisältää kevyttä teoriaakin kirjoittamisen käytänteistä. Jälkimmäistä kategoriasta edustaa esimerkiksi Johanna Karhumäen ja Sari Toivakan Sininen kynä – Luovan kirjoittamisen opas (1999) sekä Seita Parkkolan ja Niina Revon toimittama Timanttimetsästäjä – Luovan kirjoittamisen opas (2004). Edellistä puolestaan edustaa Raimo Wallinin Luova kirjoitus ABCD – 565 tehtävää kirjoitushaluisille (1998).

ⁱⁱⁱ Ks. liite 1

kohdistuu yksilön maailmankuvaan sopimattomia tai sen kanssa ristiriitaisia havaintoja sekä tietoja. Runon käsittelemä aihepiiri herättää lukijan mielestämme ajattelemaan tarinoiden ja todellisuuden suhdetta ja sitä kautta koettelemaan meidän jokaisen maailmankuvaa.

Tutkimuksemme toisessa osassa tutkimusinformanttien oli tarkoitus purkaa ajatuksiaan uudesta näkökulmasta annetun otsikon perusteella^{iv}. Ensimmäistä tehtävää kirjoittaessaan informantit eivät vielä tienneet, että tutkimuksen aiheena oli luova kirjoittaminen. Tämä selvisi vasta toisen tehtävän otsikosta. Otsikkotehtävällä halusimme selvittää, millaista tietoa tulevilla kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettajilla on luovasta kirjoittamisesta ja millaisia asenteita ja tunteita se herättää. Koska kirjoittamisen ja kirjallisuuden perusteet ja periaatteet yleensä omaksutaan juuri äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneilla koulussa, olemme siksi tutkineet luovan kirjoittamisen asemaa nimenomaan tämän oppiaineen yhteydessä. Luovan kirjoittamisen käyttämiseen opetuksessa on suhtauduttu vaihtelevasti viime vuosisadan eri vuosikymmenillä, joten halusimmekin selvittää, mitä tulevat äidinkielen opettajat ajattelevat sen käyttämisestä oppitunneillaan.

Tutkimusaineistoa analysoidessa olemme käyttäneet narratiivista lähestymistapaa, koska sen avulla on mahdollista nostaa tarkastelun kohteeksi yksilöllisempiä asenteita ja käsityksiä. Tutkimusinformanttien vastauksia pyrimme suhteuttamaan laaja-alaisesti käsittelemäämme teoriatietoon, jotta saisimme vastauksien sekä teorioiden sisältämien ajatusten ja asenteiden kirjon esille mahdollisimman monipuolisesti. Käsittelemiamme teemoja voisi tarkastella kutakin erikseen omassa tutkimuksessaan, mutta olemme tahonneet luoda laajan katsauksen sen sijaan, että syventyisimme vain yhteen käsitykseen tai asenteeseen. Tutkielmamme muodostaakin poikkitieteellisen kokonaisuuden, jossa käsitellään niin luovan kirjoittamisen, luovuustutkimuksen kuin taidekasvatuksen teorioita. Painopistemme ei ole sinänsä kirjallisuuspedagogiassa tai sen tradition^v esittelyssä, vaan haluamme lähestyä kirjallisuutta ja luovan kirjoittamisen opetusta vaihtoehtoisesta näkökulmasta. Narratiivisen teorian, maailmankuvatutkimuksen ja tutkimusinformanttien käsitysten esittely luo tutkimuksellemme sopivan viitekehyksen ja ilmapiirin

^{iv} Ks. liite 2

^v Katsauksia kirjallisuuspedagogiaan tarjoavat esimerkiksi Engell & Perkins (toim.): Teaching literature – what is needed now (1988); Saariluoma & Turunen (toim.): Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot (1990); Rikama: Kaanon ja reseptio: kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia (2000).

sekä johdattelee kirjallisuuden ja kirjoittamisen välisen yhteyden etsintään vaihtoehtoisesta näkökulmasta.

1.2. Narratiivinen teoria ja kerrottu todellisuus

Tieteellisessä tutkimuksessa narratiivisella lähestymistavalla tarkoitetaan huomion kohdistamista kertomuksiin tiedon välittäjänä ja rakentajana. Tutkimuksen ja kertomuksen suhdetta on yleensä tarkasteltu kahdesta päänäkökulmasta. Toisaalta tutkimuksen katsotaan käyttävän materiaalinaan kertomuksia, toisaalta taas myös tutkimus itsessään voidaan ymmärtää kertomuksen tuottamiseksi maailmasta.² Narratiivisuudella näyttääkin olevan tutkijoille monta erilaista tarkoitusta ja päämäärää. Sitä ei siis voida pitää varsinaisena metodina tai koulukuntana, vaan sen katsotaan olevan suhteellisen hajanainen kenttä kertomuksiin liittyvää tutkimusta. Narratiivisen tutkimuksen puolestapuhuja Hannu L.T. Heikkinen onkin todennut, että sitä voidaan pitää väljänä viitekehyksenä, jolle on tunnusomaista huomion kiinnittäminen kertomuksiin todellisuuden tuottajana ja välittäjänä.³ On olemassa kuitenkin tiettyjä tapoja, miten narratiivisuuden käsitettä tieteellisessä keskustelussa lähestytään. Sillä voidaan viitata tiedonprosessiin sinänsä eli tietämisen tapaan ja tiedon luonteeseen, jolloin narratiivisuus liitetään usein konstruktivistiseen tietoajatteluun. Narratiivisuutta voidaan käyttää myös tutkimusaineiston luonnetta kuvattaessa tai sillä voidaan viitata aineiston analyysitapoihin. Näiden käyttöyhteyksien lisäksi käsite voidaan liittää vielä narratiivien käytännölliseen merkitykseen eli narratiiveja voidaan siis käyttää eräänlaisena ammatillisena työvälineenä silloin, kun halutaan nostaa yksilön elämäntarina tarkastelun kohteeksi, jotta elämän sirpaleisuudesta voitaisiin koota eheämpi kokonaisuus.⁴

Narratiivisuudella on pitkät perinteet filosofian, kirjallisuus- ja kielitieteen parissa, mutta vasta viime aikoina mielenkiinto sitä kohtaan on kasvanut ja laajentunut myös muille tieteenaloille⁵. Narratiivisuuden leviäminen eri tieteenalojen käsitteistöön kertoo sen laaja-alaisista mahdollisuuksista tehdä mitä erilaisimmat ihmiselämän ilmenemis- muodot ymmärrettäviksi⁶. Tieteissä onkin puhuttu 1990-luvulla tapahtuneesta narratiivisesta tai elämäkerrallisesta käännteestä. Maailmalla narratiivisuutta onkin pohdittu merkittävässä määrin jo 1980-luvun puolivälistä lähtien.⁷ Suomessa narratiiviseen keskusteluun on tultu mukaan hieman jälkijunassa, sillä sen vaikutus suomalaiseen tieteen ja sen puhetapoihin on alkanut näkyä vasta 1990-luvun aikana. Koko 1990-luvun ajan narratiivisuuteen liittyvien väitöskirjojen määrä on kuitenkin kasvanut tasaisesti.

Narratiivisuudella alkaa siis olla jo koko ajan vankistuva sija myös suomalaisessa tieteellisessä keskustelussa.⁸ Ajattelutavan uutuudesta kertoo kuitenkin osaltaan se, ettei narratiivisuuden käsitteelle ole vielä vakiintunut suomenkielistä nimitystä. Eräät tutkijat ovat tosin omaksuneet käyttöön sanan tarinallisuus synonyymina narratiivisuudelle^{vi}.

Narratiivisuuden perusolemus ja perusolettamukset pohjautuvat konstruktivistiseen ajatteluun, missä korostuu näkemys, jonka mukaan ihmiset rakentavat oman tietonsa ja identiteettinsä kertomusten välityksellä. Näin ollen me siis tulkitsemme maailmaa jatkuvasti kehittyvänä ja muuttavana kertomuksena, joka liittyy aina siihen kulttuuriseen kertomusvarastoon, jota nimitetään tiedoksi.⁹ Aivan samoin mekin ymmärrämme itseämme ihmisinä juuri kertomusten kautta eli siis pohjaamme ja rakennamme identiteettimme näiden tarinoiden avulla¹⁰. Näin siis tieto itsestä ja maailmasta muotoutuu yhteenkietoutuneiden kertomusten kudelmassa. Koska tieto maailmasta ja omasta itsestä on alati kehittyvä ja muuntuva kertomus, yhtä kaikille yhteistä todellisuutta ei siis ole olemassa. On vain eri tavoin ihmismielissä ja sosiaalisessa vuorovaikutuksessa rakentuvia todellisuuksia. Usko objektiiviseen totuuteen on siis hylätty ja ajatellaan, että tutkimus voi ikään kuin avata näkökulmia erilaisiin todellisuuksiin. Postmodernistinen ajattelu on ollut läsnä tieteissä jo pitkään ja se tuo tietyllä tavalla oman viitekehýksensä mukaan myös narratiiviseen teoriaan^{vii}. Narratiivisuus onkin omalta osaltaan postmodernin tietokäsityksen kannalla, sillä se pyrkii rikkomaan modernistisessä ajattelussa vallinneen objektiivisen todellisuuskäsityksen, jonka mukaan on olemassa vain yksi ainoa todellisuus ja sitä koskeva totuus.¹¹

Tieteessä on ajateltu, että ihminen tekee oman maailmansa ymmärrettäväksi merkityksiä tuottamalla. Ihminen siis merkityksellistää maailmaa tuottamalla siitä kertomuksia ja kertomalla niistä toisille¹². Miten nämä yksilölliset kertomukset sitten oikeastaan saadaan välitettyä toiselle ihmiselle? Tässä yhteydessä on pohdittu kielen merkitystä kertomusten tuottamisessa. Yleisesti ollaan sitä mieltä, että kielen kautta tuotetaan maailmalle merkityksiä ja välitetään niitä muille eli ihminen siis kielellistää maailmansa merkitykselliseksi. Kieli antaa ne välineet, joiden avulla kertomukset voidaan synnyttää. Narratiivisuus siis kytkeytyy kieleen ja sen aktuaaliseen käyttöön.¹³ Tässä ei kuitenkaan ole kyse pelkästään kertomuksellisesta tavasta esittää ja siirtää tietoa, vaan on ajateltu, että sosiaalinen elämä on jo itsessään tarinallista. Myös se tapa, jolla ihminen luo itse-

^{vi} Ks. Hänninen 1999; Heikkinen 2001.

^{vii} Terminä postmodernismi alkoi yleistyä 1950–60-luvuilla, mutta sen sisällön on ajateltu selkiytyneen vasta 1970-luvulla (Connor 1997, 6).

ään yksilönä on narratiivinen.¹⁴ Teorian hermeneuttisuudesta nouseekin esille ajatus, jonka mukaan kertomukset, joita kokemuksistamme rakennamme, eivät ainoastaan jäljittele elämää tai vain välitä kulttuurisia elämisen malleja, vaan niiden tehtävänä on nimenomaan jäsentää ja rikastaa elämän merkityksiä¹⁵. Kun siis pohdimme itseämme ja maailmaamme, teemme sen nimenomaan kertomusten välityksellä. Nämä kertomukset voivat olla valikoituja osia tai yhteenvetoja joistakin tietystä osista elämämme tarinaa. Näin yksilöllinen itseymmärrys rakentuu jokaiseen tilanteeseen sopivista elämäntarinan osasista.¹⁶

Konstruktivistisen perusajatuksen mukaan ihminen rakentaakin kaiken tietonsa aiemman tiedon ja kokemusten varassa. Asioiden hahmottamistavat muuttavat muotoaan aina, kun ihminen saa uusia kokemuksia ja on kanssakäymisessä muiden kanssa. Yksilöllinen kertomusten kudelma siis saa jatkuvasti uutta materiaalia alati muuntuvasta kulttuurisesta tarinavarannosta.¹⁷ Samalla tavoin kuin yksilöllisessä tiedon muodostamisprosessissa narratiivisuus toimii myös tieteellisissä tutkimuksissa kahteen suuntaan. Kertomukset voivatkin olla tutkimuksen lähtökohta ja lopputulos. Tutkimuksessa voidaan siis viitata aiempiin tutkimustuloksiin ja rakentaa niiden sekä tutkimusmateriaalin perusteella kokonaan uuden tarinan, joka liittyy jälleen tutkimustiedon kertomusvarantoon.¹⁸

Narratiivisen tutkimuksen tekee erikoislaatuiseksi se, että se ei pyri objektiiviseen tai yleistettävään tietoon, vaan se painottaa paikallista, henkilökohtaista ja subjektiivista tietoa¹⁹. Narratiivinen tutkimus ei siis missään vaiheessa pyri välittämään absoluuttista totuutta, vaan sen tarkoituksena on vakuuttaa eräänlaisesta todentunnusta²⁰. Pelkät subjektiiviset rakennelmat maailmasta eivät kuitenkaan riitä, vaan tässä yhteydessä on huomioitava myös ihmisen luontainen taipumus pyrkiä jäsentämään maailmaansa luomalla siitä objektiivisia ja yleistettäviä konstruktioita. Tämän lisäksi voidaan ajatella, että ihmisen luomat objektiiviset muodostelmat eivät silti kielen keinotekoisen olemuksen takia kykene saavuttamaan sitä, mikä maailmassa on kaikkein oleellisinta, kuten Heidegger esittää *das Sein* -käsityksessään. Subjektiiviset kertomukset antavat kuitenkin mahdollisuuden ymmärtää maailmaa vähitellen kehittyvänä ja juonellisena tarinana, jossa on parhaimmillaan vahva todentuntu²¹. Vaikka modernistisen tietokäsityksen kannattajat ovatkin pitäneet tätä narratiivisen tutkimuksen heikkoutena, kääntää narratiivisuus tämän vahvuudekseen. Tämä on perusteltua, sillä yksilöiden elämäkertomuksiin perustuva tutkimus mahdollistaa sen, että ihmisten omat äänet pääsevät kuuluviin mahdollisimman autenttisina. Näin ollen myös tieto koostuu moniäänisistä ja kerroksellis-

ta kertomuksista, eikä se pääse kangistumaan vain yhteen universaaliin suureen kertomukseen, jonka on katsottu olevan vain hegemonisen vallan ja manipuloinnin väline.²² Vaikka narratiivista lähestymistapaa voidaan kiittää siitä, että se kunnioittaa ihmisen ominaislaatua ja antaa informanteille yksilöllisen äänen, on kuitenkin syytä muistaa tässä yhteydessä se, että aineiston tulkinnassa on aina läsnä myös tutkijan ääni, sillä hän on viime kädessä se, joka valikoi esitetyn materiaalin²³.

Narratiivista tutkimusta voidaan pohtia myös laajempien eettisten kysymysten kautta. Sitä onkin kritisoitu muun muassa siitä, missä määrin tutkimusmateriaaliksi saadut kertomukset heijastavat informanttien todellisia ajatuksia. On toki totta, ettei tutkijalla ole pääsyä kenenkään toisen ihmisen mieleen, mutta on kuitenkin ajateltu, että kielelliset ilmaukset avaavat edes jonkinlaisen ikkunan ihmisen sisäiseen maailmaan.²⁴ Narratiivista tutkimusta onkin kiitetty siitä, että se on kiinnostunut ihmisille tärkeistä ja merkityksellisistä asioista ja siksi sillä katsotaan olevan mahdollisuus auttaa ihmisiä refleктоimaan omaa elämäänsä²⁵.

1.3. Kertomuksia maailmankuvasta

Maailmankuvaa pidetään erityisen tärkeänä sekä kirjoittamista opettaessa että kirjoitettaessa, sillä kirjoittamiseen liittyy aina omien ajatusten pohdintaa, tietojen etsimistä sekä maailman tutkimista²⁶. Koska maailmankuvan voidaan ajatella vaikuttavan ratkaisevasti kirjoittajan ja kirjoittamisen ohjaajan työhön sekä valintoihin, on tarpeellista selvittää, mistä yksilön maailmankuva oikeastaan saa sisältönsä ja mitkä tekijät sen rakentumiseen vaikuttavat. Samalla vastaajiemme maailmankuvan selvittely toimii eräänlaisena filosofisena alustuksena ja ilmapiirin luojana tutkimuksellemme. Tulevien opettajien maailmankuvaan syventymisen avulla pyrimme ennen kaikkea tutkimaan luovan kirjoittamisen ja sen tuotteiden saamien tulkintojen ympärillä vaikuttavia tekijöitä.

Maailmankuvaa voidaan laaja-alaisessa mielessä pitää eräänlaisena kokonaisnäkemysnä maailmasta²⁷. Terminä ja ilmiönä se on kuitenkin kovin monimuotoinen ja kompleksinen. Maailmankuvaa ja sille läheisiä termejä, kuten maailmankatsomus, elämäkatsomus ja todellisuuskäsitys, onkin käytetty lukuisissa erilaisissa merkityksissä^{viii}. Yleisimpänä ja yksinkertaisimpana määritelmänä maailmankuvan käsitteelle on tieteissä pidetty ajatusta siitä, että maailmankuva on maailmaa koskevien tieteellisten tietojen kokonaisuus.²⁸ Tällä tieteellisellä maailmankuvalla tarkoitetaan sitä tietoa maailmasta,

^{viii} Maailmankuvan rinnakkaiskäsitteitä ja niiden suhdetta maailmankuvan käsitteeseen on selvitelty useaan otteeseen. Katso esimerkiksi Envall 1989, Helve 1987, Manninen 1977.

jota ihminen on erilaisten tutkimusmenetelmien avulla saanut todellisuudestaan²⁹. Halusimme kuitenkin runotehtävän avulla mennä tätä tulkintaa pitemmälle ja hahmotella maailmankuvan monisyistä luonnetta. Pyrimme siis hahmottamaan laaja-alaisen, tietoon perustuvan maailmankuvan määritelmän vastapainoksi maailmankuvaa spesifimpänä, kulttuurisidonnaisena ja persoonallisena rakenteena. Maailmankuvalla tarkoitamme tässä yhteydessä nimenomaan sen saamia kansanomaisia ja arkikielisiä sisältöjä. Lähdemme siis liikkeelle siitä ajatuksesta, että yksilön maailmankuva muodostuu käsityksistä siitä, millaisilla asioilla maailman nähdään olevan kalustettu³⁰. Maailmankuvan käsitteeseen ei siis kuulu, että sen tulisi olla absoluuttisesti tosi, koska ihmisen tajunnassa tosi kuva voi olla vain äärimmilleen abstrahoituna³¹.

Yksilöllinen maailmankuva oli nostettu esiin myös tutkimusmateriaalissamme: *”Jokainen kertoo itselleen tarinoita omasta maailmastaan: tällainen minä olen, tällainen on maailmani.”* Informanttimme olikin osunut pohdinnassaan asian ytimeen. Jokaisella meillä on oma, henkilökohtainen maailmankuvamme, jota tarvitsemme selviytyäksemme elämässämme. Tämä kuva koostuu niistä käsityksistä, joita yksilöllä on siitä maailmasta, jossa hän elää sekä käsityksistä omasta itsestään osana tuota todellisuutta.³² Näihin käsityksiin vaikuttavat yksilön omat elämäkokemukset ja persoonalliset tekijät, kuten ikä ja sukupuoli³³. Yksilön maailmankuvalla on hyvin keskeinen rooli toiminnan säätelyssä. Sen avulla ihminen ohjaa omaa kehitystään ja suuntaa omaa elämäänsä.³⁴ Maailmankuvan rakenteita ei voidakaan opettaa sellaisinaan tai tuottaa yksilön ulkopuolelta, sillä yksilö muodostaa itse oman kuvansa häntä ympäröivästä maailmasta pohjamalla sen omiin aiempiin kokemuksiinsa ja etsimällä asioiden merkityksen nimenomaan hänelle itselleen. Tästä syystä myös oppimisen tulisi perustua omakohtaiseen oivallukseen, ongelmien pohtimiseen ja sen pohjalta tapahtuvaan toimintaan.³⁵ Näille elementeille perustuu myös luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden ohjaaminen ja oppiminen.

Ihmisyksilön maailmankuva sisältää siis monia sellaisia aineksia, jotka ovat karsiutuneet pois tieteellisestä maailmankuvan määritelmästä. Yksilön maailmankuva ei ole luonteeltaan pelkästään tiedollinen. Yksilön motiivit ja emootiot samoin kuin yksilön minä ovat merkittäviä ainesosia yksilöllisen maailmankuvan muodostumisessa.³⁶ Jari-Erik Nurmen tulkinnan mukaan maailmankuvan tutkimiseen perehtyneen Maijaliisa Rauste-von Wrightin mielestä maailmankuvan keskeisiä sisältöjä ovatkin juuri omaa itseämme koskevat käsityksemme ja tunteemme eli tärkeäksi rakennusaineeksi nousevat minäkuvamme ja itsetuntomme. Sen katsotaan siis olevan vahvasti osa yksilön persoonallisuutta. Maailmankuva ei olekaan pelkkä irrallinen ja staattinen rakenne, vaan se on

luonteeltaan ennemminkin dynaaminen ja muuttuva. Se sisältää siis ne henkilökohtaiset merkitykset, joita liitämme ulkoiseen todellisuuteen.³⁷ Maailmankuvan dynaaminen ja muuttuvainen luonne oli huomattu myös tutkimusvastauksissamme: ”*Asetamme kaiken uuden havaitsemamme vertailuun tutkimamme maailman ja sen sääntöjen kanssa.*” Vastausta voisi tulkita niin, että suhteutamme siis uuden tiedon tai kokemuksen jo olemassa olevaan varantoon. Maailmankuvalle onkin tyypillistä se, että siinä eri asiat ja ilmiöt suhteutetaan aina omaan itseensä³⁸. Uusi tieto siis luonnollisesti muuttaa olemassa olevia rakenteita. Näin informanttimmekin ajatuksissa maailmankuva muuntuu jatkuvasti. Maailmankuvan muodostumisen katsotaankin olevan koko elämän mittainen prosessi³⁹. Sen jäsentämistä ei siis voida pitää helppona ja yksiselitteisenä tehtävänä. Maailmankuvan muodostuessa yksilö joutuu mitä luultavimmin kohtaamaan ja ratkomaan myös erinäisiä ristiriitoja uusien ja vanhojen käsitysten välillä.

Maailmankuvalla voidaan katsoa olevan kaksisuuntainen rooli. Toisaalta siitä riippuu paljolti se, missä määrin yksilö arvelee pystyvänsä vaikuttamaan omaan elämäänsä ja sen kulkuun. Toisaalta maailmankuva muuttuu juuri ihmisen oman toiminnan tuloksena. Samalla kun yksilö tekee valintoja ja suunnitelmia eli ohjaa siten omaa elämäänsä, hänen maailmankuvansa muuttuu tämän seurauksena. Muutosprosessin aikana yksilö saa ympäristöltään palautetta omista kyvyistään ja siitä, miten on onnistunut erilaisten haasteiden ratkaisemisessa. Näin myös yksilön tieto eri vaihtoehdoista lisääntyy.⁴⁰ Tässä yhteydessä luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden voitaisiin katsoa toimivan merkittävässä roolissa yksilön rakentaessa maailmankuvaansa. Luovan kirjoitusprosessin aikana saatu palaute ja tuki voivat auttaa yksilöä laajentamaan parhaassa tapauksessa omaa maailmankuvaansa ja kokemusmaailmaansa. Luovassa kirjoittamisessakin korostettu käytännön kautta oppiminen nähdään merkittäväksi myös maailmankuvan rakentumisen kannalta. Parhaiten oppijan ja tässä tapauksessa kirjoittajan tietoisuus omista kyvyistä toimia oman toimintansa ohjaajana kehittyvät, kun hänessä herää henkilökohtaisesti tärkeitä ja haasteellisia kysymyksiä, joihin hän itse etsii vastauksia oman toimintansa kautta. Samalla kehittyvät myös itsereflektiiviset kyvyt, jotka tekevät mahdolliseksi oman tiedon suhteellisuuden tajuamisen ja oman maailmankuvan kyseenalaistamisen ja sen kriittisen arvioinnin. Koulutuksen tehtävänä katsotaankin olevan spontaanin, arkitoimintoihin kiinnittyneen maailmankuvan laajentaminen ja syventäminen.⁴¹ Myös fiktion kautta saadut faktuaaliset uskomukset voivat haastaa ja jopa muuttaa tapojamme jäsentää maailmaa. Ne voivat antaa yksilölle uusia tapoja luokitella ja järjestää ympäristön kohteita. Tämän seurauksena on mahdollista havaita objektien ja tapahtumi-

en aikaisemmin huomaamattomia ominaisuuksia ja suhteita. Näin fiktio voi mahdollistaa maailman uudelleenmuotoilun.⁴²

Tässä yhteydessä on merkittävää huomata, että yksilön ja tässä tapauksessa kirjoittajan maailmankuva ei koskaan rakennu tyhjiössä, vaan aina jonkun kulttuurin asettamien reunaehtojen puitteissa. Näin ollen myös yksilön mahdollisuudet ohjata omaa elämäänsä ovat aina kulttuurin ja yhteiskunnallisten tekijöiden rajoittamat⁴³. Runotehtävämme kautta eräs vastaajammekin oli havahtunut huomaamaan sen seikan, että emme koskaan rakenna maailmankuvaamme tyhjästä, vaan siihen vaikuttaa ympäröivä maailmamme ja sen ilmiöt: *”Kuulemamme ja lukemamme tarinat vaikuttavat siihen, miten jäsenämme todellisuuden ja tulkitsemme sen ilmiöitä.”*

Jokaisen ihmisen rakentama malli maailmasta on tavallaan aina yksilöllinen ja ainutlaatuinen, sillä samassakaan ympäristössä eläneille yksilöille ei rakennu identtistä kuvaa maailmasta. Jokaisen yksilölliset kokemukset ja elämykset värittävät aina tuota maailman mallia. Toisaalta taas yksilöllisten maailmankuvien täytyy sisältää huomattavasti sellaista tietoa, joka on riittävän samanlaista yksilöstä toiseen, jotta kommunikatio ja vuorovaikutus mahdollistuvat.⁴⁴ Kulttuuri vaikuttaakin oleellisesti yksilölliseen maailmankuvaan^{ix}, koska yksilö saa tietonsa ja kokemuksensa sosiaalisesta ja materiaalisesta todellisuudesta aina jossakin kulttuurissa⁴⁵. Tulkinnat maailmasta tehdään siis aina jossakin kulttuurin luomassa kontekstissa. Muodostamme omista kokemuksistamme ja kohtaamistamme ilmiöistä kertomuksen, jonka avulla jäsenämme maailmaamme: *”Hänen [ihmisen] elämästään, maailmastaan, todellisuudestaan tulee hitaasti ja epävarmasti tarinain maailma.”* Myös kirjoittaja luo kertomuksensa suhteessa ympäröivään maailmaan. Yksilön kirjoittajaidentiteetti eli käsitys itsestä kirjoittajana on aina vahvasti sidoksissa ympäröivään kieliyhteisöön, yhteiskuntaan, kulttuuriin sekä niiden sisältämiin arvoihin ja uskomuksiin. Luovan kirjoittamisen katsotaan esimerkiksi laventavan yksilön kielenkäytön alaa esteettiseen suuntaan ja siten ihmisen on mahdollista hahmottaa itsensä osana kirjoittajien yhteisöä ja kirjallisen kielenkäytön maailmaa. Kirjoittajaidentiteettiä vahvistetaankin omaksumalla ympäröivän yhteisön kirjoittamiseen liittyvät säännöt ja käytänteet. Toisaalta identiteettiä voidaan vahvistaa myös rikkomalla näitä perinteisiä konventioita vastaan.⁴⁶ Kirjoittaja tuskin selviää työssään täysin ilman erinäisiä ulkoisia vaatimuksia, mutta tärkeää onkin löytää niiden ja omien päämäärien

^{ix} Maailmankuvan rakentumiseen vaikuttavia tekijöitä on myös muitakin kuin tässä yhteydessä painotettu yksilön kulttuurinen konteksti. Tarkemmin näitä maailmankuvaa sääteleviä tekijöitä on eritellyt esimerkiksi Maijaliisa Rauste-von Wright (1997, 32–33).

välille tasapaino. Tällainen vakaa kirjoittajaidentiteetti ei ole kuitenkaan mitenkään helppo saavutettava. Kirjoittajan matka omien tavoitteiden ja mahdollisuuksien tiedostamiseen ja ympäristön paineiden kestämiseen voi olla usein hidas ja pitkä prosessi.⁴⁷

Myös muutamissa saamissamme vastauksissa oli jääty pohtimaan erityisesti runon kirjoittajia ja heidän motiivejaan. Runon maailmankuvaa oli yritetty identifioida jonkun nimiin, oli siis haluttu selvittää, kenen maailmankuvasta siinä oikeastaan on kyse: ”*Kukakohan tuo Koski on, joku välimallin jätkä, onko nää kirjoittaneet tän runon kahdestaan? Kumpikohan tarkoittaa mitä?*”, ”*Kauniita sanoja, kyllähän sen huomaa, että Tabermann on ollut 'hommissa'.*” Runojen kirjoittajat herättivät hämmennystä, ja varsinkin Tabermann tuntui olevan kovin provosoiva nimi, luultavasti siitä syystä, että hän on varsin tunnettu mediapersoona. Kirjoittajien nimet olisi voinut jättää myös tehtävänä nosto pois, etteivät ennakoasenteet, kuten esimerkiksi se, että Tabermann ei olisi vakavasti otettava filosofi, vaikuttaisi runon muodostaman maailmankuvan tulkintaan. Halusimme kuitenkin osoittaa tekijöiden nimet näyttämällä, että tässäkin on vain kysymys yhdestä maailmankuvasta, johon vastaajat voivat ottaa kantaa^x.

Runosta tehdyissä tulkinnoissa oli lähdetty etsimään runon maailmankuvan omistajaa sen kirjoittajien kautta. Vastaajamme ovatkin olleet oikeilla jäljillä, sillä maailmankuva on merkittävässä roolissa myös kirjoittajan työssä. Taiteellisen luomistyön yhtenä keskeisimpänä motiivina pidetään nimenomaan ihmisen tarvetta tuntea itsensä olennaiseksi suhteessa maailmaan.⁴⁸ Yksilön maailmankuva liittyy luomistyöhön siten, että antaessaan tietyn kuvan ympäröivästä todellisuudesta maailmankuva ohjaa yksilöllistä, ja kollektiivistakin, tiedonhankintaa sekä luovaa toimintaa⁴⁹. Kirjoittajan voitaisiinkin katsoa olevan sidoksissa kolmeen eri maailmankuvan ulottuvuuteen. Näiden kolmen ulottuvuuden vuorovaikutuksesta muodostuvat kirjoittamisen sisällöt, rakenteet ja kieli. Ensimmäinen ulottuvuus tai osa-alue on kirjoittajan oma sisäinen maailma, johon sisältyy itseilmaisun tarve sekä omien tunteiden ja ajatusten tunnistaminen ja tiedostaminen. Toinen dimensio on se todellisuus, jossa kirjoittaja elää. Tähän liittyy ajatus siitä, että kirjoittaja kirjoittaa aina suhteessa omaan aikakauteensa eli aika määrittää kirjoittajaa. Tämä ulottuvuus rakentuu yksilön tiedon, kokemusten ja ihmissuhteiden summana. Kolmannen osa-alueen muodostaa kirjoittajan kulttuuri ja perinne. Tässä

^x Jean-Paul Sartre on esittänyt, että kirjoittaminen on maailman paljastamista ja maailma sen välityksellä annetaan tehtävänä, joka lukijan tulee ottaa vastaan (1976, 61). Runotehtävän yhteydessä halusimmekin selvittää, millaisen maailman se informanttiemme mielestä paljastaa ja mitä se heidän mielestään kertoo maailmasta.

yhteydessä korostuu yksilön aktiivinen suhde kirjalliseen perinteeseen.⁵⁰ Lukeminen liittyy näin ollen luonnollisena osana kirjoittajan maailmankuvaan.

Runotehtävän yhteydessä tarkoituksenamme ei kuitenkaan ollut lähteä tavoittelemaan tulevien opettajien kokonaisvaltaista maailmankuvaa tai kartoittamaan sen kaikkia osa-alueita. Tabermannin ja Kosken runon kautta halusimme pikemminkin avata pienen ikkunan informanttiemme maailmaan. Pehdyimme siihen, miten tulevat opettajat kokevat runon suhteessa omiin todellisuuksiinsa. Se herättikin yleisesti erilaisia ajatuksia, mikä on mielestämme hyvä osoitus siitä, että se kosketti tutkimukseen osallistuneiden maailmankuvaa ja aiheutti näin ollen jonkin asteisen ristiriidan kahden erilaisen maailmankuvan välille.

Joidenkin vastaajien mielestä tuntui kuitenkin vaikealta saada kiinni runon maailmankuvasta: *”Pyöritellään asioita ympäri vaikka ei ole edes selvää visiota siitä, mitä halutaan, aika ympäripyöreää voisi jopa sanoa, jää vaivaamaan, mitkä termit ovat edes – en saa kiinni mistään.”*, *”Todellisuuden tuntemisen vaikeus, valehtelu ja tarina. En näe niiden suhdetta. Jotenkin tämä kai liittyy postmodernismiin.”* Runo oli myös haastanut erään vastaajaamme pohtimaan runon sisäistä maailmankuvaa. Voitaaisiinkin jopa ajatella, että se oli saanut informanttimme miettimään myös oman maailmansa sisältämien ilmiöiden suhdetta toisiinsa: *”Runo on hyvä, koska en ymmärrä sitä, vaikka lauseet ovat kirjoitettuina yksinkertaisia [...] lauseet eivät mitenkään liity toisiinsa ja silti liittyvät.”* Runon sanoma oli siis toisaalta osunut vastaajiin, vaikka sen merkitystä ei oltukaan osattu lausua julki.

Toisaalta ei ole yllättävää, että runon maailmankuvan rakentaminen tuotti vastaajille vaikeuksia. Usein laajalti jaettuja ja itsestäänselvyyksinä pidettyjä elementtejä on vaikea havaita kulttuurisessa tiedon käsittelyssä. Maailmankuvan perusoletukset ovat usein kätkeytyjä ja implisiittisiä kulttuurin jäsenelle itselleenkin⁵¹. Maailmankuva voi siis olla vain osittain tietoinen. Siihen liittyy runsaasti ainesta, joka vaikuttaa toimintaamme, mutta josta emme ole joka hetki tietoisia.⁵² Halusimmekin runon kautta saada selville, voisimmeko saada osallistujat tiedostamaan kenties jotakin aiemmin tiedostamatonta. Oli jännittävä huomata, että runo herätti positiivisia reaktioita, jolloin tutkimukseen osallistuneiden maailmankuva oli kokenut herätyksen runoa lukiessa: *”Mielellön runo: osuu juuri ytimeen.”* Ja vaikka runoa ei ymmärretty, oli se intuitiivisesti koskettanut erästä tutkimukseen osallistunutta: *”En ymmärrä, mutta jotenkin pidän siitä.”*

Runoa oli analysoitu hyvin syvällisestikin, jolloin sitä esimerkiksi kyseenalaistettiin sekä mietittiin siihen lisäyksiä: *”Sopii pohtia myös sanojen valtaa.”* Toisaalta mate-

riaalista nousi myös esille se, että runon vastakkainasettelua oli alettu kyseenalaistaa. Oli ikään kuin etsitty vaihtoehtoja runon vihjaamalle todellisuudelle: *”Mikä ohjaa mitäkään? En ehkä halua edes tietää, sillä haluan tutkia tarinaa tarinana, osana todellisuuden mielikuvitusta ja mielikuvituksen todellisuutta.”*, *”Eikö tärkeintä ole se, että se jostain, mitä on läsnä, jostain mikä muodostaa meidän arjen eli sen pysyvän.”* Runon tarjoamia ajatuksia oli myös haastettu ja se saikin osakseen kärkevää kritiikkiä: *”Tarinat vaativat mielikuvitusta ja tätä kautta myös todellisuus vaatii mielikuvitusta. Tämä kumoaa ajatuksen, että se mikä todellisuudeksi kutsutaan on silkkää mielikuvituksen puutetta.”*, *”Oikeastaan käy ärsyttämään tuo runo: totuuden esille saaminen ei ole sama asia kuin valehtelu, tai siis ne eivät ole ääripäitä.”* Runo oli siis onnistunut tekemällään ensivaikutelmalla kolkuttelemaan tulevien opettajien maailmankuvaa ja osan se oli saanut jopa protestoimaan sitä vastaan.

1.4. Fiktio ja todellisuuden suhde

Jokainen maailmankuvaa miettivä ja kirjoittava ihminen törmää totuuden ja tarinoiden suhteisiin. Kirjoittaessa joutuu tekemään valintoja, rajaamaan näkökulmia. Voiko kirjallisuus ja kirjoittaminen inhimillisenä toimintana esittää totuutta vai onko totuutta ylipääntänsä olemassakaan? Kirjoittaja voi ilmaista väitelauseiden muodossa totuuksia, mutta kirjallisuus myös aina vihjaa totuutta ikään kuin rivien välistä. Tällaiset väitteet eivät koske vain kirjailijan mielipiteitä, vaan myös maailmaa itseään.⁵³

Tutkimusaineistosta on abstrahoitavissa informanttien vastauksista muotoutuva totuuden kolmijako. Yksi totuuden muoto on objektiivinen totuus: *”Onhan meidän pakko uskoa johonkin, pitää jotakin elämää ohjaavana faktatietona...”* Objektiivisessä totuus-käsityksessä nähdään, että on olemassa yksi ja absoluuttinen totuus. Silloin tarinat ovat irrallinen osa totuudesta: *”Ehkä kohdallani kumpikaan ei ohjaa kumpaakaan, vaan tarinat ja todellisuus ovat kaksi eri asiaa. Kaksi todellisuutta ...`oikea` todellisuus sekä tarinoiden mukanaan tuoma todellisuus.”* Absoluuttinen totuus korostuu, kun ajatellaan, että vain totuudesta on hyötyä. Mutta totuuden lisäksi myös fiktiosta voi oppia, sillä se välittää käsityksiä, arvoja sekä taitoja, joilla voimme nähdä maailman toisin⁵⁴. Toisaalta voidaan myös ajatella, että sinänsä objektiivista totuutta ei ole olemassa, sillä kaikki on aina kieltä. Ihmiset toimivat ja havaitsevat sekä merkityksellistävät asioita

kielellä^{xi}. Tarmo Kunnaksen tulkinnan mukaan Nietzschen mielestä niin sanotussa absoluuttisessa totuudessa on loppujen lopuksi kyse totuusilluusiosta, jotka toimivat tiettyssä yksilössä tiettyyn historialliseen aikaan, jolloin totuusilluusioiden näyttäytyvät niin sanotun rationaalisen totuuden tapaan⁵⁵. Objektiiiviseen totuuteen liittyy siten paljon alitajuista oman edun laskelmointia ja näkökulman valitsemista, joilla yksilö suojelee itsetuntoaan ja omaa arvoaan. Tämä kaikki on jo itse kielessä ja sen käytössä niin, että ihminen ei sitä enää huomaa, koska käsitemaailmamme ohjaa kielen rajat ja ihmisten tuottamat käsitteet.⁵⁶

Totuusilluusion teemaan sopivasti tutkimusinformantit olivat yllättäen nostaneet runoanalyysissä merkittävään rooliin myös valehtelun pohdinnan. Valehtelun ja totuuden suhde on hedelmällinen ajatuskenttä, jossa totuutta pystytään peilailemaan suhteessa valheeseen. Valehtelu liittyy myös kirjallisuuteen ja kirjoittamiseen siinä yhteydessä, kun pohditaan, valehteleeko kirjoittaja tehdessään valintoja; yleisesti ottaen, onko näkökulman rajaaminen valhetta vai jotakin muuta, voiko kirjallisuus kertoa totuuden. Voidaan ajatella, että kirjoittamisessa on ennemminkin kyse mielikuvituksen vapaudesta tai vapauttamisesta⁵⁷. Platoninen ajatus siitä, että kirjallisuuden totuus tai mielikuvituksen totuus on tuomittavaa, on viljelty sananpartta ”tarinoiden kertominen on valheiden kertomista”. Tärkeää on kuitenkin huomata kirjallisuus, joka paljastaa totuutta olemisesta fiktiivisyydestään huolimatta. Voidaankin ajatella, että fiktiokirjallisuus ilmentää erilaisia todellisuuksia.⁵⁸ Kirjallisuuden totuudesta esiintyy kahdenlaisia väittämiä; toisaalta uskotaan, että fiktio on täydellistä valehtelua, mutta toisaalta voidaan ajatella kirjallisuuden kohdalla totuuden puhumisen olevan epätarkoituksenmukaista. Tämän lisäksi voidaan ajatella metafiktionaalisesti, että kirjallisuus luo vaihtoehtoisia maailmoja.⁵⁹ Myös narratiivinen teoria tukee vaihtoehtoisia kertomuksia todellisuuden tuottajana ja luova kirjoittaminenkin korostaa subjektiivista kokemusta eli yksilöllisiä tarinoita kirjoittamisessa^{xii}. Tässä mielessä metafiktionaalisuus on hyvä katsantokanta, vaikka se onkin enemmän tekstilähtöinen kuin kirjoittajalähtöinen teoria. Kuitenkin sekä tutkielmassamme että metafiktionaalisessa teoriassa valehtelun ja totuuden pohdiskelussa käsitellään samoja kysymyksiä totuuden ja kirjallisuuden sekä kirjoittamisen suhteesta.

^{xi} Strukturalistinen teoria katsoo, että ei ole olemassa yleispätevää objektiiivista totuutta, vaan merkitysjärjestelmiä, joilla ihmiset pyrkivät tekemään maailmasta merkityksellisen. Poststrukturalistit, kuten Julia Kristeva ja Roland Barthes, vastasivat strukturalistien teoriaan korostaen kuitenkin merkitysten historiallisuutta ja kulttuurisidonnaisuutta. Katso strukturalismin ja poststrukturalismin suhteista Chris Weedon (1987) sekä kielestä todellisuutena Mikko Lehtonen (1996).

^{xii} Ks. luvut 1.1. ja 3.1.2.

Metafiktionaalisessa teoriassa on myös samankaltainen itsensä tiedostava lähtökohta kuin narratiivisessa teoriassa ja luovassa kirjoittamisessakin^{xiii}.

Tutkimusaineistossamme objektiivisen totuuden näkökulmassa valehtelu nähtiin totuuden peittämisenä. Jotta pystytään valehtelemaan, pitäisi olla olemassa yksi absoluuttinen totuus: *”Valheella peitetään viimeinenkin totuus.”* Erityisen selkeästi tutkimusaineistosta nousee esille pohdinnat siitä, miksi valehdellaan. Yhdeksi valehtelun syyksi nousee kasvojen varjelu: *”Totuus kuitenkin on, että valehtelen suojellakseni itseäni. Itseltäni, muilta. Etten joutuisi myöntämään omaa tietämättömyyttäni ja tyhmyyttäni.”* Tarmo Kunnaksen tulkinta Nietzschen ajatuksesta on se, että elämän traaginen luonne pyritäänkin peittelemään illuusioilla, joilla elämän halu ja riemu saadaan takaisin⁶⁰. *”Valehtelu on tarinoiden keksimistä, joka ei ole totuutta.”* Valehtelu nähtiin myös helpommaksi tavaksi selviytyä tiukoista tilanteista kuin totuuden kertominen: *”On helpompaa valehdella kuin kertoa totuus.”*, *”Minä valehtelen, kaikki valehtelevat, mutta eivät välttämättä saadakseesi esiin jonkin toisen tosiasian, vaan selvitäkseen eteenpäin tilanteista tai jotakin.”* *”Loppujen lopuksihan jokaisella on aina, jossain määrin väritynyt tai vääristynyt kuva todellisuudesta”* Illuusio ei kuitenkaan ole totuuden vastakohta, vaan se on yksi totuuden variaatioista, koska jokaisessa totuudessakin on jotakin illusorista ja subjektiivista tulkintaa totuudesta Tarmo Kunnaksen Nietzsche tulkinnan mukaan⁶¹. Samaan tapaan kuin totuuden kaihtaminen ja sen kertomatta jättäminen, valehtelemisenkin voisi olla myös vapauttavaa ja siten suojata jokaisen identiteettiä ja maailmankuvaa: *”Joskus elo muuttuisi sietämättömäksi, jos kaikki totuus pitäisi kohdata itse tai paljastaa toisille. On armollista, ettei kaikkea tarvitse tietää tai kohdata omaa pienuuttaan.”* Nietzschen totuusilluusion, eli ikään kuin valehtelun, taustalla on Tarmo Kunnaksen tulkinnan mukaan totuuksia, jotka ovat itse asiassa virkistäviä ja elämänhalun rakentavia illuusioita yksilön omassa subjektiivisessa maailmassaan. Toisenlaiset illuusiot taas kertovat meille, millaisia pinnallisia illuusioita pitäisi välttää ja auttavat ihmistä ymmärtämään historiallista elämää. Näin ollen ihmisen ja totuuden suhde muodostaa toden⁶². Loppujen lopuksi kaikki on kieltä sillä yleismaailmasta, ihmisen ulkopuolista, arvoa totuudella ja valheella ei ole⁶³.

Tutkimusvastauksista nousi myös esille ristiriita, jonka valehtelun pohtiminen tarjoaa tarkasteltavaksi. Toisaalta maailmankuvan ja tarinoiden pohtimisessa myönnetään se, että on olemassa erilaisia maailmankuvia, totuuksia ja tarinoita. Nietzschen subjek-

^{xiii} Ks. luvut 1.1. ja 3.1.2.

tiivisen illuusion pariin kuuluvat niin arvot kuin ihanteet, josta moderni ihminen on paljon tietoisempi kuin edeltäjänsä, jotka uskoivat absoluuttiseen totuuteen ja hierarkiaan⁶⁴. Toinen tutkimusaineistosta noussut maailmankuvaan liittyvä totuus olikin subjektiivinen totuus ”*Jokaiselle todellisuus on sitä mihin uskoo. Jokainen kertoo itselleen tarinoita omasta maailmastaan: tällainen minä olen, tällainen on maailmani.*” Subjektiivisessä totuudessa tunnustetaan, että jokainen luo omaan maailmankuvaansa omanlaisensa totuuden.

Käsitys siitä, että kieli on totuutta, on kuitenkin eri asia kuin subjektiivinen totuus, sillä jos kieli on totuus, olemme aina sen vankeja, mutta subjektiivisia totuuksia taas voi valita vapaasti. Metafiktionaalisessa vaihtoehtoisessa maailmassa totuus on sen omassa kontekstissaan, maailmassaan, jota totuusväitteet myös rakentavat. Siten kirjallisuudella on oikeutettu asema vaihtoehtoisena maailmana vaikka kieli ei voi olla täysin autonominen, sillä se vaatii viittaussuhteen jokapäiväiseen elämään⁶⁵. Lukijat luovat tekstille suhteen lukijan omaan elämään arkielämän kokemusten kautta⁶⁶. Kirjoitetun kielen on kuitenkin aina luotava oma kontekstinsa ja siten konstruoida teksti⁶⁷. Metafiktionaalisesti paljastetaan, että kontekstin konstruointi on erilaisten maailmojen diskurssia eli vaihtoehtoisia maailmoja⁶⁸. Myös koko maailman historia on konstruktioita⁶⁹. Siksi ei voida sanoa, että kirjoittajat kertovat valeita⁷⁰. Siten subjektiivinen kirjoittaminen, narratiivit ja kokeminen ovat yhtä lailla totta omassa kontekstissaan kuin muukin niin sanottu totuus.

Tutkimusaineiston subjektiivisessä näkökulmassa tarinat ja todellisuus koettiin hyvin yksilölliseksi ja intiimiksi asiaksi: ”*Jokaisella on oma yksityinen tarinansa, oma todellisuutensa.*” , ”*Jokaisella on oma käsityksensä (latautunut, arvottunut) tapahtumien kulusta. Esim. historiankirjoituksia on niin monia.*” Näin voisi ajatella, että subjektiivinen totuus on ikään kuin vaihtoehtoisten maailmojen kaltainen näkökulma totuuteen. Tämä ajatus voidaan esittää siinä mielessä, että niitä voisi valita vapaasti subjektiivisten totuuksien tavoin, jos kyseenalaistetaan käsitys, että kieli on totuutta. Subjektiivisuus on kuitenkin pohjimmiltaan yhtä epämääräinen termi kuin objektiivisuuskin. Myös tutkimusaineistossa tiedostettiin se, voiko subjektiivisessä näkökulmassa olla totuutta lainkaan. Vastauksista nousi esiin kysymys, jos uskoo tarinoihin, voiko silloin enää uskoa totuuteen: ”*Totuus, siihen en usko.*” Totuus liittyi tarinoihin siinä mielessä, että hyvin monet kokivat jokaisella olevan asioista oma totuus eli tarina: ”*Todellisuus on jokaiselle omanlainen, jokainen rakentaa omat todelliset tarinansa ja oman todellisuutensa*”, ”*Jokaisen ihmisen todellisuus on erilainen.*” Mielikuvitus myönnetään

ikään kuin osaksi subjektiivista totuutta ”*Miksi pitäisi aina pitää todellisuutena sitä, minkä aisteillaan konkreettisesti näkee?*”, ”*Mitä tapahtuu pääni sisällä, mielessäni.*” Totuuden moninaisuuden myöntämisen ja valehtelun ristiriitaa pohdittiin useissa vastauksissa: ”*Valehtelukin kuulostaa silloin omituiselle – ettei sekään ole valetta vaan yksi totuuden muoto.*”

”*Mutta absoluuttista totuutta ei ole olemassa, vaan on vain kaikkien ihmisten oma versio totuudesta, todellisuudesta.*” Kirjoittaminen onkin yksi keino päästä lähemmäksi yksilöllistä totuutta. Samalla se edistää totuuden muuttamista omaksi tarinaksi. Kirjoittamisella voidaan sulatella kerrottua, lähestyä sitä ja tehdä se omaksi. Paitsi, että kirjoittamalla haluamme jättää itsestämme näkyvän merkin, kirjoittamalla myös jäsenämme ulkopuolista ja sisäistä maailmaamme, kaaosta, ymmärrettäväksi itsellemme ja muille. Kirjoittamisprosessissa lisääntyy ymmärryksemme maailmasta ja itsestä ihmisenä sekä kirjoittajana. Oppimisen kannalta tärkeää ei ole merkityksien ylläpito vaan merkityksien luominen, jota kirjoittaminen nimenomaan on.⁷¹ Hedelmällistä on ajatella sitä, kuinka paljon tutkimusmateriaalissa pohdittiin yksilöllisten tarinoiden ja totuuden olemassaoloa sekä samalla sitä, perustuuko opettaminen aina juuri totuuteen: ”*Opettajat valehtelevat usein, he suorastaan huijaavat oppilaita kuvitellen olevansa monin verroin etevämpää väkeä.*”

Kolmanneksi ehdotukseksi tutkimusaineistosta nousi todellisuus subjektien kompromissina: ”*mutta minusta todellisuus on käsitys asioista, johon useimmat ihmiset yhtyvät [...] todellisuus on siis jonkinlainen kompromissi.*” Tällöin rajaviiva totuuden ja tarinoiden välille on vaikea vetää, koska ne sisältävät jokaisen omia kertomuksia sekä niistä muodostuvia yhteisiä kertomuksia. Kun tunnustetaan molempien maailmojen olemassaolo ja niiden kompromissi, voidaan myös fiktiosta oppia. Fiktiosta voi saada faktuaalisia uskomuksia, joka ei kuitenkaan ole aivan yhtä propositionaalisen tiedon kanssa⁷². Silti fiktiosta voi opetella strategisia taitoja kuten intellektuaalisia, käsitteellisiä eli kognitiivisia taitoja sekä uskomuksia ja tietoa vaativissa tilanteissa toimimisesta⁷³. Tällaisessa kanssakäymisessä fiktioiden, tarinoiden, ja todellisuuden suhde vuorottelee sekä tasapainottelee, jolloin todellisuus voi saada myös ylilyöntiaseman tarinoista kuten osassa tutkimusvastauksistamme. Todellisuus siis koettiin tarinoiden alkulähteenä: ”*Todellisesta elämästä syntyvät parhaimmat tarinat; todellisuus on tarinaa ihmeellisempää.*” Tutkimusmateriaalista löytyi myös totuuden ja tarinoiden suhde siihen, miten tarinat muovaavat yksilöä: ”*Ihmiset pukee sanomisensa kulttuurisiin konventioihin, siis muokataan se oma tarina niin, että se sopii konventionaaliseen skeemaan.*” Tari-

nan ja todellisuuden suhde on siis kuin rantaveteen piirretty viiva: ”*Ei voida sanoa, ohjaako todellisuus tarinoita vai tarinat todellisuutta, koska niiden vaikutus taitaa olla molemmin suuntainen.*”, ”*Minun todellisuuteni on osaltaan myös mielikuvitukseni tuote. Muovaan omaa todellisuuttani, vaikka – niin ilman muuta – toki todellisuuskin muo- vaa minua.*” Fiktio osalta Nietzsche näkee Tarmo Kunnaksen tulkinnan mukaan vapauttavan voiman, sillä taiteella ja luovalla kielenkäytöllä voi kavaltaa kielen ja päästä vapaammin hahmottamaan totuutta, koska kieli antaa valmiit kaavat ja harhaluulon siitä, että totuus on lopullisesti selvitetävissä⁷⁴. Esteettinen elämys antaa mahdollisuuden ymmärtää syvempää totuutta, jossa ihminen on aito, kun hän on syvimmillään ja persoonallisimmillaan⁷⁵. Nietzsche sanoo, että moderni yhteiskunta syrjii luovaa ihmistä, mutta jokaisella pitäisi silti olla oikeus toteuttaa omaa persoonallisuuttaan, eikä vain luovilla yksilöillä⁷⁶.

On mielenkiintoista, että vastaajamme kokivat, ettei todellisuuteen välttämättä pysty vaikuttamaan. He ajattelivat, että jokainen on kuin Mikki Hiiri pikku kaarna- veneessään, elämän tuulten riepotelavana: ”*Todellisuus satuttaa, se on säälimätön.*”, ”*Todellisuuteen voi vaikuttaa, mutta ei sitä voi muuttaa.*” Näkemys totuudesta on maailmankuvan ja siten kirjoittajaidentiteetin olennainen osa. Se ohjaa kirjoittajaidentiteettiä ja käsitystä kirjoittamisesta sekä niiden arvottamisesta esimerkiksi sen kautta, missä roolissa luovuus nähdään kirjoittamisprosessissa ja kuinka paljon niin sanottuja faktoja kunnioitetaan^{xiv}. Myös kirjoittamisen ohjaamisessa totuus on olennainen asia. Tuolloin törmätään siihen, mitä kirjoittajille kerrotaan totuutena, miten paljon kirjoittamista voi ohjata ja mikä on totuus kirjoittamisessa. Ristiriita on siinä mielessä hedelmällinen, että kirjoittamiseen ja kirjallisuuteen liittyy olennaisesti myös subjektiivisuus. Taide ja runous mahdollistavat pääsyn lähelle toisen ihmisen kokemusmaailmaa⁷⁷. Kirjoittaminen, kirjallisuus ja kirjoittamisen sekä kirjallisuuden opettaminen ovat siis se alue, jossa kohtaavat objektiivisuus ja subjektiivisuus hyvin voimakkaasti^{xv}.

Todellisuuskuvaan liittyvät valehtelu, mielikuvitus ja tarinat. Nämä aspektit ovat esillä myös kirjallisuudessa ja kirjoittamisessa. Mikä sitten on valehtelun ja todellisuuden suhde? Entäpä todellisuuden suhde mielikuviin ja tarinoin? Kirjallisen tekstin perusta on todellisuus, fiktiivisyys ja mielikuvituksellisuus⁷⁸. Pelkkä perinteinen totuus

^{xiv} ks. esim. luku 2.1. ja 3.1.4.

^{xv} Aihetta on tutkittu esimerkiksi siten, miten kirjailijat kokevat kirjoittamisen teoksessa Kirjailija työhuoneessa (Haapaniemi Eeva & Kuusela, Merja, 1989). Myös Torsti Lehtinen on koontanut taiteilijoiden kokemuksia luovasta työstä, sisäisestä kokemuksesta ja taiteilijoiden arvoista teoksessa Totuus Kaipaus ja Kauneus (1993). Subjektiivisuuden tai objektiivisuuden painottaminen näkyy myös erilaisissa kirjoittamisen opettamisen teorioissa. Ks. luku 2.4.

den ja fiktiivisyyden vastakkainasettelu saa tekstistä puuttumaan sen yhden elintärkeän dimension, koska teksti ei ole vain osa todellisuutta, vaan sillä on myös oma fiktionaalista toimintansa, joka nostaa mielikuvituksen tärkeään rooliin⁷⁹. Tutkimusinformanttimme olivat myös käsitelleet mielikuvitusta. Vastauksissa peilailtiin mielikuvituksen ja totuuden suhdetta. Suhde näyttäytyi hyvin arvoituksellisenä: *”Todellisuudessa on paljon mielikuvituksellisia asioita, mutta ne ovat totta!”*, *”Todellisuus on todellakin mielikuvituksen puutetta, sillä se on jotakin, mitä ei ole kuviteltu.”*, *”Toisaalta taas todellisuus on sitä, miksi sen on kuvitellut.”* Mielikuvituksen pohdinnan historia on ristiriitainen. Sen yhteydessä on pohdittu mielikuvitusta ihmisen kykynä, mielikuvitusta ars combinatorian roolissa sekä mielikuvituksen perusteita. Yleensä pohdinnoissa mielikuvitus on pelkistetty alisteiseksi jollekin toiselle asialle, mutta toisaalta mielikuvituksen on katsottu olevan myös eräänlaista toiseutta, jota ei ole missään jo valmiiksi olevassa. Se on siis määritelty täydellisyytenä, toiseutena, primaarin prosessin osana tai haluna.⁸⁰ Mielikuvitus on kuitenkin tutkiva symbolitoiminnan vaihe, joka liittyy tärkeänä osana niin rationaaliseen kuin esteettiseen ajatteluunkin⁸¹.

Tutkimusvastauksissa näkyi myös mielikuvituksen kyseenalaistus: *”Onko hyvä, että mielikuvitus ohjailee niin paljon?”* Mielikuvitus, joka sinänsä on hyvin epämääräinen termi, on kirjoittamisen ja todellisen elämän tärkeä elementti. Kuvittelu rikastuttaa luovaa kirjoittamista, sillä se mahdollistaa esimerkiksi kokeilevan ajattelun, ajattelukohdeiden persoonallisen muuntelun, ajattelun liikkuvuuden, ratkaisumahdollisuuksien määrän kasvun ja ideoiden vertailun⁸². Fiktiosta oppii myös eniten, kun antaa mielikuvituksessa tarkkailee omia arvojaan⁸³. Kirjoittaminen harjoituttaa käyttämään mielikuvitusta myös muissa elämän tilanteissa kuin kirjoittamisessa⁸⁴. Mielikuvituksen käyttö liitetään vahvasti luovuuteen. Runo herättikin erään tulevan aineenopettajan pohtimaan omaa suhdetta mielikuvitukseen ja sen puutteeseen: *”Minulla ei ole mielikuvitusta. Siksi joudun lukemaan kirjoja, että edes joskus tuntisin eläväni. Jonkun toisen elämää. Mielinkiintoisempaa ja merkityksellisempää.”* Kirja koetaan mediumiksi, josta voi ammentaa itselleen mielikuvitusta. Mielikuvitus katsottiin siis tärkeäksi ja ehkä hieman mystiseksi elementiksi, joka tekee elämästä parempaa.

Kirjoittaminen on oman elämän hallintaa⁸⁵. Tunne, ettei hallitse omaa elämää ja mielikuvitus on tyrehtynyt, pelotti myös tutkimukseen osallistuvia: *”Joskus pelkään, ettei minulla ole enää mielikuvitusta. Lapsena sitä oli. Nyt on vain paljon ajatuksia, mutta niitä ei pysty enää sovittamaan yhteen. Ei saa hallittua kokonaisuutta.”* Tuskan, ahdistuksen, paniikin sekä erilaisten emootioiden kokeminen on kirjoittamisen yksi osa-

alue⁸⁶. Kirjoittamista negatiiviset tunteet eivät kuitenkaan estä ja mitä pidemmälle kirjoittaja kehittyy, sitä enemmän hän pystyy ennakoimaan ja hallitsemaan emotionaalisuuttaan⁸⁷.

Luova kirjoittaminen harjoituttaa myös mielikuvituksen käyttöä⁸⁸. Onnistuessaan kirjoittamisesta tulee tutustumisretki itsen ja omaan ajatusmaailmaan, jolloin sitä jäsennetään kielellisesti ja etsitään omalle ajattelulle sopivia käsitteitä⁸⁹. Tutkimusmateriaalista nousikin mielikuvituksen teemaksi sen arvo ja sen vaaliminen. Mielikuvituksella koettiin olevan suuri arvo suhteessa todellisuuteen: *”Mielikuvituksen avulla todellisuudesta tulee vielä todempi.”*, Ajatusta, että mielikuvitus tuo todellisuuteen lisäarvon, kehiteltiin seuraavasti: *”Mutta jos todellisuus on mielikuvituksen puutetta, se on synkkää ja väritöntä.”* Mielikuvitus siis ikään kuin antaa todellisuudelle sen sävyt ja tekee siitä arvoisensa. Tämän takia mielikuvituksen ajateltiin olevan ihmiselle ikään kuin ylimääräinen lahja: *”Ihminen, jolla on paljon mielikuvitusta, näkee paljon sellaista mitä muuta eivät näe. Hänen maailmansa saattaa ehkä sivustakatsojasta näyttää valheelliselta.”* Ihminen, jolla on mielikuvitusta osaa siis avata silmänsä asioille, joita muut eivät näe ja näin samalla pystyy tekemään todellisuudesta sävyiltään monivivahteisen. Mielikuvituksen ei pysty siten näkemään kaikkea, jolloin hän pitää joitakin asioita valheena, vaikka juuri hänen todellisuutensa on suppeampi kuin ihmisen, joka osaa käyttää mielikuvitustaan. Silloin voisi ajatella, että mielikuvitus ei olisi vain fiktion luomista varten, vaan uskallusta katsoa elämässä sinne, minne muut eivät päätensä tohdi kääntää. Toisaalta olisi myös hyvä muistaa, että jos luovuus ja mielikuvitus koetaan synonyymisesti, ei luovuudella tee yksinään yhtään mitään⁹⁰. Näin ollen mielikuvituksella ei myöskään tee mitään, jos sitä ei opi käyttämään ja jos mielikuvitus tekee todellisuudesta rikkaamman, tulisi sitä oppia ja opettaa käyttämään.

2. KÄSIKSI LUOVUUTEEN LUOVALLA KIRJOITTAMISELLA

2.1. Luovuuskäsityksen erilaiset ulottuvuudet

Luovuuden ymmärtäminen on yksi osa oman kertomuksen luomista. Se, miten ymmärtää luovuuden, ohjaa paljon käsityksiä ihmisestä ja siitä, mihin ihminen pystyy. Koska luovassa kirjoittamisessa on voimakkaasti esillä sana luova, liittyi opettamisen dilemma tutkimusmateriaalissakin kyseiseen sanaan. Vastajaat ajattelivat, että luova kirjoittaminen opettaa luovuutta ja luovuuden opettaminen koettiin erityisen vaikeaksi. Ajatus luovuuden tukemisesta olikin informanteillemme erityisen vaikeaa sen takia, että he käsittivät sen yleisemmin sisäsyntyiseksi tai sellaiseksi ilmiöksi, joka toteutuu kaikessa inhimillisessä toiminnassa.

Sisäsyntyisyydellä tarkoitetaan luovuutta, jota joko on tai ei ole. Näin ollen siihen ei voi kukaan vaikuttaa: *”Kai luovuudella kuitenkin yleensä tarkoitetaan jotakin erikoista, sellaista taitoa, jota ei voi kehittää vaan joka joko on tai sitä ei ole.”* Eli luovuuden katsotaan olevan syntymässä saatu lahja. Tämä myytti juontaa erityisesti 1800-luvun lopun eurooppalaisen romantiikan hehkuttamasta taiteilijuuskäsityksestä, jossa luovuus on lahja, joka on varattu vain tietyille neroyksilöille. Jos tätä lahjaa ei ole sattunut samaan, ei sitä myöskään tule myöhemmin saamaan, jolloin luovuuteen panostaminen on turhaa toimintaa. Se, että luovuus katsotaan vain harvojen etuoikeudeksi, rajaa potentiaalisten luovien joukkoa⁹¹. Tällöin voidaan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa jättää luovuuden käsitteleminen pois ja päästä sen vaatimasta vaivasta eroon. *”Luovuus lähtee oppilaasta itsestään ja tähän tulisi pyrkiä.”* Informantin vastausta voi tulkita niin, että ellei kirjoittaja osoita synnynnäistä luovaa lahjakkuutta, ei sitä myöskään hänessä ole. Tämän lisäksi rivien välistä on luettavissa se, että vastaajan mielestä luovuuteen ei saisi pakottaa.

Nykypäivän aatemaailmaan kuuluu ajatus luovuudesta laajana ja yleisenä ilmiönä⁹². Tämä näkyi tutkimusmateriaalissa siten, että kaiken inhimillisen toiminnan katsottiin olevan luovaa. Kaiken katsominen luovaksi näkyi erityisesti luovan kirjoittamisen määrittely-yrityksissä^{xvi}, joissa todettiin, että kaikki kirjoittaminen on luovaa. *”Luovaa kirjoittamista on kaikki kirjoittaminen. Vai voiko joku väittää, että on jotenkin epä-*

^{xvi} Ks. tarkemmin luvut 2.2. ja 2.3.

luovempaa kirjoittaa vaikkapa koristeellista kauppalappua tai pakinaa kun runoa?” Tämä näkökanta myös kieltää luovuuden, sillä jos kaikki on luovaa jo valmiiksi, ei siihen kannata panostaa. Luovuus on ikään kuin sivutuote, joka on itse asiassa jo valmiiksi olemassa. Tähän käsitykseen liittyy myös voimakkaasti se, että kaikki ihmiset ovat luovia: *”Vapaus on luovaa. Antakaamme siis kaikille vapaus kirjoittaa, sillä luovuus löytyy kaikista.”* Koska kaikki on valmiiksi luovaa ja kaikki toiminta on jo luovaa, ei luovuuteen voida mitenkään puuttua. Myös 1900-luvun alun modernismin tuomaa kuvaa opettajasta puutarhurina, joka antaa taimien kasvaa, esiintyi tutkimusmateriaalissa: *”Miten luovuutta voisi opettaa muuten kuin antamalla sen kasvaa?”*

Molemmissa, sekä luovuus lahjana että luovuus kaikkialla valmiina olevana, näkökannoissa on mahdollisuus siihen, että luovuuden ongelmallisuuden voi jättää käsittelemättä. Se, että luovuutta on kaikkialla, on kuitenkin hedelmällisempi tie, sillä siihen voidaan yhdistää käsitys siitä, että luovuutta voi tukea tai kehittää. Tutkimusmateriaalisamme ajateltiin myös, että luovuutta sinänsä ei voi opettaa, vaan siihen voi antaa hennon mahdollisuuden: *”Luovuutta tuskin voi opettaa, mutta ainakin voi tarjota haasteita ja erilaisia ja uudenlaisia ideoita, joista oppilaat voivat valita mieleisensä.”* Ikään kuin avuttomana luovuuden edessä päätettiin olla myös varovaisia ja todeta, että *”Tärkeää olisi vain olla tukahtumatta sitä.”* Käsitys, että luovuutta voi tukea tai kehittää, voidaan liittää hyvin luovaan kirjoittamiseen. Luovan kirjoittamisen teorioissa ajattellaan, että ihminen on ikään kuin luova, mutta hän voi hukata luovuutensa⁹³. Luovan kirjoittamisen avulla voidaan tukea tuota kadotetun luovuuden etsintää. Tutkimusmateriaalista kuitenkin näkee, että luovuuden käsitteen pohtiminen on jätetty sivuun. Erilaisilla postpositioilla voidaan kieltää ongelmallisen käsitteen pohtimisen. Tämä voi johtaa opetuksessa ja tieteessä jopa käsitteen vähättelyyn⁹⁴. Tavallaan tämä näkyy tutkimusmateriaalissa juuri siten, että luovuutta ei edes pidetä pohtimisen arvoisena asiana, vaan se kuitataan fraasistuneilla sanonnoilla.

Luovuuden tieteelliset lähestymistavat on kuitenkin mahdollista kategorisoida erilaisiin luokkiin. Luovuuden lähestymisessä voidaan painottaa hahmottelukykä ja siten uusien kokonaisuuksien luomista. Helpomman tien luovuuden etsintään tarjoaa ajatusmalli, jossa painotetaan lopputuloksia, joiden tulee ilmentää uutuutta. Lopputuloksen arvo ei ole niin suuri määritelmässä, jotka keskittyvät luoviin ajatteluprosesseihin ja ongelmanratkaisuihin. Lopputuloksen laatu voidaan kuitenkin jättää toisarvoiseksi myös silloin, kun korostetaan esteettisyyttä tai ekspressiivisyyttä jokaisen oikeutena toteuttaa luovuutta. Ihmisen sisälle voidaan luovuuskäsityksissä päästä vielä syvemmälle, jolloin

korostetaan tiedostamattomien ja tietoisten voimien vuorovaikutusta.⁹⁵ Kirjoittamisen opetuksessa on tärkeää toisaalta painottaa määritelmiä, joissa korostetaan jokaisen yksilön luovuutta sekä luovaa ajattelua. Myöskään laadukasta lopputulosta eli hyvää tekstiä ei tulisi unohtaa, mutta siihen saavutaan prosessien ja ajattelun oppimisen avulla. Kaikki eivät siis välttämättä ole heti luovia, vaan kaikilla on mahdollisuus siihen, siksi kirjoittamisen ohjaajan tulee osata tunnistaa kirjoittajan kyvyt. Samoin luovuus ei ole mikään tunnistamaton möykky, vaan se on identifioitavissa oleva asia. Tämä katsontakan- ta on tärkeä, sillä silloin luovuudesta tulee asia, johon täytyy kiinnittää huomiota kirjoit- tamisen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tämä luovuuden lähestymistapa mahdollistaa luovuuden opettamisen ja tekee siitä samalla välttämättömän tarpeen. Onkin oleellista myös tarkastella niitä implisiittisiä ja eksplisiittisiä luovuuskäsityksiä, joita tulevilla opettajilla on. Ennen kaikkea luovuuskäsityksen pohtimisen pitäisi tuoda tietoiseksi prosessiksi, koska se vaikuttaa suuresti implisiittisenä tekijänä ohjaajan toimintaan kir- joittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa. Tämä auttaisi kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettajia myös jäsentämään suhdettaan luovaan kirjoittamiseen opetusmetodina^{xvii}.

2.1.1. Luovuuden neljä elementtiä

Miten luovuuden voi tunnistaa ja missä se piilee? Jos luovuuden lähestymistapaa on vaikea selittää itselleen eksplisiittisesti, on vielä vaikeampaan pystyvä tunnistamaan, missä luovuus on. Luovuutta voi lähestyä etsimällä luovuuteen kuuluvia osa-alueita tai niitä tuntomerkkejä, jotka osoittavat luovuuden. Tämän asian pohdinta jäi tutkimusma- teriaalissamme marginaaliin, sillä luovuus kuitattiin useammin synnynnäiseksi asiaksi. Tässäkin näkökannassa luovuus pitää ikään kuin tunnistaa synnynnäiseksi luovuudeksi, kuten osassa vastauksista luovuus oli yhtä kuin erikoisuuden tavoittelua.

”Mutta miten osoittaa luovuutta. Kaikki on jo kumminkin keksitty.” Kun ajatel- laan, että kaikki on jo keksitty, ei tarvita luovuutta. Luovuus kohdistuu informantin kir- joittamisissa lauseissa tuotteeseen, luovuus siis ilmenee jonkin uuden tuotteen keksimi- sessä. Emme voi tietää, mitä on jo keksitty missäkin, ja mikä on todella uutta, mutta vain uusi ei ole luovaa. Erilaiset kombinaatiot, uudet tuotteen kontekstit ovat myös luo- vuuden osoitusta vaikka tuote sinänsä ei olisikaan uusi⁹⁶. Tuote nousee muutenkin tut-

^{xvii} Kaikilla on luovuutta -käsitys on eräänlainen nonpositivistis -elementaristinen katsontatapa. Nonpositi- vistic -elementaristit katsovat, että jokaisella ihmisellä on mahdollisuus luovuuteen, jolloin luovuus voi- daan eritellä tietyiksi kyvyiksi. Muita luovuuden kategorioita ovat: nonpositivistinen holismi (subjektiivisten kokemusten kokonaisuus), positivistinen holismi (empiiriset havainnot kokonaisuutena) ja positi- vistic -elementarismi (analyttinen tutkimus empiirisissä tilanteissa). Heikkilä- Laakso & Heikkilä 1997, 182-183; teoksessa on selitetty Yamamoton (1965) muodostamaa jaottelua.

kimusinformanttiemme mielissä luovuuden painopisteeksi, sillä luovuus osoitetaan kirjoittamisen tuotteena. Tuote on todiste luovuudesta, jota voi pidellä käsissään ja ennen kaikkea siihen helppo liittää sellaisia arvoja kuten uutuusarvo tai rahallinen arvo. Tämä on luovuuden traditionaalinen ajattelutapa.⁹⁷ Korkeatasoisen luovuuden kriteerejä voidaan tarkastella lopputuloksesta, mutta humanistisen käsityksen mukaan itsensä toteuttamisessa riittää, jos lopputulos tyydyttää tekijää. Luovia tuotoksia tulisi kuitenkin tarkastella ennen kaikkea tuotoksen kontekstin eli poliittisten, taloudellisten ja yhteiskunnallisten arvojen näkökulmasta.⁹⁸ Myös luovassa kirjoittamisessa painotetaan siinä mielessä tuotetta, että usein sen kohteena on tarkastella luovaa tuotetta, jossa vielä painotetaan viimeisimpänä ja vaikeimpana ominaisuutena esteettisyyttä. Luova kirjoittaminen on siten kirjoittamista, jonka tuloksena on hyvää tekstiä. Tämän lisäksi vaikeustasosta riippuen voidaan painottaa luovassa kirjoittamisessa myös muita näkökulmia, eihän termikään ole lopputuloksen muodossa eli luova kirjoitus.

Yllä käsitellyn romanttisen luovuus lahjana -käsityksen mukaan korostuu luovuuden tunnistaminen persoonassa. Luovuuteen tarvitaan ihmistä, sillä toistaiseksi ei ole keksitty mitään sellaista automaattista tietojenkäsittelytekniikkaa, joka kykenisi ihmisen kaltaisiin luoviin suorituksiin. Myös humanistinen käsitys ihmisyydestä tukee persoonallisuuden painottamista luovuuden toteuttajana, sillä luovassa kirjoittamisessakin tarvitaan aina kirjoittamisen toteuttaja eli ihminen. Toteuttamiseen tarvitaan ihmisen taitoja.⁹⁹ Käsitely siirtyy kuitenkin erilaiseen dimensioon siitä luovuuden käsityksestä, jossa persoonalla on luovuus synnynnäisenä lahjana. Jotta persoona olisi luova ja jotta persoonan luovuutta voisi tukea ja kehittää, tarvitaan luovuuden identifioivia piirteitä. Tällaisia piirteitä ovat yhteen koottuna: avoimuus, itsearviointikyky, kyky leikkiä ja yhdistellä toisilleen vieraita käsitteitä, tuoreus havainnoinnissa, heittäytymistä, kykyä löytää sekavista tilanteista kuvio käsiteltäväksi sekä sisäisessä että ulkoisessa maailmassa ja niiden integraatiossa, rutiinien vastustamista, arvostelun hylkäämistä erityisesti ideoinnissa, ristiriitojen, paineen ja konfliktien sietokykyä.¹⁰⁰ Kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamisessa, kuten kaikessa inhimillisessä toiminnassa, tulisi tukea näitä luovan persoonan piirteitä ja antaa jokaiselle mahdollisuus toteuttaa ja löytää itsestään luovan ihmisen piirteitä. Ennen kaikkea luova ihminen pystyy käyttämään inhimillisen persoonallisuuden kaikkia puolia, myös sen dualistisia piirteitä¹⁰¹. Luova ihminen pystyy myös kontrolloimaan sisäistä elämäänsä ja hänellä on vahva sisäinen motivaatio^{xviii}, että hän

^{xviii} Sisäinen motivaatio tarkoittaa luovan ihmisen sitkeyttä työskennellä tuotoksen parissa sekä tuotoksen ja muiden asioiden laittamista tärkeysjärjestykseen. Ulkoinen motivaatio ei pelkästään riitä pitkäjänteisen

pääsee flow-kokemukseen^{xix}. Nämä kaikki elementit ovat tärkeitä tunnistaa, jotta pystyy tukemaan luovuutta. Luova kirjoittaminen ei ole kuitenkaan luova kirjoittaja, jolloin luovuuskäsitykseen kuuluu myös muutakin kuin pelkkä persoona. Tärkeintä on se, että kirjallisuuden ja kirjoittamisen ohjaaja ei pidä näitä luovuuden piirteitä staattisina ja pysyvinä eikä synnynnäisinä valmiina ominaisuuksina persoonassa. Tämän takia korostuu luovassa kirjoittamisessa myös luovuuden prosessinäkökulma.

Luovuuden voidaan katsoa olevan prosessi. Jotta tuote voi syntyä, tarvitaan erilaisia prosesseja ja vaiheita, joita luovassa kirjoittamisessa tuetaan korostamalla esimerkiksi ohjausta ja palautteen tärkeyttä eri vaiheissa. Tässä mielessä luovan prosessin korostaminen on opettamisen kontekstissa mielekästä, sillä siinä voidaan yhdistää luovan persoonan ja tuotteen tukeminen sekä kehittäminen. Erilaiset prosessit tukevat luovan persoonallisuuden syntymistä eri tavoilla. Luovassa (kirjoittamis)prosessissa esimerkiksi avoimuuden ja itsearviointikyvyn painottaminen antavat tukea luovalle persoonalle. Luova ajatteluprosessi on eräänlainen ongelmaratkaisuprosessi, jossa kuitenkin tulee kiinnittää erityinen huomio siihen, että luova prosessi saattaa muuttua. Luovan prosessin yksi tunnuspiirteistä onkin tietynlainen avoimuus¹⁰². Tällainen prosessi ei ole koskaan passiivinen tai kaavamainen. Siinä ei aseteta lopullisia rajoja, koska luovuuteen kuuluvat ainutkertaiset reagointitavat, eikä rajanveto siten ole mahdollista. Tietyn prosessin staattinen toistaminen ja siihen jähmettyminen ei ole enää luovaa prosessia, jolloin tietyn prosessin toistamiseen hyytyminen lopettaa kehityksen ja vahvistaa stereotyyppistä suhtautumista asioihin¹⁰³. Tämä välttäminen edellyttää myös opettajalta paljon, sillä hänen on oltava tilanneherkkä eikä esimerkiksi orjallisesti noudatettava prosessikirjoittamisen kaavoja, vaan uskallettava ottaa vastaan luovan kirjoittamisen avoimen prosessiluonteen haaste.

Ympäristö, luovuuden neljäs elementti, on erittäin tärkeä tekijä varsinkin silloin, kun puhutaan kontekstista, jossa opetetaan kirjallisuutta ja kirjoittamista. Kulttuuri, tässä tapauksessa opetuksen kulttuuri, voi olla luovuutta tukahduttava tai sitä palkitseva. Luovuutta tukevan ympäristön on esimerkiksi siedettävä ja tuettava tavanomaisuudesta poikkeavuutta, moni-ilmeisyyttä, uteliaisuutta, esteettistä intensiteettiä sekä ympäristön

työn tekemiseen. Ks. lisää esim. Uusikylä 1999, 74. Kirjoittamisen motivaatiota on tarkastellut Pauliina Vanhatalo gradussaan Kirjoittamisen motiiveista ja motivaatiosta (2002).

^{xix} Flow –termin on kehittänyt Csikszentmihalyi (1991) kuvaamaan subjektiivista kokemusta luovassa prosessissa. Kokemukseen päästäkseen ihmisen täytyy pystyä kohtaamaan tiettyjä haasteita (esim. keskittyminen, tavoitteiden asettaminen ja kontrollointi). Ks. lisää esim. Uusikylä 1999, 65-66 ja 2000, 48. Kirjoittamisen ja flown yhteyksiä selvittelee Pauliina Vanhatalo gradussaan Kirjoittamisen motiiveista ja motivaatiosta (2002, 51-52).

on oltava ongelmaherkkä. Näin tuetaan luovaa persoonaa ja luovaa prosessia.¹⁰⁴ Luovuutta tukevassa ympäristössä rohkaistaan ja näytetään luovan tekemisen mallia, mutta odotetaan samalla kirjoittajan tekevän itse ratkaisunsa ja ottavan vastuun tekemisestään, jolloin hän saa tietynlaisen vapauden toimia¹⁰⁵. Ympäristössä, joka tukahduttaa luovuuden, ajatellaan, että mielikuvituksen käyttäminen tuhlaa aikaa ja on epäkypsää, jolloin logiikkaa ja tieteellistä ajattelua korostetaan minkä tahansa ongelman ratkaisuksi. Tämän seurauksena ylikorostetaan traditioita, halutaan olla käytännöllisiä, ei kysellä, toimitaan tuttuuden ja tunnettavuuden perusteella, noudatetaan kaikki tai ei mitään -periaatetta, tukeudutaan stereotypioihin, jolloin aikaisemmat käsitykset vaikuttavat nykyisiin käsityksiin, ei osoiteta tietämättömyyttä, ajatellaan ongelmaratkaisun ja tekemisen olevan vakavaa puuhaa eikä anneta sijaa leikkimielisyydelle. Luovuutta tukevan ympäristön voi tunnistaa siitä, että tehtävät ovat avoimia eli niihin ei odoteta standardivastausta. Tällöin ympäristössä rohkaistaan kyseenalaistamiseen, vastuullisuuteen, itsenäisyyteen, omaehtoisuuteen, persoonalliseen havainnointiin, vapaaseen ideointiin ja ympäristössä esitellään useita näkökulmia sekä erilaisia ongelmaratkaisuteknikoita.¹⁰⁶

2.1.2. Luovuutta toteuttamassa

Tutkimusmateriaalissamme luovuutta pidetään käsitteenä hyvin epämääräisenä ja jokainen antaa sille omat intuitiiviset merkityksensä. Luovuus on vastaajien mielestä primitiivistä, jotakin johon ei voi kajota, koska silloin se lakkaa olemasta luovuutta. Toisaalta luovuutta ei saa myöskään tukahduttaa ja luovuus vaatii ohjaajalta paljon työtä. Meidän pitäisikin tunnustaa, että yleisestä luovuudesta puhuminen ei ole järkevää; luovuudesta tulisi tunnistaa erilaisia alueita sen mukaan, minkälaisesta ajatteluprosessista on kyse¹⁰⁷. Luovuuteen liittyy monia tekijöitä, joista eräitä ovat esimerkiksi luova persoona sekä ympäristö ja ihmiset, jotka vaikuttavat luovaan prosessiin. Riippumattomuus, omaperäisyys, riskinotto-kyky, energisyys, intuitiivisuus sekä epävarmuuden sietäminen ovat piirteitä, jotka kuvaavat luovaa persoonaa¹⁰⁸. Jokaisen ohjaajan onkin hyvä pohtia työssään, missä määrin hänen teettämänsä tehtävät sekä tunnukset kannustavat kirjoittajaa riskinottoon sekä omaperäisyyteen ja siten luovana persoonana toimimiseen.

On myös hyvä huomata, että useimmiten eri elämän alueilla älykkyys ja luovuus eivät ole riippuvaisia tekijöitä^{xx}, sillä luovuus edellyttää rohkeutta etsiä ratkaisua sieltä, mistä muut eivät sitä uskalla etsiä¹⁰⁹. Kirjallisuuden ja kirjoituksen opettami-

^{xx} Luovaa ajattelua kutsutaan divergentiksi ajatteluksi, kun taas älykkyystestit mittaavat ajattelua, joka on konvergenttia eli yhden ainoan oikean vastauksen tuottamista. Ks. esim. Uusikylä 1999, 23.

sessä saa myös joskus syyttä asiasta oppilaiden päästämistä liian helpolla. Oppilaat pitäisi laittaa kirjoittajina pohtimaan enemmän esimerkiksi kirjallisuushistorian, yhteiskunnan ja yksilön sekä kulttuurien välisiä yhteyksiä, vaatia enemmän analyyseiltä eikä tyytyä näennäiseen kehumiseen. Ohjaajan pitäisi myös uskaltaa kohdata omien mielipiteidensä kyseenalaistus esimerkiksi analyyseistä puhuttaessa. Myös omakohtainen testaaminen, kirjoittaminen, antaa kirjoittajille haasteita kohdata henkilökohtaisemmin kirjallisuuden ongelmia. Liian usein oppilaille annetaan valmiita tuloksia ja liian näennäisiä tehtäviä valmiine helppoine vastauksineen, eikä uskalleta vaatia oppilailta syvempää paneutumista esimerkiksi analysointiin sekä etsimään ristiriitaisuuksia eri analyyseista. Luova prosessi nimenomaan lähtee ongelmien löytämisestä¹¹⁰, ei niiden ohittamisesta. Usein oppilailta vaaditaan myös vastauksia ja mielipiteitä liian nopeasti. Idean täytyy saada kasvaa ja kehittyä oman aikansa¹¹¹. Tähän käyvät hyvin esimerkiksi luovassa kirjoittamisessa käytetyt kirjoittamiseen johtavat lämmittely- ja ideointitehtävät.

Näemme luovuuden nonpositivistis-elementaristisesti, jolloin luovuuteen on kaikilla mahdollisuus, sen voi tunnistaa ja sitä voi tukea. Tämä näkökohta mahdollistaa sen, että luovuus voidaan ottaa osaksi kirjallisuuden ja kirjoittamisen tunteja. Painotamme myös luovuuden prosessiomaisuuden tunnistamista niin, että ympäristöltä vaaditaan luovuuden kannustamista siten, että luovuuden piirteitä persoonassa voidaan tukea ja kehittää. Tuotteen luovuuden aste riippuu jo paljolti siitä, millä tasolla ja kouluasteella sekä, mihin funktioihin koulutus pyrkii. Prosessi, luovuuden persoonassa esiintyvät piirteet sekä ympäristö ovat kuitenkin kaikilla koulutusasteilla asiat, joihin tulee panostaa luovuutta tukien. Katsomme, että integroimalla luovan kirjoittamisen osaksi opetusta, voidaan tukea näitä ympäristön, prosessin sekä persoonaan piirteitä. Luovuutta ei voi ajatellaan pelkästään asiana, johon voi joskus tulevaisuudessaan ikään kuin hypätä. Oppilasta ei voi pitää häkissä ja yhtäkkiä avata ovea ja vaatia olemaan luova. Tätä kuvaa hyvin erään tulevan opettajan kommentti tutkimusvastauksessa: *”En ole itse kokeillut luovaa kirjoittamista perusopetuksen ja lukion aikana vaan vasta myöhemmin opiskellessani kansaopistossa. Siellä se tuntui jo kovin vaikealta, sillä minut oli tehokkaasti urautettu esseetyyppiseen kirjoittamiseen, ja tuntui, että ajatus oli kahlittu tiettyyn muotoon.”* Luovuus vaatii harjoittelua ja ylläpitoa koko ajan simultaanisesti konventioiden ja luovuuden, tekemisen ja teorian yhdistävässä, opetuksen muodossa. *”Nykyään tuntuu, ettei enää osaakaan kirjoittaa luovasti. On niin tottunut tekemään tieteellisen tarkkaa työtä.”* Ei voi olla luova silloin tällöin ja joskus tulevaisuudessa, mahdollisuus luo-

vuuteen ja siihen ohjaamiseen on otettava huomioon koko ajan ohjausprosessissa sekä ympäristössä ja suhtautumisessa persoonaan. ”*haluaako hän [oppilas] pitää luovuuden omanaan ja tuottaa siksi koulussa vain massasta poikkeamatonta puuroa?*” Tämä informantin kirjoittama lausahdus on oivallinen lähtökohta sen miettimiselle, tuetaanko prosessissa ja ympäristössä luovuutta vai tuleeko tuki käytännössä jostakin koulutusinstituuttien ulkopuolelta kuten vanhemmilta ja harrastusalueilta eli koulutuksen ulkopuolisen elämysympäristön alueelta. Tämä ei yksinään riitä, vaan koulutuksenkin olisi taatava kaikille tasa-arvoiset lähtökohdat myös luovuuden kehittämiseen.

Ohjaajien ja opettajien koulutuksessa pitäisi kiinnittää runsaasta huomiota siihen, että luovuuden erilaisia käsityksiä esiteltäisiin tuleville opettajille. Myös yksi tutkimukseen osallistuneista on tiedostanut tämän: ”*Luovuutta on monenlaista – opettajaa vaan usein ohjaajaa hänen oma taipumuksensa luovuuteen tai luovuuden käsitteeseen.*” Näin tulevat opettajat voisivat oikeasti pohtia suhtautumistaan luovuuteen ja luoda käsityksensä, joka vaikuttaa opettamis- ja ihmiskäsitykseen suuresti. Silloin heidän ei tarvitsisi turvautua fraaseihin tai turhautua aiheen edessä. Nyt tutkimukseen osallistuneet pystyivät laajasti kertomaan omia subjektiivisia kokemuksiaan. ”*Oman kokemuksen mukaan koko se touhu on preppausta kirjoituksiin, joissa luovuuden tiellä on niin perkeleesti normeja ja konventioita*”, ”*Luovuus kuolee nääntyen kammiossa nurkkaan, kunhan on ensin kuluttanut [luovuuden] muistoissa loppuun.*” Tutkimukseen osallistuneet tulevat opettajat eivät kyenneet liittämään eivätkä käsitteellistämään omia kokemuksiaan omaan tulevaan rooliinsa kirjallisuuden ja kirjoittamisen ohjaajana sekä opettajana. Koulutusinstituuttien puutteet tiedostettiin omasta kokemuksesta, mutta ehdotuksia tulevaisuudelle ja omalle toiminnalle ei kyetty esittämään. Kuitenkin huoli, joka yhdistyy meidän huoleemme, tuli eräässä vastauksessa eksplikoitua hyvinkin selvästi: ”*Olisi kamalaa, jos oppilaista tulisi tulevaisuuden yhteiskunnan osaajia ilman luovuutta.*”

2.2. Luova kirjoittaminen

Luova kirjoittaminen on terminä koettu ongelmalliseksi ja vaikeaksi selittää¹¹². Osasyynä tähän on varmasti se, että on lähes tai jopa kokonaan mahdotonta, löytää teoreettista käsikirjaa, jossa luova kirjoittaminen selitettäisiin pähkinänkuoressa. Luovan kirjoittamisen periaatteet pitäisikin kääntää koulutuksen kielelle, jolloin se olisi kilpailukelpoinen muiden teorioiden kanssa¹¹³.

Sanaa luova myös kaihdetaan ja pidetään selkiytymättömänä, jolloin luovan kirjoittamisen lähestymistäkin pidetään hankalana. Opettajien ja ohjaajien luovuuskäsitys vaikuttaa myös pitkälti siihen, miten luova kirjoittaminen koetaan^{xxi}. Sana luova on joissakin yhteyksissä tiputettu luovasta kirjoittamisesta pois, vaikka opetus sinänsä olisikin luovaa kirjoittamista¹¹⁴. Toisaalta myös luovassa kirjoittamisessa on haluttu säilyttää sana luova, sillä se viittaa käsityksiin siitä, että ihminen on luova, mutta hän on voinut kadottaa luovuutensa. Luovuuden voi luovan kirjoittamisen käsityksien mukaan löytää uudelleen.¹¹⁵ Yksi kirjoittamisen piirre on kuitenkin se, että kirjoittaminen liittyy luovaan työhön¹¹⁶.

Kirjoittaminen on laaja ilmiö, jossa sekä fiktiiviseen että faktatekstiin pätevät samat taidot, sillä onhan ennen romantiikan aikakautta sekä asiapohjainen että fiktiivinen kirjallisuus nähty kaunokirjallisuutena¹¹⁷. Ongelmallista on luovuuden ja kirjoittamisen laaja-alaisuus, kuitenkin luovassa kirjoittamisessa ja asiakirjoittamisessa^{xxii} luovuuden painopisteet ovat erilaiset: asiakirjoittaminen ei ensisijaisesti etsi luovuutta¹¹⁸. Luovan kirjoittamisen esteettisiä ja kirjallisia päämääriä korostaa myös se, että kielioppi ei ole itsetarkoitus, vaan muut kirjoittamisen aspektit¹¹⁹. Kirjallisuuden kieli on kuitenkin opeteltava ja opetettava, jotta ymmärtäisi sen erot muihin kielenkäyttö tapoihin¹²⁰. Kirjoittamisen taidon hallinta ei ole yleistä, siksi sitä on harjoiteltava, sillä kirjoittajan ja kirjailijan kieli eroaa jokapäiväisestä kielestä. Tämän voi havainnollistaa luovalla kirjoittamisella.¹²¹ Luova kirjoittaminen sekä kirjallisuus ovat molemmat estetiikkaa ja esteettisiin elämän aloihin tutustumista, myös siksi niiden keskinäinen yhteys ja simultaaninen hyödyntäminen on tärkeää^{xxiii}.

Mikä sitten oikeastaan on luovaa kirjoittamista? Luova kirjoittaminen didaktisessa mielessä on vakiintunut tarkoittamaan kirjoittamista, jossa tavoitteena on tuottaa kaunokirjallisia tekstejä¹²². Luovan kirjoittajan tavoite siis ei ole pelkästään kirjoittaa vaan kirjoittaa hyvin, luovasti, omaperäisesti ja tehdä kenties kirjallisuutta¹²³. Luovan kirjoittamisen määrittelyyn liittyy vahvasti estetiikka, esteettiset päämäärät ja sanataide^{xxiv}. Luovan kirjoittamisen tavoitteiden määrittely tältä kannalta on usein johtanut siihen, että luovan kirjoittamisen katsotaan harjoittavan vain kirjailijoita tai erityisen lahjakkaita kirjoittajia. Ammattilaisten kouluttaminen ei ole kuitenkaan luovan kirjoittamisen ainoa tarkoitus; se on päämääränä vain tietyillä koulutuksen tahoilla. Kuitenkin

^{xxi} Ks. luku 2.1.

^{xxii} Ks. luku 3.1.4.

^{xxiii} Ks. luku 3.2.

^{xxiv} Ks. esim. Värre 2001, 50, 70; Jääskeläinen 2002, 34, 37.

ajatus ammatillisuudesta kulkee luovassa kirjoittamisessa mukana siinä mielessä, että se ohjaa opetuksen tekniikoita; kirjoittamista käsitellään ja opetetaan ammattimaisella tavalla siten, että jokainen kirjoittaja tietää ammattikirjoittamisen kehykset.¹²⁴ Luovan kirjoittamisen tarkoituksena ei siis ole tehdä kirjailijoita, mutta tämä ei estä käyttämästä ammattimaista otetta, tasoa ja perustaa opetuksessa¹²⁵. Luovaan kirjoittamiseen kuuluu niin luovuuden, erilaisuuden kuin vapauden vahvistaminen, mutta ikään kuin vapautta rajoittavana tekijänä on luovassa kirjoittamisessa mukana myös kirjallisuuden käsitteiden käyttö sekä kirjoittamiskonventioiden esittely. Siten oppiaine on pitkälti taideaine, jonka idea perustuu siihen, että tieto ja teoria palvelevat käytäntöä¹²⁶.

Luovassa kirjoittamisessa voidaan opettaa kirjoittamista sanataiteena, jolloin esimerkiksi panostetaan tekniikkaan ja kirjoittamiseen käsityönä¹²⁷. Sanataide^{xxv} tarkoittaa taiteellista kielellistä ilmaisua, jossa kannustetaan omaperäisyyteen ja luovuuteen. Kirjallisen työn lisäksi sanataiteeseen kuuluu perehtyminen puhumiseen, lukemiseen ja kuuntelemiseen.¹²⁸ Siten sanataiteen voi nähdä myös luovan kirjoittamisen yläkäsitteenä. Luova kirjoittaminen voi sanataiteen lisäksi olla teorian opettamisen osana, analyytisyyden ja kriittisyyden opettajana¹²⁹. Yksi luovan kirjoittamisen päämääristä on tekstin rakenteen opettaminen, mikä käy hyvin yksiin kirjallisuuden analysoinnin opettamisen kanssa¹³⁰. Näin luova kirjoittaminen ja kirjallisuuden opetus voidaan yhdistää mielekkääksi kokonaisuudeksi. Yhdysvalloissa, missä kirjoittamista ja kirjallisuutta opetetaan suurille määrille hyvin erilaisista olosuhteista tuleville ihmisille, on todettu, että luova kirjoittaminen auttaa niitä oppilaita, joilla on puutteita kirjallisessa tietämyksessä ja kirjallisuuden tuntemisessa¹³¹. Luovaa kirjoittamista ei siis saisikaan missään nimessä ajatella 'kivana lisänä' opetuksessa, vaan se on ehdottomasti kilpaileva vaihtoehto muiden kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen tapojen kanssa¹³².

Luovuuden lisäksi luovan kirjoittamisen on sanottu harjoittavan myös lukuisia muita taitoja. Aina, jos kognitiiviset ja sosiaaliset taidot pilkotaan pieniin osasiin, saadaan aikaan monien taitojen summa. Myös kirjoittaminen koostuu monista kognitiivisista ja sosiaalisista taidoista, jolloin sen harjoittaminenkin harjaannuttaa näitä taitoja. Luovan kirjoittamisen on esimerkiksi sanottu harjoittavan seuraavia taitoja: kielenkäytön kehittäminen, kielellisten taitojen ja tietojen harjaannuttaminen, tietojen, taitojen, faktatietojen ja tunteiden työstäminen aiheeseen, suunnitelmallisuutta, deadline- aika-

^{xxv} Laki taiteen perusopetuksesta koskee myös sanataiteen opetusta. Taiteen perusopetus, kuten sanataiteenkin perusopetus, on vuodesta toiseen etenevää tavoitteellista opetusta. Opetukseen kuuluu valmentavat opinnot, perusopinnot sekä syventävät opinnot alkaen aina 3-vuotiaista lapsista aikuisiin opiskeljiin asti. Ks. tarkemmin Taiteen perusopetuksen käsikirja, 1993.

tauluja, ajan ja paikan huomioon ottaminen kirjoittamisessa, kirjoittamisrutiinia, mielikuvituksen käyttämistä myös muissa tilanteissa, analysointia taitoja, tekstilajeja, oman suhteen syventäminen sekä mielipiteen muodostaminen kirjalliseen ja tekstuaaliseen maailmaan, viimeistelyn sekä muokkaamisen ja hiomisen taidon, luonnostelua, pitkäjänteisyyttä, omien ideoiden työstämistä ja niihin sitoutumista sekä tekstistä vastuun ottamista, erilaisten emootioiden hallitsemista, kirjoittajaidentiteetin muokkaamista sekä sen julkituomista, kohderyhmän sekä lukijoiden huomioon ottamista, ryhmäviestintätaitoja, mielihyvän tunnetta onnistumisesta ja tavoitteisiin pääsystä, oman identiteetin sekä maailmankuvan vahventaminen, tutkiminen ja tutustuminen.¹³³

2.2.1. Luovan kirjoittamisen virtaukset Suomessa

Suomalaisessa kulttuurissa käsitys itseoppineisuudesta kirjoittamisessa on ollut pitkään valta-asemassa¹³⁴. Ajatus äidinkielen hallinnasta jo varhaisessa iässä ja kirjoittamisen itsestäänselvyydestä on ollut omiaan vaikuttamaan siihen, että luovaa kirjoittamista ei ole harjoitettu Suomessa samassa laajuudessa muihin maihin sekä taide- ja taitoaineisiin verrattuna¹³⁵.

Kirjoittamiskäsitykseen, luovan kirjoittamisen käsittämiseen, on Suomessa vaikuttanut vahvasti ja pitkään niin sanottu waltarilaisuus. Tämä ajattelutapa sai alkunsa, kun Mika Waltari julkaisi 1930-luvulla luovan kirjoittamisen oppaan, jossa painotettiin kirjoittajan persoonaa ja synnynnäisiä lahjoja kirjoittamiseen. Tähän käsitykseen alettiin saada uutta näkökulmaa vasta 1970-luvulla, kun kirjoittajakoulutusta ryhdyttiin suositteluun myös sellaisille kirjoittajille, jotka eivät olleet niin sanotusti lahjakkaita kirjoittajia. Waltarilainen käsitys on kuitenkin pitänyt pintansa vielä 1990-luvulle asti.¹³⁶

Suomalaisia luovan kirjoittamisen oppaita tutkinut Nora Värre on havainnut, että 1950–1980-luvuilla kirjoittamisen käsitys oli erittäin kapea. Tuolloin jaettiin lähinnä asiantietoa: kirjoittamista ei nähty taitona¹³⁷. 1980-luvulla tuli mukaan laaja-alainen käsitys kirjoittamisesta, jolloin ajateltiin, että sanataiteen eri lajien erityispiirteissä ei ole sinänsä eroa. Tällöin luovan kirjoittamisen painotus oli myös selkeästi kaunokirjallisuudessa¹³⁸. 1980–90-luvuilla harjoituksia alettiin eritellä, vaikka yhä edelleen katsotaankin, ettei harjoituksiin sinänsä ole täysin absoluuttisia oikeita vastauksia. 1990-luvulla luova kirjoittaminen tuli osaksi lukio-opetusta, vaikka sitä myös yritettiin erottaa kouluopetuksesta antamalla sille merkitys lähinnä lähtökohtana kirjoittamiseen eikä sen suunnan määrääjänä.¹³⁹

Waltarilaisuuden voi nähdä edelleen vaikuttavana voimana, sillä onhan suurin osa aikuisväestöä sekä heidän opettajiaan koulutettu waltarilaisen käsityksen alla. Varmasti waltarilaisella käsityksellä on ollut suuri vaikutus siihen peräti negatiiviseen suhtautumiseen, jota luova kirjoittaminen on kohdannut, sillä vielä ennen vuotta 1980 korostettiin yleisesti vielä kirjoittajan luovuutta ja persoonaa¹⁴⁰. Myyttiä luovasta nerosta onkin kerrottu ja ylläpidetty Suomessa poikkeuksellisen pitkään¹⁴¹.

2.2.2. Ohjaajan rooli ja workshop-työskentely

Englanninkielisessä kirjallisuudessa puhutaan usein luovan kirjoittamisen yhteydessä ohjaajasta eli tutorista, jonka suhde kirjoittajaan perustuu luottamukseen. Ohjaaja lukee tarkoin ja syvällisesti kirjoittajan tekstit, jotta voi antaa mahdollisimman tarkkaa henkilökohtaista palautetta tekstistä. Hän tunnistaa tekstistä heikkoudet ja vahvuudet, samalla kannustaen kirjoittajaa uskomaan vahvuuksiinsa. Ohjaajan tehtävänä on keskittyä siihen, miten tekstin saisi toimimaan paremmin tiettyä lukijayleisöä ajatellen: tekstiä ei siis kirjoiteta ohjaajalle tai opettajalle.¹⁴² Tärkeää olisikin, että teksti kirjoitetaan myös koulussa jollekin muulle kuin opettajalle. Siksi luovassa kirjoittamisessa panostetaan koulutuksen ulkopuolisille tahoille ja erilaisille lukijayhteisöille kirjoittamiseen. Tämän takia ohjaajan täytyy osata tunnistaa erilaisten lukijayhteisöjen tarpeet osatakseen lukea kirjoittajien tekstejä mielekkäästi¹⁴³. Palautteessa ohjaaja osoittaa tekstin ongelmakohtia sekä antaa korjaus- ja muutosehdotuksia, sillä palaute ei saa olla vain arviointia¹⁴⁴. Kirjoitusprosessin ymmärtämisessä on myös erittäin tärkeää, että ohjaaja itse myös kirjoittaa. Vaikka ohjaaja itsekin kirjoittaisi, on tärkeää, että tunneilla vierailisi myös kirjoittamisen ammattilaisia.¹⁴⁵ Keskeistä on kuitenkin, että luovan kirjoittamisen ohjaaja osaisi itse kirjoittaa hyvin.

Workshop-työskentely^{xxvi} on luovan kirjoittamisen keskeinen työskentelytapa, sillä se mahdollistaa monet sen sisältämistä tavoitteista. Workshop-työskentelyyn osallistuvat kirjoittajat ovat myös tärkeänä osana ohjausprosessia. Tällä periaatteella toimivat ryhmät voivat olla joko pitempi tai lyhyempi aikaisia. Seminaarit toimivat siten myös workshop-työskentelyn sijaan. Pääasia on, että työskentelyyn saadaan keskusteleva ja intensiivinen ryhmä.

^{xxvi} Workshop-työskentelyä voidaan kutsua myös esimerkiksi seuraavilla nimillä: tekstipaja, työpaja tai kirjoituspaja. Työpajatyöskentelyä käytettiin esimerkiksi Bauhausissa. Tämän lisäksi luovan kirjoittamisen ja luovan opettamisen periaatteet ovat erittäin lähellä monia vaihtoehtoisen eli progressiivisen pedagogiikan suuntauksia, kuten montessorilaisuutta ja steinerlaisuutta (ks. lisää esim. Hirsjärvi & Huttunen 1995: Johdatus kasvatustieteeseen).

Ryhmä koostuu sekä kirjoittajista että ohjaajasta tai useammasta ohjaajasta mahdollisten vierailijoiden takia. Ryhmä keskustelee kirjoittamisprosessista, kirjallisuudesta ja kaikesta opetettavaan asiaan liittyvästä sekä ennen kaikkea lukevat toistensa kirjoittamat tekstit ja antavat niistä palautetta. Tällainen keskustelu töistä on taiteen oppimisen perusta. Tärkeää onkin, että kirjoittajat tahtovat haastaa toisensa ja ohjaajan keskusteluun. Ryhmä yleensä myös kyseenalaistaa ohjaajan ja hänen tietämyksensä sekä vaatii parempia perusteluja.¹⁴⁶ Yhteisprojektit saavat yhtäläillä aikaa keskusteluja esimerkiksi tekijyydestä kuin yksilötyötkin. Nämä asiat nostavat keskusteluun teoreettiset kysymykset esimerkiksi arvioinnista ja siitä, mikä tekee tekniikasta ja tekstistä sekä kirjallisuudesta hyvän¹⁴⁷.

Työskentelytapa antaa kirjoittajalle mahdollisuuden nähdä, miten hänen aikomuksensa tekstissä toteutuvat lukijayleisössä, sillä lukijoille eli toisille työskentelyyn osallistuville kirjoittajille tärkeää ei ole tekstin kirjoittajan intentiot vaan se, mitä he edessään näkevät¹⁴⁸. Kun kirjoittaja saa tietää muiden reaktiot kirjoittamastaan, antaa se kirjoittajalle uutta informaatiota tekstistään¹⁴⁹. Palaute on paljon parempaa, jos sitä antavat myös muut kirjoittajat eikä vain auktoriteetin takana oleva opettaja. Kirjoittajat kuuntelevat paljon tarkemmin palautetta, joka annetaan ansaitulla kunnioituksella eikä institutionaalisen aseman takia.¹⁵⁰ Liian analyttinen palaute saattaa kuitenkin johtaa siihen, että kirjoittajat selkokielistävät ja latistavat tekstiään liikaa. Palautetta saavat yleensä myös enemmän helpot tekstit, sillä niitä ei ole vaikea lähestyä.¹⁵¹ Tärkeää on myös, että kirjoittajien omat lukukokemukset ja taidot lisääntyvät, kun he joutuvat myös kirjoittamaan erilaisia kirjallisuuden tekstejä¹⁵². Workshop-menetelmässä kirjoittajat joutuvat myös selostamaan ja perustelevaan lukukokemuksiaan ja arviointejaan teksteistä sekä käymään niistä keskustelua. Kirjoittaja ja lukija joutuvat siis konkretisoimaan ajatuksensa itselleen ja muille¹⁵³. Tämä edistää niin sanotun taidepuheen oppimista ja estetiikan alueella toimimista^{xxvii}.

Workshop-menetelmä ei kuitenkaan toimi tyydyttävästi, jos kirjoittajat eivät ole tarpeeksi etevä kriteeriltä taidoiltaan ja palautteenantotaidoiltaan. Jotta menetelmä toimisi, on myös rakennettava ryhmähenkeä ja tietynlainen ilmapiiri. Molempiin tarkoituksiin on olemassa omia kirjoitusharjoituksia tai -pelejä, jotta workshop alkaisi toimia¹⁵⁴. Tämän takia on myös erittäin tärkeää, että workshop-menetelmää harjoitellaan alusta alkaen ja pitkäjänteisesti, sillä kirjoittajien on opittava ottamaan vastaan palautet-

^{xxvii} Ks. luku 3.2.2.

ta sekä antamaan sitä. Taito ei välttämättä kehity edes vielä ensimmäisessä workshop-työskentelyssä eikä toisessakaan, vaan kirjoittajat pitää kasvattaa siihen. Workshop-työskentelyn lähdettyä käyntiin on tärkeää pitää sitä yllä erilaisten kirjoittamis-, palautteenanto- ja luonnostelutehtävien avulla. Tätä tarkoitusta varten on myös kehitetty monia kirjoitusharjoituksia ja -pelejä¹⁵⁵.

2.2.3. Harjoitukset ja kommentaarit

Kirjoittajien omat tekstit ovat luovassa kirjoittamisessa tarkastelun kohteina¹⁵⁶. Tästä syystä luovassa kirjoittamisessa korostetaankin harjoittelua ja harjoituksia¹⁵⁷. Luova kirjoittaminen ei siis ole jotakin, joka vain tapahtuu, vaan sen opettaminen pitää olla selkeästi rakennettua ja strukturoitua¹⁵⁸. Harjoitusten tulee kuitenkin olla sellaisia, että erityyppiset kirjoittajat pystyvät toteuttamaan niitä, jolloin harjoitukset mahdollistavat tuloksiin mahdollisimman suuren yksilöllisen variaation¹⁵⁹. Kirjoitusharjoitukset ovat tie itsenäisen kirjoittajaidentiteetin syntyyn. Harjoituksilla kirjoittajat voivat kehittää tiettyjä kirjoittamisen osa-alueita, jolloin ammattilaiset voivat opastaa heitä erityisky-symyksissä ja vaikeuksissa sekä havainnollistaa niitä¹⁶⁰. Tämä auttaa tulemaan tietoisiksi kirjoitusprosessista yleisellä tasolla sekä konkretisoimaan oman henkilökohtaisen kirjoitusprosessin. Workshop-menetelmän avulla kokemuksia ja ratkaisuja kirjoittamisesta saman tehtävän parissa voidaan myös jakaa erilaisten kirjoittajien kesken. Kirjoittajan heikkoudet ja vahvuudet tulevat myös selkeämmin esille harjoituksissa kuin vapaassa kirjoittamisessa¹⁶¹.

Harjoitukset voidaan jakaa lukuisiin erilaisiin kategorioihin. Suomalaisten luovan kirjoittamisen oppaiden pohjalta Nora Värre on tehnyt seuraavanlaisen luokittelun: kirjoittamisen teorian tarkasteluharjoitukset, tekniikan hiomisen harjoitukset, kokonaisuusien luomisen harjoitukset, lukutehtävät, kirjallisen materiaalien tuottamisen harjoitukset sekä uudelleenkirjoitusharjoitukset¹⁶². Harjoituksilla on erilaisia tarkoituksia^{xxviii}, kuten kirjoittajan tekeminen tietoiseksi erilaisista kirjoittamisstrategioista, kirjoitusruttiin saavuttaminen, ideoiden metsästäminen sekä luovan kognition kehittäminen¹⁶³. Sitä eräät kirjoitusharjoitukset voivat myös keskittyä vain erilaisten kirjallisuuden keinojen oppimiseen¹⁶⁴. Toisenlainen kirjoitusharjoitus auttaa luomaan kirjoittamisen materiaalia, jolloin he oppivat etsimään itsenäisesti kirjoittamisen sisältöjä, joita ei voi sinällään opettaa¹⁶⁵. Tämä liittyy omiin kokemuksiin, oman kielenkäyttöön sekä oraalisen ja

^{xxviii} Ks. maailmankuvaa ja ajattelua harjoittavista harjoituksista lisää luvusta 3.1.3. sekä Torsti Lehtinen Sanojen avaruus (2003) sekä Julia Cameron Kultasuoni (1999) ja Luovuuden tie (1997).

kirjallisen kerronnan yhteyksien löytämiseen¹⁶⁶. Jotta tehtävät olisivat onnistuneita, täytyy niiden yleensä käsitellä useampaa kuin yhtä kirjoittamisen osa-aluetta¹⁶⁷. Harjoitukset ovatkin ohjaajalle erittäin haasteellisia, sillä hänen pitäisi osata tunnistaa, mihin tarkoitukseen mikäkin harjoitus on tarkoitettu ja mitä se kehittää. Kokenut ohjaaja voi myös itse tehdä harjoituksia, jolloin tehtävistä tulee suunnittelijansa eli ohjaajan näköisiä¹⁶⁸.

Harjoitukset jakavat kirjoittamista ja kirjallisuutta osa-alueisiin. Erilaisilla pienillä, ja isommillakin, harjoituksilla on myös kätevä liittää luova kirjoittaminen osaksi kirjallisuuden opetusta esimerkiksi tyylikausien tai genrejen osalta. Viime aikoina on haluttu painottaa myös toista näkökulmaa, jossa kirjoittamista ei saa opettaa tekstilajilähtöisesti, sillä kirjoittaminen nähdään laaja-alaisena¹⁶⁹. Erilaiset malliesimerkit kirjallisuudesta nopeuttavat kirjoittajan käsitteellistämisprosessia, sillä ne helpottavat kirjoittajan tutustumista sekä ymmärtämystä aiheeseen. Ymmärtämystä tarvitaan, sillä harjoitteista ei ole hyötyä irrallisina ilman tietoa niiden yhteydestä taiteeseen eli kirjallisuuteen¹⁷⁰. Malliesimerkit eivät tarkoita sääntöjen ja kaavojen opiskelua, vaan erilaisten malliesimerkkien tarkastelua, joiden pohjalta kirjoittaja konstruoi oman näkemyksensä siitä, mistä kyseinen alue koostuu ja mitä siitä puuttuu¹⁷¹. Malliesimerkkien valinta ohjaa sitä, mitä haluamme kirjoittajan ajattelevan ja miten haluamme hänen muodostavan käsityksiään. Siksi on tärkeää huomata se, että millaisia esimerkkiä kirjallisuudesta valitsee, ei ole samantekevää¹⁷². Silti kirjoittajalla täytyy olla kokonaiskuva kokonaisen teoksen kirjoitusprosessista ja myös kokonaisia teoksia pitäisi luovassa kirjoittamisessa kirjoituttaa¹⁷³. Pienien harjoitusten sekä kokonaisten teosten suhde auttaa ymmärtämään kirjoittamista työnä, jota tehdään tietoisesti ja arvioiden. Näin ollen luovan kirjoittamisen opettaminen ei vain opeta kirjoittamista käsityönä, vaan myös painottaa sen luonteen ymmärtämistä teoreettisesti. Tehdessään harjoituksia kirjoittajat saavat itse testata käytännössä kirjallisuuden abstraktisen teoreettiset ja käytännölliset lähestymistavat.¹⁷⁴

Vaarallista on, jos heikommat kirjoittajat urautuvat kirjoittamaan vain tiettyjä harjoituksia, lajeja sekä tekniikoita, jolloin hän ei hallitse monipuolisesti tekniikoita, vaan valitsee aina osaamansa tekniikkaan sopivan aiheen, vaikka tarkoituksena olisi saada monipuoliset kirjoittajan taidot¹⁷⁵. Siksi on tunnistettava urautuminen ja panostettava siihen, että kirjoittaja tietoisesti ja itsekriittisesti osaa nähdä valitsemiensa aiheiden mukavuudet ja kannustettava uusien asioiden opetteluun¹⁷⁶. Harjoitukset antavat mahdollisuuksia ja pakottavat kirjoittajat tutustumaan erilaisiin tekniikoihin, jolloin he eivät vain opi tiettyntyyppistä kirjoittamista. Kirjoittajien mielenkiinnon ylläpitämiseksi on harjoi-

tusten ja työtapojen oltava tarpeeksi monipuolisia eikä siis monotonisia ja kirjoittajia passivoivia¹⁷⁷. Vaikeus, jonka ohjaaja kohtaa, on se, miten saada tarpeeksi näkyviin kehitystä lyhyessä ajassa. Ohjaajan tulisikin esittää kirjoittajille se, että tekstit ovat monimutkaisia systeemejä, sillä muuten he oppivat kirjoittamaan monotonisia, yksinkertaisia tekstejä rajatulla rekisterillä¹⁷⁸. Se, että harjoittelee pelkkiä tekniikoita ja osaa hallitane, on kuitenkin liian suppea näkemys kirjoittamisesta¹⁷⁹. Myös liian tekstikeskeinen lähestymistapa heti alussa saattaa vaikuttaa heikentävästi heikkoihin kirjoittajaidentiteetteihin¹⁸⁰. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan saada aikaiseksi uutta mestariteosta¹⁸¹. Tärkeää ei olekaan se, jos kirjoittaja kirjoittaa ikään kuin heikosti vaan tärkeämpää on, että he tiedostavat tämän asian kriittisesti suhteessa itseensä¹⁸². Olennaista onkin tässä yhteydessä huomata, että erilaisten kirjoittamisen käytänteiden opettelu vahvistaa kirjoittajan omaa kirjoittajaidentiteettiä¹⁸³.

Sekä suomalaisessa että yhdysvaltalaisessa luovassa kirjoittamisessa korostetaan erityisesti kirjoittamisen tiedostamista ja tietoisien työskentelyn tärkeyttä¹⁸⁴. Kirjoittamisen malleja käytetäänkin silloin, kun ohjaaja ja kirjoittaja keskustelevat työn etenemisestä ja ongelmista, sillä mallien käyttö helpottaa keskustelua kirjoitusprosessista¹⁸⁵. Kirjoittamisen mallit eivät kuitenkaan voi olla ehdottomia sääntöjä tai normeja, sillä ne estävät luovuuden kannalta olennaisen yksilöllisen valinnan¹⁸⁶. Vaarana on myös, että kirjoittamisen ohjaamista sekä itse kirjoittamista ohjaavat liikaa standardit, jolloin yksilöllisyydelle ja luovuudelle ei jää tilaa.

Tekstien palautteenannon yhteydessä käytetään myös selostuksia, kommentaareja, jolloin kirjoittajat näkevät, miten ja missä he ovat edistyneet. Itse-reflektioissa kirjoittajat kirjoittavat itse kommentaareja, joissa he kertovat kirjoittamisprosessistaan sekä saavutuksistaan.¹⁸⁷ Kirjoittajalle kommentaari on hedelmällinen tarkastelutapa siihen, miten tekstit rakennetaan¹⁸⁸. Itsearvioinnissa kirjoittaja pääsee pohtimaan omaa estetiikka- ja kirjallisuuskäsitystään^{xxix}, mikä on myös itsearvioinnin taidon vaikein osa-alue¹⁸⁹. Oman kirjoitusprosessin tarkkailu on erityisen tärkeää siksi, että kirjoittaja voi oppia kirjoittamisestaan sekä arvioimaan työmenetelmiään ja muuttamaan niitä tarvittaessa luontevasti oman kirjoittamistyylinsä puitteissa. Siksi kirjoitusprosessin tiedostaminen on opetuksen tärkeimpiä tavoitteita¹⁹⁰. Näin luova kirjoittaminen yrittää auttaa kirjoittajia olemaan itsenäisiä, itsekriittisiä ja oman tehtävänsä tiedostavia kirjoittajia, jolloin he voivat itse arvioida rakentavasti omaa tekstiään, sen heikkouksia ja saavutuksia¹⁹¹. Kir-

^{xxix} Lisää muista kirjoittamisen opettamiseen liittyvistä osa-alueista luvusta 3.2.

joitusprosessin ymmärtämiseen liittyy olennaisesti se, että erilaisia harjoituksia, tekstejä ja teoksia ei saa heittää pois vaan kaikki tekstit säilytetään. Myös workshop-työskentelyn lopussa mahdollinen arviointi tai retrospektiivi tehdään kirjoittajan monien töiden valossa. Muuten arvostelu johtaa harhaan siitä, millainen kirjoittaja pohjimmitaan on.¹⁹²

2.2.4. Palaute ja sen merkitys

Suorituksesta saatava palaute on kirjoittamisessa erityisen tärkeää, sillä onhan kirjoittaminen nimenomaan luonteeltaan viestintää, ja tästä syystä on tyypillistä, että useimmat kirjoittajat toivovat viesteilleen myös lukijaa¹⁹³. Tällaisesta lähtökohdasta käsin on täysin luonnollista, että useimmat kirjoittajat haluavat jonkun lukevan tekstinsä ja reagoivan siihen¹⁹⁴. Samantapainen ajatus lukijakunnan merkityksestä on esillä myös prosessikirjoittamisen teoriassa, jossa tekstin kohdentamisen jollekin yleisölle ja julkistamisen katsotaan olevan ensiarvoisen tärkeää^{xxx}. Juuri kirjallisuuden kommunikoivan luonteen vuoksi palaute on kirjoittajalle kaksinveroin tärkeämpää¹⁹⁵. Palautteen voitaisiin siis tästä näkökulmasta katsoa olevan eräänlaista kirjoittajan ja lukijoiden välistä käsitysten dialogia.

Useissa saamissamme vastauksissa fiktiivisen tekstin arviointi ja palautteenanto käsitettiin kuitenkin luovuuden kritisoinniksi. Luovan kirjoittamisen arviointia ajateltiin kapeasti vain tekstien paremmuusjärjestyksen etsimisenä. Luovuuden tuotteita ei siis saisikaan vastaajiemme mielestä asettaa paremmuusjärjestykseen. Luovan tuotteen arviointi koettiin hankalaksi, koska niitä ei vastaajien mielestä voi, eikä saa arvostella perinteisen arvosteluasteikon mukaan: *”Mielestäni luovassa kirjoittamisessa pitäisi olla erilainen arviointi kuin muussa kirjoittamisessa.”*, *”Jos joku tappaa ilon ja innon, niin arvosana kirjoituksen perässä.”* Luovan kirjoittamisen arviointi oli vastaajien mielestä jopa ehdoton tabu: *”Luovan kirjoittamisen arviointi tuntuu aika raa’alta, koska usein voi olla hyvinkin subjektiivisen kirjoittajan tuntemuksesta.”* Tässä yhteydessä on kuitenkin asiallista pohtia, onko numero- tai pistearviointi liian arvostettua suhteessa sanalliseen ja kirjalliseen arviointiin. Jos opettaja haluaa mahdollistaa luovan prosessin ja luovuuden kasvamisen, on tärkeää kiinnittää huomiota palautteeseen. Arvosteleva ja kriittinen arviointi tappaa luovuuden tehokkaimmin. Sen sijaan jatkuva formatiivinen palaute ja arviointi olisivat parasta, eivätkä siis epämääräiset arvosanat tai pisteet.¹⁹⁶

^{xxx} Ks. 2.4.

Palkkioina ja rangaistuksina toimivat numerot usein myös vähentävät luovuutta, sillä silloin numeroista itsestään tulee tavoite; palkkioina käytettäessä niitä tulisi jakaa epä-säännöllisesti ja arvaamatta¹⁹⁷. Luovuuden kannalta pahin ongelma kouluissa onkin suorituskeskeisyys¹⁹⁸.

Vastauksistamme näkyi selvä pyrkimys päästä eroon koulun perinteisestä tavasta luokitella ja arvottaa tekstejä. Vastaajat olivat kuitenkin tuntuneet unohtaneen arvioinnin ja palautteenannon rakentavuuden tai niiden olemus ja merkitys oli ymmärretty väärin. Palautteella tarkoitetaan nimenomaan rakentavaa arviointia tekstin mahdollisuuksista, heikkouksista ja ennen kaikkea kehittämistä¹⁹⁹, eikä suinkaan vikojen etsimistä kirjoittajan tekstistä saatikka sitten tekstien asettamisesta johonkin paremmuusjärjestykseen. Vastauksista välittyi myös ajatus siitä, että opettaja ei saisi antaa negatiivista palautetta, opettajan tulisi vain palkita ja tukea kirjoittajaa, ei kritisoida. Opettaja ei siis saisi puuttua mitenkään oppilaan kirjoitusprosessiin, jos puuttuu, hän ikään kuin tunkeutuu kirjoittajan intiimille alueelle. Luovassa kirjoittamisessa kuitenkin nimenomaan korostetaan jatkuvaa keskustelua ja ohjaajan läsnäoloa koko kirjoitusprosessin ajan²⁰⁰.

Saamistamme vastauksista näki, että tulevat opettajat selvästi pelkäävät palautteen antamista, koska he kuvittelevat tappavansa sen kautta oppilaan luovuuden. Liassa pelkäämisessä on se paradoksi, että luovuuteen tarvitaan myös kontekstuaalista vuorovaikutusta, jossa ideoita testaillaan ja pohditaan²⁰¹. Luovan kirjoittamisen opetuksessa tulisi muistaa, että arviointi ja palaute eivät suinkaan kohdistu kirjoittajan luovuuteen, vaan kehittymiseen ja kirjoitusprosessin etenemiseen. Luovan kirjoittamisen arviointi ei siis kohdistu kirjoittajan persoonaan. Voidaan kuitenkin miettiä, onko tämä liian siloteltu näkökulma. On kyseenalaista, voidaanko koskaan antaa täysin persoonasta riippumaton palautetta, sillä kirjoittamista pidetään luovassa kirjoittamisessa ennen kaikkea persoonasta lähtevänä toimintana. Luovana kirjoittajana ei siis oikeastaan voi kehittyä ilman asianmukaista palautetta. Tämä ajatus sisältää myös erään palautteen vastaanottamisen kulmakivistä: saatua tietoa on käsiteltävä, epäonnistumisen tai onnistumisen syytä on pohdittava, jotta tulevat työt olisivat kehittyneempiä²⁰².

Palautteen antaminen koettiin osassa saamistamme vastauksista erityisen vaikeaksi, mutta samalla äärimmäisen tärkeäksi oppilaan kehittymisen kannalta: *”Opettajan palaute on tärkeää.”*, *”Opettaja neuvoa ja antaa ohjeita myönteisessä ilmapiirissä.”*, *”Oppilaat motivoidaan alussa kirjoittamiseen, jonka jälkeen he saavat turvallisessa ympäristössä kirjoittaa ja saada palautetta.”* Jotta kirjoittaja tuntisi saamansa palautteen rakentavana, tarvitaan siis yhteisö, joka tiedostaa luovuuden, arvostaa sitä ja on

yleisönä luovan henkilön toiminnalle²⁰³. Luovan kirjoittamisen ohjaajat pitävätkin usein parhaana ryhmässä tapahtuvaa opetusta, jossa kaikilla kirjoittajilla on toistensa lisäksi suoraa vuorovaikutusta ohjaajaan, koska palautetta pidetään kehittyvälle kirjoittajalle erittäin tärkeänä. Ryhmäopetuksessa kirjoittaja saa palautetta ensinnäkin teoreettisen tiedon ja alan osaajalta eli ohjaajalta sekä suurelta yleisöltä eli vertaisiltaan kirjoittajilta.²⁰⁴

Tulevien opettajien vastauksissa on nähtävillä se, että he ovat sekoittaneet ohjaajan roolin kielipoliisin rooliin. Näin ollen he näkevät palautteen yhtä kuin pilkkuvirheiden korjaamisena. Eräissä vastauksissa ajateltiin, että luova kirjoittaminen on tarpeellista ja hyödyllistä, koska siinä irtaudutaan kielen ja kieliopin säännöistä. Säännöt koettiin myös luovuutta uhkaaviksi, vaikka luovuus tarvitsee myös kuria ja sääntöjä²⁰⁵: ”*Jokaisen pitäisi kerran päästä kirjoittamaan ilman marginaaleja ja pilkkuntarkastuksia.*”, ”*Luovassa kirjoittamisessa ei ole kyse pilkkusäännöistä tai kielioppiasioista, ne kahlitsevat liikaa.*” Ne seikat, joita opettaja painottaa palautteenannossa, vaikuttavat vastaajiemme mielestä suuresti siihen, miten kirjoittamiseen suhtaudutaan: ”*Jos opettaja huomioi tällaiset seikat tarkasti, oppilas kiinnittää niihin niin paljon huomiota, että hänen luovuutensa kärsii.*”, ”*Opettaja ei saa tukahduttaa oppilaan kirjoittamisintoa moittimalla ja kiinnittämällä huomiota virheisiin. Opettajan pitää kannustaa kirjoittamaan ja kiinnittää huomiota oppilaan vahvuuksiin.*” Oikeakielisyys pitäisikin opettaa enemmän ymmärryksen ja ilmaisun kautta eikä ehdottomana säännöstönä, joka turmelee opettamisen. Palautteen yhteydessä kielioppiasioita ylikorostamalla ei tosin missään nimessä tule tappa kirjoittamisen intoa, sillä kirjoittamalla ja käyttämällä oppii myös tarvittavat säännöt.

Luovan kirjoittamisen opettaminen ja ohjaajan asema nähdään saamissamme vastauksissa kuitenkin melko negatiivisessa valossa. Ajatellaan, että opettaja ei pysty antamaan kirjoittajalle mitään, hän vain pilaa luovasta kirjoittamisesta kaiken luovuuden ja ilon. Opettaja nähdään kaiken pahuuden keskipisteenä ja sen sanoman levittäjänä. Luovan kirjoittamisen opettaja saa vastaajien mielissä jo lähes paholaismaisia ulottuvuuksia: ”*Ja vaikka oppilaat tykkäisivät ja saisivat aikaan kaikkea jännää, opettaja työntää väliin oman nenänsä ja tekee (ehkä tietämättään) asioita, jotka kahlitsevat luovuutta.*” Ohjaajan on aina hyvä muistaa, että kirjoittaja on hyvin haavoittuvainen. Hän on kirjoittaessaan asettanut itsensä alttiiksi toisten arvostelulle. Siksi ohjaajan tulee muistaa, että palautteensaaja ei saa kokea palautetta kritiikkinä ja uhkana, joka tukahduttaa kirjoittamisen vaan rakentavana palautteena²⁰⁶. Palautteen aiheuttamaa uhan tun-

netta vähentää tieto palautteen laadusta ja merkityksestä, jolloin kirjoittajan on ymmärrettävä, että palaute annetaan lukijan näkökulmasta. Näin kirjoittaja voi konkretisoida työskentelynsä ja oppimisensa suhteet²⁰⁷.

Palautteenannosta onkin tärkeää tehdä yhteistyötä eikä yksipuolista arviointia. Kirjoittajalle on tultava tunne, että ohjaaja on aidosti kiinnostunut hänen työstään ja arvioinnin lisäksi kuuntelee myös, mitä kirjoittajalla on sanottavanaan työstään ja kirjoittamisprosessistaan. Samalla kirjoittajaa rohkaistaan myös puhumaan omasta tekstistään jonkun toisen kanssa.²⁰⁸ Ulkopuolinen palaute auttaa kirjoittajaa konkretisoimaan sen, miten lukija mahdollisesti voi vastaanottaa hänen tekstinsä²⁰⁹. Keskustelun lisäksi ohjaaja auttaa tekstin työstämisessä eteenpäin antamalla neuvoja ja ehdottamalla korjattavia, muutettavia sekä ongelmallisia kohteita tekstistä.²¹⁰ Yhteisessä tarkastelussa kirjoittajalle annetaan välineet edetä tekstin hiomisessa ja muokkaamisessa, jolloin hän saa välineitä ajatusten välittämiseen. Kirjoittajalle on tärkeää saada välineitä, joiden avulla hän voi edetä haluamaansa tulokseen, sillä yksin uurastaessaan kirjoittajalta voi loppua rahkeet kesken. Kun puhutaankin kirjoittamisesta taitona, on palautteen tarkoituksena toimia taidon kehittymisen arviointina. Se on välttämätöntä myös kirjoittajan motivaation ylläpitämiseksi. Taitoa vaativan työn tekijä tarvitsee tietoa suorituksensa tasosta, jotta hän voisi korjata sitä. Myös oppimisen motivaation kannalta on erittäin tärkeää saada palautetta osaamisestaan ja sellaista ohjausta, joka kertoo, millaisia haasteita on valmis seuraavaksi tavoittelemaan.²¹¹

Prosessinomaisessa palautteessa ja kirjoittamisessa kirjoittaja oppiikin tunnistamaan vaiheita ja hän pystyy etenemään kirjoittamisessa sopivin harppauksin.²¹² Palaute on erityisen tärkeää sen takia, että kirjoittaja oppii jatkossa tunnistamaan kirjoittamisprosessin erilaisia vaiheita ja toimimaan niissä paremmin²¹³. Näin kirjoittaja oppii arviointitaidon lisäksi analysoimaan tekstiään koko kirjoittamisprosessin ajan itsenäisesti²¹⁴.

Itsearviointi kuuluukin olennaisena osana kirjoittamisprosessiin, jolloin myös itsenäinen arviointi on huomioitava palautetta annettaessa²¹⁵. Kirjoittajan itsenäisyyttä ja vastuuta voidaan korostaa palautteen antamisen yhteydessä niin, että kirjoittajalle ei anneta valmiita ratkaisuja ja kategorioita sinänsä vaan hän joutuu arvioimaan myös niiden seuraukset. Palautteen antaminen ja saaminen siis eivät sinällään vielä riitä. Kirjoittajan on myös opittava vastaanottamaan saatua palautetta ja opittava käsittelemään sekä työstämään saatua tietoa. Hänen on opittava muokkaamaan kyseistä tekstiä tai ottamaan palaute huomioon uutta tuottaessaan.²¹⁶ Kirjoittajalle on myös tehtävä selväksi, että hänellä on oikeus jättää arviot ja palaute omaan arvoonsa²¹⁷. Annettuja ideoita ei siis ole

pakko käyttää sellaisenaan, jos kirjoittaja ei koe niiden parantavan tekstiään²¹⁸. Vaikka säännöillä ja normeilla tarkoitettaisiinkin hyvää, ei se paranna luovuutta, ellei yksilölle anneta valinnan mahdollisuutta²¹⁹. Juuri valinnan mahdollisuus mahdollistaa kirjoittajan motivaation.

2.2.5. Itseilmaisu ja oma ääni

Itseilmaisun perimmäinen tarkoitus piilee vapaaehtoisuudessa ja luovuuden käsityksessä. On erittäin tärkeää kiinnittää huomio siihen, miten itseilmaisu määritellään, sillä se ohjaa ratkaisevasti myös luovan kirjoittamisen määrittelyä. Käytetyt määritelmät siirtyvät käytäntöön, koska määritelmillä perustellaan kasvatuksellisia valintoja²²⁰. Minna Riitta Luukan esittämä kritiikki siitä, että luovan kirjoittajan opettaja ei häiritse oppilaan työskentelyä vaan hänen tulisi antaa toimia vapaasti²²¹, on saanut taidekasvatuskeskusteluissa osakseen runsaasti kritiikkiä. Tällaisen laissez-faire ajattelun on katsottu tuottavan helposti välinpitämättömiä opettajia, koska ajattelu on luonut opettajien keskuudessa avuttomuuden ja epätoivoisuuden tunteita itseilmaisun vaatiessa opettajalta kieltäytymistä osallistua oppilaan luomisprosessiin.²²² Taidekasvattaja Victor Lowenfeld on Pääjoen tulkinnan mukaan korostanut, että aikuisen antamat mallit luovat lapsen ilmaisulle vääriä standardeja, joiden pohjalta lapsen ilmaisu estyy. Lapselle ilmaisuprosessi on lopputulosta tärkeämpi, jolloin huomion kiinnittäminen tekniikkaan on lapselle toisarvoiseen lopputulokseen tähtäävää. Lopputulos ei kuitenkaan ole tekijälle merkityksellön, vaikka sen merkityksen määrääkin itse prosessi ja sen korostaminen. Lowenfeld siis painottaa voimakkaasti sitä, että lapsella on työn jälkeen liittyviä intentioita, jolloin ilmaisun tarve motivoi tekniseen kehittymiseen. Opettajan tärkeänä roolina onkin motiivoida ja tukea tätä kehitystä.²²³

Lowenfeldille tekniikka on omaperäistä materiaalin käyttöä yksilöllisessä ilmaisussa, joten jokaisen on kehitettävä tekniikka omanlaisekseen, jolloin taiteen opetukseen sisältyy aina myös yksilöllinen intentio ja valinta. Yksilöllisen tekniikan mahdollistumiseen tarvitaan opettajaa erilaisten menetelmien tuntijana sekä tunnistamaan oppilaan kypsyysaste, jolloin uuden menetelmän oppiminen on mahdollista. Lowenfeld käyttää siis tekniikka-termiä yksilöllisen ilmaisutavan merkityksessä, joka on usein väärinymmärretty kaikkien menetelmien ohjaamisen kieltämisenä.²²⁴ Tämä väärin tulkittu ajatus

itseilmaisun perinteestä on siirtynyt myös luovan kirjoittamisen käsittämiseen, mikä näkyy tutkimusvastauksissamme^{xxx1}.

Itseilmaisuus painottaakin tällöin kirjoittajan vapaaehtoisuutta ja vapautta. Perimmäisenä tarkoituksena on, että ilmaisua ei estetä kaavamaisilla, tiettyjen tahojen määrittelemillä, malleilla ja kaavoilla. Itseilmaisuus ei kuitenkaan tarkoita sitä, että ohjaaja nostaa kädet ylös antaen kirjoittajan tehdä mitä tahansa. Päinvastoin ohjaajan täytyy hyväksyä erilaiset tavat kirjoittaa ja sallia yksilöllisyys kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisessa. Yksilöllisen ilmaisun, itseilmaisun, kunnioittaminen on tärkeää.

Oma ääni on yksi luovan kirjoittamisen kritisoiduimmista ja epämääräisimmistä käsitteistä luovuuden ja itseilmaisun lisäksi^{xxxii}. Termiä tulisi tarkastella kirjoittajan tapana havaita maailmaa, jolloin omasta äänestä tulee se tapa, jonka avulla kirjoittaja välittää havainnoinnistaan lukijalle. Usein esitettyjä vertauksia tai synonyymejä omalle äänelle ovat autenttisuus, asiantuntijuus sekä aitous²²⁵. Tällaisen äänen tunnistaa sen elävyydestä, sujuvuudesta sekä siitä, että kirjoittajalla ja sanoilla on suhde²²⁶. Toisaalta nämä oman äänen tuntomerkit ovat kuitenkin luonteeltaan kovin moniselitteisiä ja varsin subjektiivisesti määriteltävissä. Tässäkin yhteydessä siis käy ilmi oman äänen vaikeasti määriteltävä ja monitahoinen luonne.

Lukijalla on aina odotukset siitä, että kirjoittaja havaitsee maailmaa ja tuo siihen jotakin uusilla havainnoillaan. Tätä taitoa voi opettaa erilaisten havaitsemisen teorioiden valossa.²²⁷ Kirjoittajan pitää käsitellä asioita eli muuttua kokijasta tarkkailijaksi²²⁸. Oma ääni tuo tekstiin sen persoonallisuuden, joka erottaa tekstin tuhansista muista teksteistä. Kirjoittaja ilman omaa ääntä kirjoittaa mekaanisesta ja kasvottomasti²²⁹. Jotta oman äänen etsiminen onnistuisi, on ohjaajan tuettava luovuutta sekä erilaisuutta. Jokaisella on jo yleensä oma ääni, jonka kuulee puheesta. Tästä sävystä tai ikään kuin kudoksesta ihmiset tunnistavat toisensa.²³⁰ Oman äänen saaminen kirjoittamiseen on kuitenkin vaikeaa kirjoittamisen luonteesta johtuen ja siksi se useimmilta puuttuu omasta tekstistään²³¹. Oman äänen etsiminen, määrittely ja sen välittäminen kirjoittamisessa on yksi vaikeimpia luovan kirjoittamisen tavoitteita ja siten, sen painotusta täytyy harkita koulutustasosta riippuen kuitenkin niin, että sillä on kaikessa luovassa kirjoittamisessa aina oma osansa ja tavoitteensa.

Workshop-menetelmä luo tilanteen, jossa voidaan tarkastella omaa ääntä monesta eri näkökulmasta. Se mahdollistaa sen tarkastelun, ovatko äänet omia, kulttuurisesti

^{xxx1} Ks. luku 2.3.

^{xxxii} Esimerkiksi Jari Juutinen käsittelee oman äänen vaikeutta artikkelissa *Omaa ääntä vastaan* (1997).

tuotettuja vai esimerkiksi matkittuja tai imitoituja ääniä. Tällaisten äänien löytäminen tarvitsee kuitenkin harjoittelua eikä niiden olemassaolo tai tunnistaminen ole mitenkään itsestään selvää, kun jahdataan omaa ääntä²³². Workshop mahdollistaa erilaisten, omat lukijahistoriansa omaavien lukijoiden mielipiteiden tulla esille ja siten konkretisoida oman äänen etsimisen muiden kommenteilla ja oman lukukokemuksen kartuttamisella. Lukukokemuksen karttumisessa on myös kirjallisuuden monipuolisella lukemisella tärkeä tehtävänsä oman äänen etsimisessä. On muistettava, että niin kuin muutenkin elämässä, myös oma ääni vaihtuu elämäkokemuksen, tilanteiden ja iän myötä²³³.

2.3. Asenteet luovaa kirjoittamista kohtaan

Tutkimuksemme paljastaa, että opettajaksi opiskelevilla on hyvinkin voimakkaita asenteita luovaa kirjoittamista kohtaan. Monesta tutkimusvastauksesta saimme lukea varsin suoraa puhetta. Tutkimusvastauksista oli nähtävissä puhtaita väärinkäsityksiä ja selkeitä ennakkoluuloja. Toisaalta mukana oli myös kritiikkiä, joista voi löytää rakentavia huomioita luovasta kirjoittamisesta. Vastauksissa oli lisäksi avoimesti luovaa kirjoittamista tukevia vastauksia.

Ennakkoluulot saattoivat olla hyvinkin voimakkaita ja jopa leimaavia. Erityisesti, kun pitää mielessä, että kyseessä on tulevien opettajien kommentointia, eivät vastaukset aina kuulostaneet suvaitsevaisilta: *”Toi sana ’luova’ saa aikaan allergisen reaktion. Hyi hemmetti, näppyjä nousee iholle ja hiki valuu niskasta. Tulee kaikenlaisia kaavuissa kulkijoita mieleen tosta luovuudesta.”* Ennakkoluulojen siivittämänä esitettiin lisäksi selviä kannanottoja siihen, että luovaa kirjoittamista on turha käyttää koulussa opetuksen yhteydessä, koska luovuus on vain tiettyyn ammattiin tarkoitettu asia: *” ’Olkaa luovia!’ hihkuu kuviksenopettaja baskeri vinossa. Luovuus kuuluu taiteilijoille, ei äidinkielen & kirjallisuuden tunneille. Siksi luovuus käsitteenä pitäisi jättää vain opsien kapulakieleen eikä tuoda päivänvaloon.”* Toisaalta voidaan pohtia myös sitä, missä määrin edellä esitetyt mielipiteet ovat niin sanotusti terveitä reaktioita, sillä niiden voisi katsoa pohjautuvan omiin henkilökohtaisiin kokemuksiin. Ennakkoluulojen yhdeksi ylläpitäjäksi osoittautuu myös mahdollisesti se, että ei tiedetä mitä luovuus on. Luovuudesta, yksilöllisestä vapaudesta ja tietystä teoreettisesta epämääräisyydestä huolimatta luovan kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen ei pitäisi kuitenkaan suhtautua yliolkaisesti tai vähättelevästi. Luovuuskäsitys vaikuttikin paljon tutkimusinformanttien asenteisiin: *”Luovuus on synnynmäistä. Minulla ei ole taitoa olla luova, joten en pidä ’pakotetusta*

luovuudesta', jota luova kirjoittaminen tunnilla on." Luovaan kirjoittamiseen liitettiin siten ikään kuin pakotettuun luovuus: *"Sitä paitsi joillekin luova kirjoittaminen voi olla yhtä helvettiä, siksi on hyvä, että heidän ei ole pakko harjoittaa tätä liikaa."* Tällaisiin vastauksiin liittyi vastaajien omat kokemukset siitä, että on tuntenut itsensä riittämättömäksi jollakin alueella ja luonut siten omaa identiteettiänsä ja maailmankuvaa suojelevan käsityksen luovasta kirjoittamisesta. Selkeiden ääritapausten lisäksi tutkimusvastauksissa oli osattu myös paremmin analysoida, mistä johtuu kielteinen suhtautuminen luovaan kirjoittamiseen: *"En tosin tiedä, voiko niitä todella opettaa", "Luovuus sanana on nykyään (ja varmasti ennenkin) hieman vieraannuttava käsite."* Luovuutta lähestyttiin myös hyvin varovaisesti: *"Ehkä luovuudesta olisi hyötyäkin, ehkä sitä voisi jopa harjoitella."* ^{xxxiii} Tähän infomanttien osoittamaan varovaisuuteen osasyynä voisi olla luovan kirjoittamisen teorian silmiinpistävä epämääräisyys ja sirpaleisuus.

Ennakkoluulojen kaltaisia ohjaavia käsityksiä, jotka liittyvät asenteisiin, oli paljon. Tällaiset asenteet tai jopa väärinkäsitykset koskivat luovan kirjoittamisen asemaa suhteessa muuhun kirjoittamiseen. Yksi vahvimista tällaisista asenteista välittyi tutkimusvastauksista ja yhdessä vastauksessa eräs informantti oli jopa eksplikoanut yleisen tutkimusvastausten välittämän ilmapiirin: *"Fiktiota ja epästrukturoimatonta kirjoittamista pitää jotenkin toisarvoisena."* Asennetta puolusteltiin kysymällä *"Eikö arkielämässä tarvita eniten asiatekstien kirjoittamiskykyä."* Luovan kirjoittamisen vähyyttä tai sen arvoa vähäteltiin siis vetoamalla sen heikkoon kykyyn turvata yhteiskunnassa selviämisen taidot: *"[Luova kirjoittaminen] On mielestäni aina ollut ihan perseestä. Tai en vain nää sillä mitään funktiota arkielämässä. Jos jotain toimiaan todella huvittaa kirjoittaa luovasti ja innovatiivisesti, niin sitä voi kyllä harrastaa omalla ajallakin ja tätä voitaisi koulussa myös korostaa."* Innovatiivisuudella on kuitenkin merkittävä rooli kouluviihtyvyyden luomisessa. Mikäli informantin esittämän vastauksen perusteella opetuksesta ja siten arkielämästä poistetaan kaikki innovatiivisuus ja luovuus, tulee siitä entisestään kaavamaisempaa. Tämä seikka antaa aiheita pohtia myös syitä kouluviihtyvyyteen, joka on todettu Suomessa Euroopan alhaisemmaksi. ^{xxxiv} Viime aikoina Suomi on saanut myös varoituksia siitä, että luovuuden ja innovaation opettamisen sijaan keskitytään liikaan tekniikan opettamiseen, joka heikentää huippuosaajien ja hyvin menestyvän

^{xxxiii} Ks. Luku 2.

^{xxxiv} 28.6.2004 Helsingin Sanomat raportoi WHO:n kansainvälisestä tutkimuksesta, jonka mukaan suomalaisten kouluviihtyvyys peruskoulussa on maailman huonoin sekä alhaisinta.

liike-elämän syntyä^{xxxv}. Asenne, että kaunokirjallisen tekstin tuottaminen ei ole yhtä arvokasta kuin asiatekstin tuottaminen, sai myös kielteistä kommentointia: *”Yhteiskunta arvostaa asiatekstejä ja teksteillä vaikuttamista liikaa.”* Samoin asiatekstin ulkoiset mitat saivat osakseen kritiikkiä *”Oma kokemus täynnä pakotusta ja määrämittaa. Kä-sialaa venytettiin loppua kohden sivumäärän täyttymisen toivossa. Ei mitään kokemusta yhteydestä oman ilmaisuhulun ja koulukirjoittamisen välillä.”* Ironista kritiikkiä yhteiskuntaa ja sen asettamia vaatimuksia kohtaan voi nähdä seuraavassa tutkimusvastauksessa: *”Eikä hyödynnä lukion tarkoitusta yo-kirjoitukset eivät haluakaan mitata luovempaa kirjoitusta, joten mitä sitä turhaa testaamaan.”*^{xxxvi} Luovaan kirjoittamiseen kohdistuvia asenteiden katsottiin siis syntyvän pitkälti yhteiskunnan asettamista tavoitteista ja paineista. Tätä tukee se, että luovaa kirjoittamista ei pidetty vakavasti otettavana metodina. Sen tehtävät koettiin vastauksissa päinvastoin varsin keinotekoisiksi, sillä niitä tekemällä ei oppilaiden katsottu oppivan mitään: *”Luova kirjoittaminen on tavallaan ehkä sellainen ”hieno” aihealue, josta kaikki tekopirteästi ilahtuvat ja tahtovat sitä hyödyntää, mutta minusta tuntuu, ettei se aina toimi.”* Tämä lausahdus todistaa myös sen, että luovan kirjoittamisen vaikutukset ovat jääneet strukturoimatta suurelle yleisölle. Toisaalta se on myös kritiikkiä siitä, ovatko kaikki kirjoittamista opettavat vaikutukset todella niin suuria kuin mitä niiden sanotaan olevan.

Väärinkäsityksissä ja myös ennakkoluuloissa vaikutti ajatus, että luova kirjoittaminen ei sovi kaikille. Tutkimusvastauksissa näkyi puhdas väärinkäsitys siitä, että luovassa kirjoittamisessa tuotetaan kirjailijoita: *”Ja ei kaikista tule kirjailijoita.”* Johtopäätös, että luova kirjoittaminen on vain kirjailijoita varten, ajoi tutkimusinformantit vastauksissaan myös määrittelemään, että luova kirjoittaminen ei voi sopia kaikille kirjoittajille, koska *”Siellä käyvät vain ne kympin oppilaat ja pöytälaatikkorunoilijat.”* Ajatuksen, että luova kirjoittaminen on ammattilaisten kouluttamista varten rajasi myös käsitystä siitä, mille koulutusasteille luova kirjoittaminen soveltuu: *”Eiks tää sopis jon- nekin kansalaisopistoon paremmin?”* Selvästikään ajatus siitä, että vaikka luovan kirjoittamisen taustalla on käsitys ammattilaiskäytännöistä, ei tarkoitus ole tehdä ammattilaisia, ei ole kiirinyt tutkimusinformanttien korviin. Heille on siis epäselvää jo pelkäänsä se, mihin käyttöön luova kirjoittaminen soveltuu. Osissa vastauksissa oli myös osattu selkeästi rakentaa, että luovan kirjoittamisen *”Tavoitteena ei ole se, että kaikista*

^{xxxv} Helsingin Sanomissa 4.5.2004 haastateltu teknologian ja teollisen muotoilun huippuosaaja osoitti huolensa Suomen putoamisesta huippuosaajien joukosta, sillä Suomessa keskitytään liikaa tekniikan opettamiseen ja jätetään luovuuden opettaminen heitteille.

^{xxxvi} Asiatekstin ja luovan kirjoittamisen suhteesta sekä asenteista asiatekstiä kohtaan ks. tarkemmin 3.1.4.

oppilaista tulisi Finlandia-palkittuja kirjoittajia vaan, että jokainen löytäisi ominaisen tavan tuoda mielikuvitustaan esille.”

Tulevien opettajien vastauksista löytyi myös hyvin jyrkkiä ennakkoluuloja ja väärinkäsityksiä oppimistyypeistä ja oppilaista: *”Ja mitä ihmettä pojat kirjoittavat? Minä nyt ajattelen ehkä pojista aika mustavalkoisesti, mutta ei kai niillä mitään mielikuvitusta ole ainakaan peruskoulun jälkeen. Siis sellaista, joka tuottaisi jotakin kouluun sopivaa (aineita).”* Vastauksessa näkyy, että pojat eivät voi pärjätä koulussa, mutta toisaalta mielikuvituksen huonoudella kielletään myös muualla pärjääminen. Seuraavassa tutkimuskommentissa näkyy myös syy siihen, että luova kirjoittaminen olisi vain yhdelle oppijatyypille tarkoitettua: *”Eikö meidän pitä ottaa huomioon myös ne oppijat, jotka haluavat heti käydä tekstin kimppuun, eikä ideoida ajatuksenvirralla.”* Luova kirjoittaminen siis nähdään yhtä kuin ajatuksenvirtana. Huomio erilaisista oppijatyypeistä on siinä mielessä erikoinen, että luova kirjoittaminen nimenomaan yrittää mahdollistaa persoonallisen kirjoittamisen ja madaltaa kirjoittamisen aloittamista. Ristiriita on ilmeinen myös runosta nousseiden moniarvoisuuden, erilaisten totuuksien ja maailmankuvien korostamisessa, joiden moninaisuutta arvostettiin. Koulukirjoittaminen taas painottuu koko oppilasaineksen tiettyyn rakenteeseen, kaavaan ja yhdenmukaisuuteen.

Yksi yleisimmistä ajatuksista oli se, että luovan kirjoittamisen ajaksi aivot voidaan laittaa narikkaan. Luova kirjoittaminen on siis jotakin melko aivotonta toimintaa, joka ei vaadi raskaita ajatteluprosesseja: *”Luova kirjoittaminen vapauttaa oppilaan ajattelemasta liikaa tekstiä. Liika ajattelu ja pohdiskelu synnyttää usein lukkoja, jotka estävät tekstin sujuvan tuottamisen. [...] Luovassa kirjoittamisessa oppilas voi käyttää vapaasti mielikuvitusta.”* Rivien välistä voi tulkita, että mielikuvituksen käyttämiseen ei tarvita ajattelua. Ajattelu ja luovuus nähdään toistensa vastakohtina. Tällaiseen käsitykseen vaikuttaa varmasti luovuudesta valloillaan olevat käsitykset, joissa puutarhan annetaan kukkia ja jossa waltarilainen luovuuskäsitys on vaikuttavana voimana. Ajattelun väheksyminen tulee myös siitä, että luovassa kirjoittamisessa pyritään pääsemään käsiksi niin sanottuihin ensimmäisiin ajatuksiin eli oikeisiin ajatuksiin ei muiden muovaamiin. Nämä muiden ajatukset pyritään saamaan pois häiritsemästä yhteyttä omiin aitoihin ajatuksiin^{xxxvii}. Tämä on käsitetty väärin niin, että ajattelun siis katsotaan kahlitsevan luovuutta ja mielikuvitusta. Voidaan toki ajatella, että taideaineet ovat keitaita ankaran, tietoa korostavan opetuksen keskellä, mutta se ei tarkoita, että luova kirjoittaminen olisi ta-

^{xxxvii} Ks. tarkemmin Natalie Goldberg: *Writing Down the Bones. Freeing the Writer Within* (1986).

voitteetonta puuhastelua. Kuitenkin ahkera, kurinalainen kirjoittaminen, jossa ylitetään oma itsensä, antaa kirjoittajalle suurimman tyydytyksen.²³⁴

Saamissamme vastauksissa pidettiin luovaa kirjoittamista paljolti terapiaan verrattavana toimintana^{xxxviii}: ”*Toki siis luova kirjoittaminen on (oltava) innostavaa. Luova kirjoittaminen sopii omien ajatusten peilaamiseen ja siinä funktiossa minäkin sitä arvostan.*” Luovaan kirjoittamiseen sisältyvä itsetuntemukseen vaikuttava funktio oli siis saanut paljon enemmän jalan sijaan kuin sen muut käyttötarkoitukset. Ehkä juuri tästä johtuen mukaan oli eksynyt myös täysin puhdas väärinkäsitys luovan kirjoittamisen määritelmästä: ”*Ehkä nimi on vain varattu vain kaikkein vähiten ohjeistettuun kirjoittamiseen.*” Tähän voi vaikuttaa myös yleinen tendenssi puhua kirjoittamisesta ja haastatella kirjoittajia heidän subjektiivisten kokemusten kautta. Luovan kirjoittamisen käyttöarvo muissa tarkoituksissa oli jäänyt pimentoon^{xxxix}. Tätä kuvastaa hyvin tutkimusinformantin vastaus: ”*Ehkä luova kirjoittaminen sisältää ajatuksellisesti paljon muutakin, mikä ei valitettavasti ole vielä saavuttanut minua.*” Vastauksesta päätellen olisi syytä pohtia, miksi luovan kirjoittamisen sisällöt eivät ole saavuttaneet suurta yleisöä. Tulkitamme mukaan kirjoittamisen tutkimuksessa luovuutta on hyvin pitkälti pidetty koskemattomana ja annettuna valmiutena. Tämä voi olla yksi syy siihen, että luova kirjoittaminen nähdään niin epäselvänä ja jäsentymättömänä ilmiönä. Toisaalta myös teoriakirjallisuudessa luovaa kirjoittamista on esitelty varsin eppisesti ja viitteenomaisesti, joka voi omalta osaltaan aiheuttaa sen, että luovan kirjoittamisen perustavia ideoita on vaikea hahmottaa.

”*Minun ajatuksissani on kauhukuva luovan kirjoituksen opettajasta, jolla kaikesta luovuusinnostuksesta huolimatta on hyvinkin selkeä ennakko-oletus siitä, kuinka luova kirjoittaminen viedään läpi ja minkälaisia tuotoksia sieltä syntyy.*” Tutkimusvastaus viittaa osuvasti kaavojen ja vapauden väliseen jännitteeseen. Toisaalta siihen, miten luovaa kirjoittamista pitäisi harjoituttaa, on olemassa paljon erilaisia tehtäväoppaita, joihin on kerätty pelkkiä harjoituksia eikä teoreettista taustaa tai harjoitusten määränpäättä^{xl}. Nämä niin kutsut tempusirkusoppaat ovat vaikuttaneet tulevien opettajien kuvaan luovasta kirjoittamisesta, mikä on saanut aikaan seuraavanlaisen käsityksen ja kritiikin luovaa kirjoittamista kohtaan: ”*Hauskaa, miten luovuuttakin voidaan ihan surutta arvostella noinkin keinotekoisien tehtävien perusteella. Parhaita inspiraatioita luovaan*

^{xxxviii} Ks. 3.1.3.

^{xxxix} Ks. 3.1.3.

^{xl} Tällainen erilaisia harjoituksia luetteleva teos on esimerkiksi Raimo Wallinin *Luova kirjoitus: ABCD: 565 tehtävää kirjoitushaluisille* (1998).

kirjoittamiseen ovat mielestäni mahdollisimman epäodotuksenmukaiset tehtävänannot, jollain tavalla yllättävät inspiroitikeinot.” Konkreettisessa työssä on myös helpompi tukeutua moninaiisiin sääntöihin ja standardeihin. Siksi tutkimusvastauksessa onkin hyvin otettu huomioon luovuuden sallivuuden ja erinäisten ohjeiden välinen jännite.

Tutkimusvastauksissa nähtiin myös jännitteiden vastakohtana luova kirjoittaminen oppilaskeskeisenä tapana opettaa ja lähestyä asioita: *”Luova tekeminen, oli se sitten tanssia, draamaa tai kirjoittamista, on aina suurimmaksi osaksi tekijästä itsestään lähtevää.”* Luova kirjoittaminen nähtiin kirjoittajaa tukevana tapana toimia, sillä *”Pienien harjoitusten avulla oppilas saa tarvittavat avaimet, jotta hänen luovuutensa pääsee avautumaan”* ja erään toisen vastauksen mukaan *”Näin oppilaan mielikuvitus kehittyy, kun ympäröivä maailma on nykyään aika arkinen ja asiakokeskeinen.”* Asiakeskeisyyteen liittyi, se että monet katsoivat kaiken kirjoittamisen olevan luovaa *”Toisaalta kaikki kirjoittaminen on luovaa. Ellei nyt sitten kopioida kaverin vihkosta omaan esim. muistiinpanoja tms.”*

Yleisesti ottaen siis katsottiin, että *”Kirjoittamisesta syntyy aina jotakin, jotakin siis luodaan.”* Vaikka monille tutkimusvastaajille oli vaikeaa hahmottaa, mitä luova kirjoittaminen itse asiassa on, koska *”Minusta tuntuu, että on aika vaikea osata selvittää, mitä se luova kirjoittaminen edes tarkoittaa.”*, *”Entä onko luvulle kirjoittamiselle sitten olemassa jotkin oikeat säännöt ja tavoitteet?”* oli eräs vastaajista osannut muotoilla luovan kirjoittamisen seuraavaan muotoon: *”Luovassa kirjoittamisessa ydin onkin mielestäni se, että oppilas herätetään miettimään, pohtimaan ja ilmaisemaan se myös kirjallisesti.”* Toinen tutkimusinformantti on lähestynyt implisiittisesti luovaa kirjoittamista kaunokirjallisuuden kautta: *”Mikä kirjoittaminen on luovaa? Mikä taas ei? Itse yhdistän – jostain syystä – luovuuden kaunokirjaseen kirjoittamiseen.”* Lähelle luovan kirjoittamisen tavoitteita osui myös eräs epäröivä tutkimusvastaus päämääriä koskien: *”Ehkä sitä, että oppilas uskaltaa ja haluaa kirjoittaa.”* Luovan kirjoittamisen nähtiin myös jollain tavalla vapauttavan kirjoittajan koulukontekstista: *”Siinä oppilasta ei kahlita liikaa ajan, paikan eikä aineen suhteen.”* Keskeisimpänä kritiikin kohteena näyttää olevankin se, että ei olla varmoja siitä, mitä luova kirjoittaminen on. Luovan kirjoittamisen ajatukset eivät myöskään ole saavuttaneet kohderyhmäänsä, sillä sen kehittämistä taidoista tai niiden sovellettavuusarvoista ei tulevilla opettajilla ollut tietoa. Tähän vai-

kuttaa varmasti se, että kätevää käsikirjaa opettajille ei luovasta kirjoittamisesta juuri ole olemassa nykyisessä käytössä^{xli}.

Luova kirjoittaminen nähtiin tutkimusaineistossa myös hauskaksi lisäksi ja virikkeeksi, jolla ei ole mitään arvoa asioiden oppimisessa. Sitä vähätellään ja pidetään puuhasteluna: *”Tavallisillakin äikän tunneilla voidaan joskus harrastaa luovaa kirjoittamista; esim. lukukauden loppupuolella, jos aikaa on.”* Luova kirjoittaminen saattaa myös tulevien opettajien tunneilla näyttäytyä virikkeen roolissa: *”Sitä voi käyttää virikkeenä aineiden kirjoittamisessa, tulla tietoiseksi siitä, että on olemassa vaihtoehtoinen tapa kirjoittaa.”* Virikkeen roolikaan ei koettu yksiselitteiksi: *”Opetettavana asiana luova kirjoittaminen on varmasti haastava: mitkä virikkeet sopivat kenellekin ja ketä virikkeet saattavat jopa haitata?”* Äidinkielen ja kirjallisuuden oppiaineen sisältö koettiin jo muutenkin niin raskaaksi ja aikaa vieväksi, ettei luovalla kirjoittamisella nähty olevan siinä mitään sijaa. Se katsottiin vähäisen ajan viemiseksi: *”Työssäni olen huomannut sen valitettavan asian, ettei luovan kirjoittamisen tehtäviä hirveesti ehditä tekemään ”normaalien” oppituntien aikana, koska äidinkielen tunteja on kovin vähän suhteessa opetettavien asioiden määrään.”* Luova kirjoittaminen nähtiinkin saamisamme vastauksissa aina massiivisen tekstin tuottamisena. Huomioon ei ole otettu mahdollisuutta, että sitä voisi harjoitella esimerkiksi pienillä kymmenen tai viiden minuutin kirjoitusharjoituksilla, joissa jokainen oppilas voi kokeilla, miltä tuntuu kirjoittaa surrealistinen uniruno verrattuna ekspressionistiseen vahvaan tunteiden ilmaisuun. Näin luova kirjoittaminen voisi toimia asioiden konkretisoijana, tuoda mukaan käytäntöä ja omakohtaista kokemusta sekä asioiden sulattelun mahdollisuutta koulupäivän teoriaan. Jokaiseen kirjoitusharjoituksen purkamiseen ei tarvitse suunnitella massiivista palautustuntia ja varata monia tunteja kirjoitusaikaa vaan luovasta kirjoittamisesta voi tehdä jokapäiväisen pienen rutiinin, joka tuo opetukseen konkretiaa. Luova kirjoittaminen näyttäytyy siis ennemminkin virikkeenä, koska sen funktio itsetuntemuksen ja terapiamaisuuden takia oli tiedostettu, mutta sitä ei nähty jokapäiväisten asioiden kokoajana. Eräs vastaajista oli kuitenkin pohtinut voisiko luovaa kirjoittamista käyttää metodina muussa opetuksessa: *”Luovan kirjoittelman menetelmät ovat useimmille tuttuja, mutta niiden avulla oppilaat voitaisiin ehkä ohjata kirjoittamisen pariin muutenkin.”*

Luova kirjoittaminen voisi toimia myös teorian konkretisoijana ja välineenä, jota käytetään usein tukemaan opetusta ja sen eri osa-alueiden yhdistämistä. Tällaisessa yh-

^{xli} Hieman vanhempi, mutta yhä käyttökelpoinen teos opettajille on Heikkilä & Kantola: Luova kirjoittaminen (1983).

teydessä luovuus ja luova kirjoittaminen nähtiin myös erittäin yleisenä käsitteenä: ”Luova kirjoittaminen on läsnä koko ajan, jos sille vain annetaan tilaa. Tämä vuoksi on oikeastaan turha puhua luovasta kirjoittamisesta erillisenä asiana” Tutkimusvastauksissa näkyi myös vastakkainen kanta luovan kirjoittamisen painotukseen: ”Luovaa kirjoittamista täytyisi kyllä opettaa ihan tietoisesti ja sillä tavoin muutenkin omaaloitteista kirjoittamisharrastusta kannustaa.” Opetuksessa ei pidä kaikkea lohkoa omiin osiinsa, jotka opetetaan erikseen, vaan tulee pyrkiä myös erilaisten tavoitteiden toisiaan tukevaan simultaaniseen opetukseen.

Luova kirjoittaminen on vakiintunut tarkoittamaan kaunokirjallisten tekstien tuottamista, jolloin se voidaan liittää kirjallisuuden opetuksen osa-alueeksi²³⁵. Lukemisen ja kirjoittamisen opetuksella pitäisikin olla laajat yhteydet opetuksessa, sillä kiinnostuneisuus kirjoista ja lukemisesta saa myös oppilaiden kielen rikkaammaksi, mikä näkyy suoraan heidän teksteissään²³⁶. Näin ollen on mielekästä pitää luovaa kirjoittamista myös osana kirjallisuuden ja kirjallisuuden opetusta: ”Minusta luova kirjoittaminen voisi olla parhaimmillaan hyvä ja tehokas osa äidinkielen ja kirjallisuuden opetusta[...] koen, että oppilaille täytyy voida tarjota erilaisia työskentelymahdollisuuksia” Tämä oli myös yhdessä tutkimusvastauksessa todettu niin, että ”[Luova kirjoittaminen] voisi olla linkki kielen ja kirjallisuuden välillä.” Luovalla kirjoittamisella nähtiin olevan myös suhde laajempaan kirjoittamiseen: ”Luova kirjoittaminen tulisikin kytkeä laajemmin kirjoittamisen kenttään.”

Ohjaajan asemasta tarkasteltaessa luovan kirjoittamisen arviointi koettiin hankalaksi asiaksi: ”Koulussa on vaikea kirjoittaa luovasti, koska siellä annetaan numeroita.”^{xlii} Vastauksissa tiedostettiin myös, että ”Luova kirjoittaminen vaatii opettajalta mielikuvitusta ja innostusta aiheeseen. Pitää kyllä tuntea asiaakin (teoriapohja)” Erään vastaajan tutkimuksemme oli saanut pohtimaan omaa pätevyyttään ”Itseä tulevana opettajana mietityttää lähinnä se, pystyykö antamaan oppilaille pätevää ja riittävää ohjausta esimerkiksi luovasta kirjoittamisesta, joka on itselle kuitenkin aika vieras.” Ohjaajan näkökulmasta katsoen ei kylläkään osattu erotella laadukasta luovaa kirjoittamista: ”Osa on lukenut joitakin Reginan novelleja ja kirjoittaa sitten ne mallinaan. Opettaja sanoo, että sellaiset novellit ovat typeriä. On vähän luovuuden tappamista.” Vastaukseen osallistuvien oli vaikea irrottautua omista kirjoittajakokemuksista ja siirtyä kirjoittajan ohjaajan rooliin. Omat subjektiiviset kokemukset kirjoittamisesta värityivät-

^{xlii} Ks. lisää luvusta 2.2.4.

kin vastauksia, kuten tämä eräessä vastauksessa olleet subjektiiviset toteamukset ”*Meinin ennemmin kielioppi-kurssille*” ja ”*Halukkaat menkööt valinnaiselle kurssille.*” Tulevia opettajia itsensä ammatillinen kehittäminen ei kiinnostanut, jos kiinnostuksen kohde ei käynyt yksiin omien mieltymysten kanssa.

Sen lisäksi, että luova kirjoittaminen koettiin integroivana välineenä, joka yhdistää kirjallisuutta ja kirjoittamista, myös luovan kirjoittamisen itseisarvoa korostettiin: ”*Luova kirjoittaminen olisi hyvä nähdä tärkeänä myös sen itsensä vuoksi, ei vain virikkeenä aineisiin.*” Tutkimusvastauksessa nähtiin, että yksi luovan kirjoittamisen etu on, että se opettaa eritasoisia kirjoittajia havainnoimaan omaa kirjoittamistaan: ”*Luovalla kirjoittamisella voi myös oppia huomaamaan piirteitä omasta kirjoitustavasta ja se voi siten helpottaa kirjoittamista etenkin niille, jotka kokevat olevansa siinä epävarmaksi tai heikoksi.*” Erään tutkimusinformantin mukaan luovalla kirjoittamisella ”*olisi tärkeää selvittää erilaisten tekstityyppien eroja ja käyttötarkoituksia.*” Opettajaksi opiskelevien joukossa oli myös niitä, jotka uskoivat luovan kirjoittamisen olevan harjoitettavissa oleva taito: ”*Luova kirjoittaminen ei ole pelkkää mielikuvitusta ja tajunnanvirtaa. Sitä voi myös harjoitella, kehittää ja ohjata. Varsinkin epävarmemmille kirjoittajille selkeästi ohjatut ja strukturoidut harjoitukset ovat hyviä.*” Yksinkertaisesti myös todettiin, että luova kirjoittaminen on ”*Harjoitettavissa oleva taito.*”

Tutkimusvastauksissa luova kirjoittaminen otettiin innolla vastaan: ”*Tuntuu, että omilla äikäntunneilla luovaa kirjoittamista on ollut luvattoman vähän. Silloin kun on ollut lupa ajatella itse ja käyttää mielikuvitusta, olen iloinnut!*” Opetuskokemusten mukaan kirjoittajat sekä oppilaat ovat pitäneet luovasta kirjoittamisesta: ”*Luovan kirjoittamisen tehtävät ovat olleet tosi suosittuja oppilaiden keskuudessa ja niitä on toivottu lisää.*” Luovan kirjoittamisen vähyyttä oppitunneilla valiteltiin: ”*Luova kirjoittaminen jää äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla sitä vähäisemmäksi, mitä pidemmälle edetään.*” Lisäksi harmiteltiin, ettei luovan kirjoittamisen vähenemiselle ole tapahtunut mitään, sillä ”*Sitä ei ole vielä kukaan tarpeeksi.*” Tähän löytyi syynsä esimerkiksi siitä, että nykyinen yhteiskunta ei osaa arvostaa luovuutta ja luovaa kirjoittamista: ”*Itsensä ilmaisu ja luovuus ovat minusta jääneet aivan liian hunningolle nykyaikana.*” Parannukseksi ehdotettiin esimerkiksi, että luovaa kirjoittamista ”*Pitäisi olla enemmän opsissa.*” Osa tulevista opettajista vakuuttikin vaalivansa luovaa kirjoittamista: ”*Itse äidinkielen opettajana aion käyttää kaikki keinot, että voisin opettaa luovaa kirjoittamista mahdollisimman paljon*”, sillä he kokivat saavansa itse jotain luovasta kirjoittamisesta: ”*Kaipaan luovan kirjoittamisen tuomaa motivaatiota.*”

2.4. Luovan kirjoittamisen suhde muihin kirjoittamisen teorioihin

Tutkimusmateriaalistamme kävi ilmi, että luovan kirjoittamisen sisällöt olivat melko epäselviä monille vastaajillemme. Yleisesti ottaen heillä oli hyvin maailmoja syleilevä ja humaani näkökulma kirjoittamiseen. Useat vastaajat olivatkin sitä mieltä, että kaikki mahdollinen kirjoittaminen kauppalapusta työhakemukseen on luovaa. Saamissamme vastauksissa ei siis oltu nähty kovinkaan selkeää eroa luovan kirjoittamisen ja muun kirjoittamisen välillä^{xliii}: ”*Laajasti ajatellen kaikki kirjoitus on luovaa, sillä jokainen teksti työpaikkahakemuksesta runoon on eräänlainen luova ongelmanratkaisutehtävä, joissa kirjoittaja voi hioa ilmaisun taitojaan.*” Sitaateista nousee hyvin esille tulevien opettajien käsitys siitä, että kaikki uuden tekstin tuottaminen on luovaa kirjoittamista. He ajattelevat, että kirjoittaminen yleisessä mielessä on uuden synnyttämistä ja tämä yhdistyy helposti luovuuteen. Uuden tekstin syntymiseen, oli teksti siis minkä tyyppinen tahansa, tarvitaankin tämän laajan käsityksen mukaan aina luovaa ajattelua.

Koska tutkimusmateriaalistamme nousi esiin vastaajiemme epätietoisuus siitä, missä kulkee raja luovan ja muun kirjoittamisen välillä, halusimme selvittää, miten erilaiset kirjoittamisen teorit näkevät kirjoittamisen opettamisen ja tekstin tuottamisen. Pyrimme hahmottelemaan luovaa kirjoittamista suhteessa näihin muihin teorioihin. Erojen ja yhtäläisyyksien tarkastelun toivomme siis selkiyttävän luovan kirjoittamisen monitahoista käsitettä. Valitsimme luovan kirjoittamisen rinnalle vertailtaviksi prosessikirjoittamisen, tekstuaalisen intervention ja genrekirjoittamisen teorit. Kaksi viimeistä ovat niin sanotusti uudempia Suomessa, kun taas prosessikirjoittaminen on jo vakiinnuttanut asemansa suomalaisissa kouluissa.

2.4.1. Prosessikirjoittaminen

Kirjoittamisen opetuksen luonne on viime vuosikymmenien aikana kokenut monia muutoksia. Siinä, missä perinteisessä kouluopetuksessa kiinnitettiin huomio vain tuotokseen eli valmiiseen kirjoitelmaan, painotetaan kirjoittamisen opetuksessa nyt yhä enemmän myös kirjoittamisprosessia eli sitä tapaa, jolla tekstit syntyvät. Uudistuneessa kirjoitta-

^{xliii} Kaikkea kirjoittamista ei voi nimittää luovaksi kirjoittamiseksi, vaikka tuottamisen ja aikaansaamisen merkityksessä kaikki kirjoittaminen voidaankin kokea luomiseksi. Koska luovan kirjoittamisen rajat on nähty kovin epäselvinä, asiatyylisiin perehtynyt Ritva Rainio (1974) on nähnyt tarpeelliseksi hahmotella sitä, millaisiin luokkiin kirjoittamisen luova ulottuvuus jakautuu. Luokitusperustana Rainiolla on kirjoittamiseen sisältyvän hahmotusprosessin kompleksisuus. Luova panos on hänen mukaansa sitä suurempi mitä uudemmalla tai persoonallisemmalla tavalla käsiteltävä ongelma on hahmoteltu. (Rainio 1974, 113.)

misen opetuksessa opettaja siis opettaa hyvän kirjoitelman tuntomerkkien ja ominaisuuksien lisäksi myös niitä prosesseja, joita tekstin työstämiseen liittyy.²³⁷

Alun perin Yhdysvalloista 1980-luvulla Suomeen rantautunut prosessikirjoittamisen malli lähtee liikkeelle ajatuksesta, että kirjoittaminen on monivaiheinen ja monimutkainen prosessi. Se on valmistautumista, luonnostelua, jäsentelyä, muokkaamista, tarkistamista ja niin edelleen.²³⁸ Nykyinen menetelmä sai alkunsa, kun yhdysvaltalaisen yliopistojen opettajien mielestä opiskelijat eivät osanneet kirjoittaa tullessaan opiskelemaan. Siksi ryhdyttiinkin tutkimaan, miten kirjoittamista voitaisiin opettaa tehokkaammin.²³⁹

Tutkimuksissa on yleisemminkin huomattu, että jos opetuksen painopiste on pelkästään tuotoksen tarkastelussa, se ei auta kirjoittajia parantamaan suorituksiaan. Hyvien kirjoitelmien tunnusmerkkien esille nostaminen ei ole auttanut heikompia kirjoittajia, mutta kun keskipisteeseen nostetaan tarkasteltavaksi oppilaan oma tuotos, hän saa välineitä sanoa yhä paremmin ja selkeämmin sen, mitä haluaakin sanoa. Kun kirjoittaminen nähdään prosessina, oppilas saa kussakin vaiheessa uusia välineitä työstää kulloiseenkin vaiheeseen liittyviä ongelmia. Näin oppilas huomaa askel askeleelta sen, miten oma sanottava selkiytyy ja löytää oman muotonsa.²⁴⁰

Kirjoittamisen opiskelu nähdäänkin opettajan ja oppilaan yhteistyönä. Opettajan tehtävänä on ennen kaikkea innostaa, ohjata ja rohkaista oppilasta, eikä suinkaan arvostella hänen työskentelyään. Prosessikirjoittamisen mallissa opetuksen pääpaino ei siis ole kirjoitelmien perinteisessä numeroarvioinnissa, vaan huomio kiinnittyy ajatusten kiinnostavuuteen ja niiden erilaisiin esitystapoihin. Prosessikirjoittamisen lähtökohtana onkin oppia mahdollisimman tarkoituksenmukainen ja elämänläheinen työtapo. Näin ollen myös kirjoitustehtävistä pyritään rakentamaan mahdollisimman elämänläheisiä.²⁴¹ Prosessin korostaminen oppimisessa ei siis liity pelkästään kirjoittamisen opettamiseen²⁴². Kirjoittamista ei saisi eristää irralliseksi taidokseen, vaan se tulisi liittää yleisemmin kaikkien oppiaineiden opiskeluun.²⁴³ Tässä yhteydessä onkin puhuttu paljon oppimaan oppimisesta. Ajatellaan, että nykypäivän maailmassa ei enää selvitä pelkästään siirtämällä tietoja, vaan tarvitaan myös taitoja, joiden avulla voisimme pysyä yhä nopeutuvan muutoksen mukana. Näin ollen oppijalle itselleen on tärkeää ymmärtää omia oppimisprosesseja ja vaikuttaa niihin.²⁴⁴

Prosessikirjoittamisen tarkoituksena on tuoda kouluun samoja kirjoittamisen elementtejä kuin, mistä ammattilaiskirjoittajien työ koostuu. Kirjoittamisessa ei haluta kuitenkaan missään nimessä kangistua mihinkään yleiseen prosessikirjoittamisen kaavaan,

vaan periaatteena on lähteä etsimään juuri itselle sopivaa kirjoittamisen tapaa.²⁴⁵ Prosessikirjoittamisen peruseriaatteisiin kuuluukin joustavuus ja oppilaan yksilöllisyyden huomioiminen opetuksessa²⁴⁶. Tarkoituksena ei ole lähteä tekemään kaikista huippukirjailijoita, mutta opetuksen tähtäimenä on kuitenkin tehdä oppilaille näkyväksi se, että kuka tahansa voi oppia ilmaisemaan itseään kirjoittamalla, jos vain haluaa ja jos harjoittelee riittävästi²⁴⁷.

Prosessikirjoittamisen mallin tarkoituksena on ennen kaikkea havainnollistaa kirjoituksen opetusta prosessina²⁴⁸. Tästä prosessista onkin eroteltu sille tyypillisiä vaiheita, joita ovat valmistautuminen, luonnostelu, muokkaus, viimeistely, oikoluku ja julkistaminen²⁴⁹. Mallista ei kuitenkaan saisi muodostua opettajajohtoista jäykkää kaavaa ja kahletta, jossa kaikki kirjoittajat pakotetaan toistamaan kaikki vaiheet samanlaisina. Tällainen lähestymistapa johtaa helposti innostuksen lopahtamiseen. Prosessikirjoittamista tulisikin ennen kaikkea ajatella joukkona erilaisia periaatteita, joita opettaja voi soveltaa joustavasti oppilailleen tarkoituksenmukaisella tavalla.²⁵⁰

Kirjoittamisprosessia aloitettaessa olisikin hyvä muistaa, että useimmat kirjoittajat tarvitsevat paljon aikaa valmistautumiseen. Harvoin kokenutkaan kirjoittaja pääsee heti työhön kiinni. On siis syytä pitää mielessä, että myös oppilaat tarvitsevat paljon ideoita ja ohjausta kirjoittamiseen valmistautumisessa.²⁵¹ Tässä vaiheessa valitaan tekstin aihe ja ideoidaan tekstin sisältöä monin erilaisin tavoin, ettei kirjoittaja joutuisi laatimaan tekstiään aivan kylmiltään. Tavoitteena on myös auttaa kirjoittajaa vapautumaan turhasta kriittisyydestä ja ohjata häntä luomaan uutta mahdollisimman estottomasti.²⁵²

Kun aihe ja tekstin sisältö alkaa suurin piirtein hahmottua, siirrytään luonnosteluvaiheeseen. Tässä vaiheessa ajatukset, tunteet, tiedot ja kokemukset saavat kielellisen muodon yksilöllisten ilmaisukeinojen avulla²⁵³. Luonnostellessa kirjoittaja antaa ajatusensa virrata. Vielä ei siis kiinnitetä huomiota oikeinkirjoituksellisiin seikkoihin.²⁵⁴ Luonnostelun tarkoituksena on auttaa kirjoittajaa ajattelemaan tuoreesti ja uudella tavalla, kaavoihin kangistumatta²⁵⁵.

Luonnosteluvaiheessa saadun palautteen ja kommenttien perusteella raakatekstiä ryhdytään muokkaamaan. Muokkaamisella tarkoitetaan lähinnä sisällön valikointia ja karsimista, näkökulman rajaamista sekä tekstin kokonaisrakenteen muodostamista. Useimmiten tämä tarkoittaa koko tekstin uudelleen kirjoittamista. Kielellisen ilmaisun ja tyylin hionta saattaa vaatia useitakin muokkauskertoja.²⁵⁶ Erityisesti tässä vaiheessa on syytä pysähtyä miettimään, miksi kirjoittaa ja kenelle²⁵⁷. Mielekkään kirjoittamisen perusajatuksiin kuuluukin se, että tekstillä on vastaanottaja ja tarkoituksen mukainen

julkaisukanava. On siis tärkeää, että oppilas ei kirjoita opettajalle, vaan kenties luokkatovereilleen tai jollekin muulle (vaikka kuvitellullekin) lukijakunnalle.²⁵⁸

Kun kirjoituksen rakenne on kunnossa, siirrytään oikeinkirjoitusseikkojen tarkistamiseen. Oikolukuvaiheessa tarkistetaan kieliasua ja oikeakielisyyttä. Tämä on yleensä kirjoitelman viimeinen muokkausvaihe. Sen jälkeen teksti voi olla jo luku- ja julkaisukelpoisessa kunnossa, mutta joskus teksti saattaa vaatia vielä useita muokkauskertoja. Tekstin vaikutusta kannattaakin testata mahdollisimman usein luettamalla sitä ja hyödyntämällä siitä saatua palautetta. Vaikka kirjoitusprosessia on tässä jaoteltu erillisiksi työvaiheiksi, on syytä muistaa, että kirjoitusprosessi on aina yksilöllinen ja moninainen. Esitellyt vaiheet eivät siis tule esille koskaan näin yksiselitteisinä tai yksiviivaisesti.²⁵⁹

2.4.2. Tekstuaalisen intervention teoria

Myöhäismoderneille teksteille on tyypillistä äänien moninaisuus, kerroksellisuus ja konventioilla leikittely. Genret sekoittuvat entisestään ja tekstit ruokkivat toisiaan.²⁶⁰ Tätä kompleksista ja moninaisten näkökulmien kenttää Rob Popen kehittämä tekstuaalisen intervention menetelmä pyrkii jäsentämään. Tekstuaalisella interventiolla tarkoitetaan kirjoittamisen opetuksen menetelmää, jonka avulla oppilaat saadaan pohtimaan ja problematisoimaan omia ja muiden tapoja tulkita ja lukea tekstejä. Teorian tarkoituksena on myös saada heidät herkistymään kielelle, sen rakenteille ja merkitysulottuvuuksille. Tavoitteena on saada oppilaat keskustelemaan ja kirjoittamaan itse.²⁶¹

Teorian keskeinen lähtökohta on se, että paras tapa oppia ymmärtämään tekstin luonnetta, on kokeilla sen muuttamista ja sen jälkeen miettiä, millaisen vaikutuksen tehty muutos on saanut aikaan. Painopisteenä on mahdollisten muunnelmien kokeileminen ja tekstien toteutumisen tarkkailu sekä alkuperäisessä että vaihdetussa kontekstissaan.²⁶² Tekstuaalinen interventio on siis käytännössä teksteihin puuttumista ja niiden uudelleen kirjoittamista. Mallin tavoitteena onkin muokata ja sovittaa tekstejä uudelleen. Interventiossa lukija työstää toisinkirjoittamalla omaa suhdettaan tekstiin ja tunnistaa sen avulla tekstin tuottamisen ja vastaanoton sisällöllisiä, retorisia ja tyyllillisiä konventioita.²⁶³ Mallin tavoitteena on johdattaa oppilasta aktiiviseen vuorovaikutukseen tekstin kanssa. Se antaa välineitä tekstin laaja-alaiseen analyysiin ja tulkintaan sekä valitsevien konventioiden kyseenalaistamiseen ja oman tekstinäkemyksen työstämiseen.²⁶⁴

Tekstuaalinen interventio soveltuu erityisen hyvin oppilaan perspektiivin ja ajattelumaailman laajentamiseen, sillä se avaa näkökulmia eri tulkintamahdollisuuksien tunnistamiseen, kriittiseen arviointiin ja eri näkökulmista tapahtuvaan pohdintaan. Oman

intervention tekemisen kautta malli tekee mahdolliseksi vakiintuneiden ja itsestään selvien lukemistapojen arvioimisen ja haastamisen. Samalla oppilas voi huomata sen, missä määrin tekstin tuottamisen ja tulkinnan käytänteet sekä prosessit ovat sosiaalisiin ja kulttuurisiin konventioihin pohjautuvia sekä miten nämä normit määrittävät meitä tekstien arvottajina.²⁶⁵

Tekstuaalisen intervention teoria pyrkii tarjoamaan mahdollisimman laajat ja monipuoliset työvälineet tekstin muokkaamiseen. Tehdyt muutokset voivat kohdistua melkein pä mihin tahansa tekstin osa-alueeseen. Intervention avulla on mahdollista tehdä joko hyvin pieniä muutoksia - muuttaa vain paria sanaa - tai hyvin laajoja muutoksia, jotka voivat muuttaa tekstin luonnetta perusteellisemmin. Interventiotyöskentely voi kohdistua joko tekstin pintatasoon eli rakenteeseen ja tyyliin tai sen sisällöllisiin seikkoihin, kuten tapahtumiin tai henkilöhahmoihin. Muutoksen kohteena voivat olla esimerkiksi tekstin genre, viestintäkanava tai konteksti. Tässä yhteydessä voi miettiä vaikkapa sitä, mitä rap-lyriikalle tapahtuisi, jos se esitettäisiin 1700-luvun hienostosalongissa, tai millaisia muutoksia uutinen kohtaisi, jos se muutettaisiin tanssiksi tai kreikkalaiseksi tragediaksi. Intervention kohteeksi voidaan valita myös tekstin kokonaisrakenne ja rakenneosat. Kokeiluja voi tehdä myös tekstin sävyä, tavoitteita tai sisältöjä muuttamalla. Tämän lisäksi voidaan tutkia esimerkiksi sitä, miten henkilöiden ominaisuuksien muutokset tai kerronnan näkökulman vaihtuminen vaikuttavat tekstiin. Muutoksia tekemällä kirjoittaja joutuu miettimään, kuinka pitkälle hän voi muutoksissaan mennä ja kirjoittaako hän alkuperäistekstilte vastakkaisen, rinnakkaisen kirjoituksen vai kenties vaihtoehdoisen tekstin.²⁶⁶

Keskeisellä sijalla tekstuaalisessa interventiossa onkin ennen kaikkea käytännön työskentely ja kokeilemalla oppiminen. Käytännössä tämä Rob Popen kehittämä työskentelymalli toimii useassa eri vaiheessa. Interventio lähtee liikkeelle siitä, että tekstiin puututaan ja sitä muutetaan jollakin tavoin. Pope kehottaa laittamaan tekstin rohkeasti pois tasapainosta ja muuttamaan sen painopistettä. Aluksi kannattaa kuitenkin visualisoida eri vaihtoehtoja ja pohtia niiden vaikutuksia. Jotta intervention tulokset tulisivat selkeämmin näkyviin, Rob Pope suosittelee kahden erilaisen intervention tekemistä samasta tekstistä. Tulisi siis kirjoittaa sekä hienovaraisia että silmiinpistäviä ja räikeitä muutoksia sisältävä teksti.²⁶⁷

Opetustilanteessa interventiotyöskentely voi alkaa konkreettisemmin esimerkiksi siitä, että selvitetään yhdessä käsiteltävänä olevan tekstin tai sen genrelle tyypillisiä piirteitä, minkä jälkeen vasta siirrytään toteuttamaan interventiota. Oppilaat voivat kirjoit-

taa interventionensa joko yksin tai pienryhmissä. Mikäli työskennellään ryhmissä, oppilaiden on tässä vaiheessa hedelmällistä keskustella tekstistä ja miettiä, miten siitä voisi kirjoittaa uuden version ja mitä tekstin osia työskentelyssä voisi hyödyntää.²⁶⁸

Uudelleenkirjoittamisen jälkeen on syytä miettiä, miten tehdyt muutokset vaikuttavat pohjatekstin henkeen, rakenteisiin ja merkitykseen. Voidaan siis pohtia syvällisemmin, miksi kirjoittaja on tehnyt juuri kyseisen intervention ja millaisista seikoista tehdyt muutokset kielivät. Hedelmällistä on myös punnita eri vaihtoehtojen välillä tehtyjä valintoja. Olisiko joku toinen muutos ollut tarpeellisempi kuin se, mikä tehtiin? Löytyisikö tekstistä vielä mahdollisia muutoskohteita? Luokassa oppilaat voivat vertailla tekemiään muutoksia toisten tekemiin valintoihin.²⁶⁹ Kiinnostava vaihtoehto voisi olla se, että kirjoittaja tai ryhmä esittää muille oman interventionensa. Tätä kautta mukaan saadaan myös tekstin esittämisen eri vaihtoehdot.²⁷⁰ On tärkeää, että oppilaiden teksteistä keskustellaan yhdessä. Tekstianalyysin avulla oppilaat oppivat tunnistamaan, mikä vaikutus pohjatekstin piirteillä ja heidän omilla valinnoillaan on ja miten ne muovaavat tekstistä välittyvää kokonais kuvaa. Yhdessä voidaan miettiä esimerkiksi, mihin interventio kohdistui, millainen vaikutelma sen avulla haluttiin luoda ja onnistuttiinko siinä. Keskustelussa kannattaa ottaa huomioon myös se, millaisia eri tulkintoja pohjatekstistä on tehty ja mitä eri seikkoja interventioissa on painotettu.²⁷¹

Kolmannessa vaiheessa on tarkoituksena löytää toisinkirjoituksen lopullinen tai vain väliaikainen muoto²⁷². Interventioanalyysia voi jatkaa kirjoitusprosessin jälkeen esimerkiksi lukemalla ja etsimällä kirjallisuutta, jonka avulla oppilas voi vankentaa tietämystään niistä analyttisistä ja teoreettisista seikoista, jotka intervention tuottaminen ja analysointi tuo esiin.²⁷³

2.4.3. Genre-pedagogiikka

Genre-pedagogiikka on Australiasta lähtöisin oleva kirjoittamisen opettamisen tapa²⁷⁴. Teoreettisesti genre-pedagogiikka pohjautuu Hallidayn, Bernsteinin ja Vygotskyn kielen teorioihin²⁷⁵. Halliday painottaa teoriassaan kielen sosiaalista luonnetta. Kieli on siten vuorovaikutusta sekä ihmisten kesken että ihmisen ja hänen ympäristönsä välillä²⁷⁶. Tämän takia kielen olemassaolo edellyttää sitä, että ihmiset ovat sosiaalisia²⁷⁷. Tällöin esimerkiksi kielen oppimisessa keskeiseksi nousee yhteisö eikä niinkään yksilö. Yksilön kieli mahdollistuu sosiaalisessa kanssakäymisessä, jolloin kyseessä on sosiaalisen kielen ymmärtämisen lisäksi funktionaalinen kielen tarkastelun tapa²⁷⁸.

Punaisena lankana genre-pedagogiikassa kulkevat tekstitaidot, joihin kuuluu erotamattomasti lukeminen, kirjoittaminen sekä kielitieto²⁷⁹. Tämä tarkoittaa formaalin kouluttamisen nostamista esille niin, että tekstin sisältöä ja rakennetta painotetaan tietyssä järjestyksessä siten, että kielioppia aletaan opettaa uudestaan²⁸⁰. Kieliopin voima perustuu siihen, että puheesta poiketen kirjoitettu teksti on elinkelpoista sekä aikaansaavaa. Lisäksi koulun tarkoituksena on opettaa tietty tapa katsella maailmaa ja toimia siinä.²⁸¹ Traditionaalisesta kieliopin, ja siten myös kirjoittamisen, opettamisesta genre-pedagogiikka poikkeaa siten, että tekstiä lähdetään tarkastelemaan kokonaisuudesta käsin. Lähtökohtana on siis tutkia sitä, miten tekstin lauseet toteuttavat sosiaalista funktiota yksittäisten sanojen tarkastelun sijaan²⁸². Jo pelkästään tekstin konteksti kertoo, minkälaista kielioppia tekstissä käytetään²⁸³. Hallidayn funktionaalinen kielioppi korostaa nimenomaan kuvailun sijaan ekologiaa ja retorisia aspekkeja²⁸⁴.

Genre-pedagogiikassa painotetaan sosiaalista kontekstia sen takia, että kirjoittaja oppisi analysoimaan kriittisesti erilaisia sosiaalisia tarpeita kielessä: tarkastelun kohteina ovat tekstuaaliset konventiot²⁸⁵. Näin ollen termi genre tarkoittaa genre-pedagogiikassa sosiaalista prosessia. Tämä tarkoittaa sitä, että sosiaalinen säännönmukaistaminen ja tekstuaalinen säännönmukaistaminen kohtaavat genressä, jolloin genren pitää olla sosiaalinen, että sillä olisi joitain merkityksiä.²⁸⁶ Sosiaalisen ulottuvuuden takia opetuksen tavoitteet määritellään nimenomaan yhteisöllisestä ja yhteiskunnallisesta näkökulmasta²⁸⁷. Tarkoituksena ei ole kouluttaa omaperäisiä ja luovia kirjoittajia, vaan yhteiskunnan arjen kirjoittajia²⁸⁸. Tällöin kirjoittamisen opetuksen päämääräksi tulee sosiaalista kirjoittajia yhteiskunnan tiettyihin tekstilajeihin. Tekstilajien tuntemuksen voi saavuttaa vain systemaattisella tekstin ja kielen analysoinnilla²⁸⁹. Tämän takia kirjoittamisen opettamista ohjaa erittäin voimakas usko mallintamiseen ja tekstilajien prototyyppien kirjoittamiseen²⁹⁰.

Kirjoittamisen opetuksessa seurataan niin sanottua pyörää, joka on jaettu mallintamiseen, tekstin neuvotteluun sekä yksilölliseen tekstin rakentamiseen. Mallintamisessa tutkitaan tekstin sosiaalista tarkoitusta, rakennetta ja genren kielenpiirteitä, neuvottelussa opiskelija kirjoittaa prototyyppisen tekstin opettajan johdolla opettajan muuttaessa opiskelijoiden ideat prototyyppiseksi tekstiksi. Lopuksi yksilöllisessä tekstin rakentamisessa opiskelijat luonnostellulla, keskustelulla, editoimalla ja arvioimalla tutkivat genren käyttötarkoituksia. Mallintaminen on tärkein vaihe, johon voidaan palata aina uudelleen, jos opiskelijat eivät osaa mallintaa halutulla tavalla genreä.²⁹¹ Mallintaminen on erittäin tärkeää, sillä genre-pedagogiikan mukaan kieli toimii sosiaalisessa kontekstissa

kontekstin tarkoitusten mukaisesti²⁹². Kannanotoksi luovuuteen esitetään se, että luovaksi voi alkaa, kun ensin oppii konventiot²⁹³. Genre-pedagogiikan pyörässä on kohta genren mahdollisuuksien luovaan testaamiseen, vaikka mallintamista erityisesti korostetaan. Kuitenkin pyörä on genre-pedagogiikassa myös yksi suurimmista ongelmista opettajien työssä²⁹⁴. Pyörä on behavioristinen malli, joka keskittyy toimintojen sarjoihin. Siksi pyörä tarvitsisi muuttua paremmin opiskelijan oman kielen ja kognitiivisen prosessin sallivaksi.²⁹⁵

Kirjoittamisen ohjaaja on opettaja, sillä hänellä on auktoriteetti määrätä opetus- ja opiskelutapa; opettajat ovat auktoriteetteja opinalallaan ja heillä on pääsy sen tiedon, substanssin, kieliopin ja pedagogian, pariin²⁹⁶. Genre-pedagogiikassa on näkökulmana myös se, että opettajan tulisi ehdotella parannuksia tekstiin sekä olla itse kirjoittava aikuinen²⁹⁷. Kirjoittamisen arvioinnin kriteerinä käytetään sitä, kuinka hyvin kirjoittajan teksti vastaa kulttuurissamme vakiintunutta tekstilajia sekä täyttää tekstilajin tehtävät²⁹⁸.

Genre-pedagogiikka kuulostaa vanhanaikaiselta, takaisin perusteisiin, olevalta opetukselta, joka on täysin totta²⁹⁹. Väitetään myös, että genre-pedagogiikka palauttaa opiskelun takaisin formaalien kielen faktojen opetteluun ja tällainen pedagogia johtaa auktoritaariseen opettajajohtoiseen luokkahuonetyöskentelyyn³⁰⁰. Tähän genre-pedagogiikka puolustautuu esittämällä, että ainakin kirjoittajat oppivat prototyypit ja erityisesti heikkojen kirjoittajien on todettu hyötyvän genre-pedagogiikasta.³⁰¹ On myös todettu, että genre-pedagogiikka toimii erityisesti tekstistä neuvottelun osuudessa parhaiten vain keskiluokkaisten englanninkielisten kirjoittajien parissa eikä työväenluokkaisten. Samalla mallista puuttuu myös yhteys konkreettisuuden ja abstraktisuuden väliltä³⁰². Opettajat toivovat myös tarkkoja ohjeita siitä, miten tunnit rakennetaan genre-pedagogiikan mukaisiksi³⁰³.

2.4.4. Teorioiden vertailu

Kaiken kaikkiaan kirjoittamisen opettamisen tavat ovat vaikeasti määriteltävissä, sillä painotukset riippuvat paljolti aikakaudesta sekä tutkijoista ja kirjoittamisen opettamisen ohjaajista sekä opettajista. Voikin sanoa, että kirjoittamisen opettamisen teorioista löytyy samoja asioita eri painopisteillä. Teoriat muodostavat jatkumon, joiden molemmissa päissä on teoriat vastakkaisilla näkemyksillä, joita kommentoidaan. Itse jatkumossa joskus jopa hiuksen hienot erot voivat erotella teoriat erillisikseen.

Kirjoittamisen käyttötarkoitukseen suhtaudutaan teorioissa eri tavoilla. Tämän takia kirjallisuus ei nouse niissä niin suureen arvoon kuin, mitä olisi voinut olet-

taa, joten sen merkitys kirjoittamisen oppimisessa jää suhteellisen implisiittiseksi. Kuitenkin kaikki teoriat pitkälti painottavat kirjoittamisen taidon opettamisen tärkeyttä eri elämänalueilla. Nykyään kirjoittamisen opetuksen suuntana ja painopisteenä näyttäisi siis olevan taidon sovellettavuus muillekin elämän osa-alueille kuin vain kouluun. Näkemys siitä, miten tällaiseen tavoitteeseen päästään, vaihtelee teorioittain.

Prosessikirjoittamisen keskeisenä ajatuksena on se, ettei kirjoittamista saisikaan eristää irralliseksi taidokseen, vaan se tulisi liittää yleisemmin kaikkien oppiaineiden opiskeluun. Tästä ajatuksesta voitaisiin tulkita, että kirjoittamisella ja kirjallisuudella on yhteys toisiinsa. Yhteys muodostuu, koska sekä kriittinen lukeminen että kirjoittaminen ovat avainasemassa myös muita yhteiskunnassa selviämisen taitoja opittaessa. Varsinkin prosessikirjoittamisen yhteydessä korostetaan sitä, miten tärkeää on ymmärtää omia oppimisprosesseja ja vaikuttaa niihin, sillä nykyään maailmassa ei enää selvitä pelkästään tietoja siirtämällä vaan tarvitaan myös taitoja, joiden avulla voisimme pysyä yhä nopeutuvan muutoksen mukana. Tällaisten taitojen osaaminen on tärkeää myös kirjallisuutta luettaessa ja kirjoittamista opiskeltaessa, sillä kirjallisuus on moni-ilmeinen ja alati muuttuva kulttuurin kenttä.

Myös tekstuaalisen intervention teoria ottaa erityisen hyvin huomioon tämän nyky-yhteiskunnan muuttuneen luonteen ja sirpaleisessa yhteiskunnassa tarvittavat tekstitaidot. Nämä taidot ovatkin hyvin tärkeitä myös nykykirjallisuutta luettaessa ja tulkittaessa. Tässä mielessä tekstuaalisen intervention teoria mahdollistaa kohtaamispaikan synnyn kirjallisuudelle ja kirjoittamiselle. Teorian päämäärät ovat myös hyvin samantapaiset kuin prosessikirjoittamisessa ja luovassa kirjoittamisessa. Kaikissa kolmessa tavoitteena on edistää kirjoittajan omaa itseymmärrystä ja saada heidät herkistymään kielelle sekä saada heidät laajemmin tarkkailemaan ja arvioimaan tekemiään ratkaisuja. Nämä kaikki ovat taitoja, jotka ovat olennaisia myös kirjallisuuden laadukkaassa tarkastelussa.

Yksi näkemys siitä, miten saisi kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa kosketuksen elämään, on pyrkimys mahdollisimman aitoon kirjoitustilanteeseen. Keskeisellä sijalla tässä on itse kirjoitusprosessin lisäksi tekstin tulevan lukijajyleisön huomioon ottaminen. Luovan kirjoittamisen ja prosessikirjoittamisen teorioissa painotetaan sitä, että teksteillä tulisi olla tarkoituksellinen julkaisukanava, jotta vältyttäisiin siltä, että teksti suuntautuisi vain opettajalle. Julkaisukanavan käyttöön ja laajemman lukijajyleisön saamiseen liittyy myös se, että kirjoittamisen opettamisessa hyödynnetään mahdollisuuksien mukaan ammattikirjoittajia sekä kirjoittamisen ohjaajaa ja opettajaa

itse kirjoittavana henkilönä. Tietty ammattilaismenetelmien suosiminen näyttäisikin muodostavan yhdistävän tekijän eri teorioiden välille. Tällainen ajatustapa auttaa ymmärtämään paremmin myös kirjallisuuden luonnetta ja tuotantoprosessia, sillä kirjallisuus ei voi syntyä irrallaan sen institutionaalista luonteesta.

Kirjoittamisen opettamisen teorioissa voidaan käyttää termejä ohjaaja^{xliv} tai opettaja. Termien valinnan kautta voidaan korostaa joko auktoriteettiasemaa (opettaja) tai oppilaslähtöistä opiskelutapaa (ohjaaja). Erityisesti luovassa kirjoittamisessa korostuu tällainen oppilaslähtöinen asetelma kirjoittamisen opettamisessa, kun genre-pedagogiikka puolestaan korostaa opettajan auktoriteettia. Tämän takia luovaa kirjoittamista on kritisoitu *hissez-faire* -asenteesta, johon antaa aihetta luovan kirjoittamisen väljä ohjaajuuden määritelmä. Kritiikkiin luovan kirjoittamisen teoriassa on puolustauduttu painottamalla nimenomaan kirjoittamisen prosessinomaisuutta, opettajan ohjaamisen ja kirjoittamisprosessiin puuttumisen tärkeyttä, syvällistä keskustelua kirjoittamisesta sekä kirjoittamisen yhteyttä jokapäiväiseen käytännön maailmaan teorian ja käytännön välisenä yhdistäjänä^{xlv}. Sekä luovan kirjoittamisen että prosessikirjoittamisen mallissa auktoritaarisuus tulee ohjaajan kokemuksen ja luottamuksen kautta, jolloin auktoriteettisuutta ja opettajuutta ei tarvitse korostaa hierarkkisena oikeutena. Lisäksi on huomioitava, että luovaan prosessiin kuuluu yksilöllinen kirjoittamisessa eteneminen ja päätöksien itsenäinen tekeminen kirjoitus- ja lukuprosessissa. Kuitenkin esimerkiksi genre-pedagogiikan puolestapuhujan Minna-Riitta Luukan mukaan luovassa kirjoittamisessa tavoitellaan persoonallista tapaa kirjoittaa ja opetellaan ilmaisemaan itseään. Luova kirjoittaminen on näin ollen nimenomaan luova löytöretki omaan ilmaisuun, jossa kielioppia ei korosteta. Tämän takia opettajan rooli katsotaan lähinnä vain mahdollistajan rooliksi, joten kirjoittamista ei voi opettaa ja tästä syystä luovalla kirjoittamisella ei ole juurikaan käyttöä yhteiskunnassamme.³⁰⁴ Tällainen kommentointi antaa aihetta myös pohdintaan, painottuuko genre-pedagogiikassa liikaa ajatus, että fiktion tuottaminen ja siihen perehtyminen on turhaa ja yhteiskunnallista toimintaa ajatellen hyödytöntä. Kuitenkin yhteiskunnallisesti katsoen kirjallisuus on yksi tärkeä vaikuttamisen väline ja vaikuttamaan pyrkivä tekstilaji. Tästä esimerkkinä on pelkästään jo laaja kirjallisuuden sensurointi eri maissa ja historiallisissa olosuhteissa.

Kirjoittamisen, kirjoittamisprosessin tai tekstilajin mallintaminen on myös kysymys, joka herättää teorioissa vastakkaisia näkemyksiä ja erottelee teorioita toisistaan.

^{xliv} Ohjaajasta käytetään usein englanninkielisessä kirjallisuudessa termiä tutor.

^{xlv} Ks. esim. Jääskeläinen 2002; Värre 2001; Monteith & Miles 1994.

Genre-pedagogiikka opettaa kirjoittamista erityisen vahvasti mallintamisen kautta. Mallintamista voi kritisoida siitä, että se johtaa matkimiseen ja ikään kuin helppoon tiehen kirjoittajalle läpäistä kirjoittamistehtävät. Samalla, kun genre-pedagogiikka toteuttaa sosiaalistamisen ideaa, siirtää se myös keskiluokkaisia malleja eteenpäin yhteiskunnassa. Genre-pedagogiikka itse kritikoit sitä, että oppilaat oppivat nykyisessä kirjoittamisen opetuksessa [tarkoittaen lähinnä perusopetusta ja lukiota] kirjoittamaan samanlaisia tekstejä tehtävästä toiseen³⁰⁵. Huomauttamisen aiheeksi tulee se, että genre-pedagogiikka antaa itse kritikoimaansa aiheeseen mahdollisuuden kirjoittamalla prototyyppisiä ja luomalla yhteisiä tekstipohjia sekä painottamalla kirjoittamisen arvioinnissa tekstien konventionaalisuutta. Vaikka kirjallisuutta aina säätelevät tietyt konventiot, eivät ne silti ole samalla tavalla kahlitsevia ja mallintavia kuin genre-pedagogiikka ajattelee, vaan ne toimivat enemmin virikkeinä, materiaalina ja polttoaineena omalle ilmaisulle. Hyvä kirjallisuus leikkii konventioilla ja muokkaa niitä.

Konventioilla leikittelyyn ja niiden rikkomiseen tähtää tekstuaalisen intervention teoria, jossa oman intervention tekemisen avulla malli tekee mahdolliseksi vakiintuneiden ja itsestään selvien lukemistapojen arvioimisen ja haastamisen. Samalla oppilas voi käytännössä huomata sen, missä määrin tekstin tuottamisen ja tulkinnan käytänteet ja prosessit ovat sosiaaliin ja kulttuurisiin konventioihin pohjautuvia sekä miten nämä normit määrittävät meitä tekstien arvottajina. Tekstuaalinen interventio pyrkii siis haastamaan vakiintuneita lukutapoja ja ajattelumalleja, jolloin konventiot tulevat tutuiksi niitä rikkomalla. Luovuuden voisikin tällöin olettaa tekstuaalisen intervention teoriassa olevan taitoa rikkoa konventioita.

Luovassa kirjoittamisessa kielelliseen uuden luomiseen liittyy vahvasti oman äänen etsintä. Oman äänen etsiminen ja sen välittäminen kirjoittamisessa on kuitenkin yksi vaikeimpia luovan kirjoittamisen tavoitteita, koska se edellyttää eräällä tavalla uuden kielen luomista oman kirjoittamistavan puitteissa ja suhteessa. Mielestämme tätä yksilöllisen luovuuden ja kokemuksen hyödyntämistä tulisi pitää osana kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetusta simultaanisesti konventioiden oppimisen rinnalla. Konventioihin tutustutaan kirjallisuuden opetuksessa, mutta niitä soveltamaan päästään luovan kirjoittamisen harjoituksilla. Luovassa kirjoittamisessa seurattavien mallien puuttuminen ehkäisee toistamista, mutta kirjoittamisen ohjaajan vastuulle jää tarkka ja vastuuntuntoinen kirjoittajan sekä kirjoittajaryhmän ohjaus, mikä tekee työstä haasteellisen. Ohjaajan työ ei saa sortua liialliseen vapauteen muttei liialliseen mallintamiseenkaan, koska luovassa kirjoittamisessa käytetään malleja sekä sääntöjä, mutta mallintamista kaihdetaan.

Luovan kirjoittamisen mukaan parhaat mallit tulevat kirjoittajalle käytännön kautta ja esimerkilliset mallit ovat lähinnä kirjoitusprosessista heräävän keskustelun helpottamiseksi³⁰⁶. Tiukat mallit ja säännöt estävät luovan ajattelun, ongelmaratkaisun sekä luovan kirjoittamisen. Sillä, ettei tiukkoja malleja noudateta, mahdollistetaan myös yksilöllisen kirjoitusprosessin huomioon ottaminen.

Yleisesti ottaen kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamiseen raskaan mallintamisen ja auktoriteetin soveltaminen voi olla vaikeaa ja tukahduttavaa, sillä tarkoituksena ei ole noudattaa tietyn kirjailijan kirjoittamistapaa tai tietyn prototyypin novellin rakentamista, koska sisältö on osa muotoa sekä muoto osa sisältöä. Yleisesti ottaen mallintamisen ongelmana on oppilaiden urautumisen lisäksi se, että kuka päättää, millaisia malleja kirjoittajalle opetetaan. Yhteiskunnalliset ja poliittiset ehdot alistavat näin kirjoittamisen opetuksen yhdeksi sosiaalistamisen keinoksi. Tässä yhteydessä voitaisiinkin ajatella tekstuaalisen intervention teorian sovellettavuutta kaunokirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opetukseen. Interventiomallin avulla oppilas voidaan johdattaa aktiiviseen vuorovaikutukseen tekstin kanssa. Se antaa välineitä tekstin laaja-alaiseen analyysiin ja tulkintaan sekä vallitsevien konventioiden kyseenalaistamiseen ja oman tekstinäkemyksen työstämiseen.³⁰⁷ Intervention siis voitaisiin katsoa soveltuvan luovan kirjoittamisen opetukseen tai sen rinnalle, sillä ohjaahan se nimenomaisesti ajattelumaailman laajentamiseen ja avaamaan näkökulmia eri tulkintamahdollisuuksien tunnistamiseen, kriittiseen arviointiin ja eri näkökulmista tapahtuvaan pohdintaan. Nämä kriteerit vastaavat myös paljolti niitä käsityksiä, joita meillä on kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamisesta.

Luovuuden käsittely teorioissa jää vähäiseksi, sillä se edellyttäisi myös luovuuden käsitteellistämistä edes jollakin tasolla. Luovuuskäsitys tulee esille lähinnä implisiittisesti suhteessa konventioihin ja mallintamisen käsittelyyn. Eksplisiittiseksi kannanotoksi luovuuteen esitetään genre-pedagogiikassa, että kirjoittajat voivat alkaa luovaksi, kun ensin oppivat konventiot. Edelliseen sopiikin hyvin vertaus luovuudesta eläimeen, jota on pidetty ensin vuosia häkissä ja sitten päästetään vapaaksi; luovuus ei ole synnynnäinen, alati olemassa oleva voima, joka tulee hetkessä takaisin. Kirjoittajan ohjaajan tai opettajan tulisikin olla tilanneherkkä eikä nojautua staattisiin kaavoihin. Luovassa kirjoittamisessa luovuus ja kirjoittaminen ovat puolestaan ikään kuin luonnollinen osa ihmistä ja ihmisen persoonallisuutta, sillä sen tavoitteena on itsekriittinen, tehtävänsä tiedostava sekä itsenäisesti ja monipuolisesti toimiva kirjoittaja, jolla on kuitenkin oma ääni ja itseilmaisun kyky. Karkeasti voi sanoa, että luovassa kirjoittamisessa kirjoittami-

sella, kuten kirjallisuutta lukemallakin pyritään merkityksellistämään maailmaa ja siinä toimimista sekä omaa itseä. Kirjoittamalla luovassa kirjoittamisessa luodaan merkityksiä ja niitä tuotetaan itse. Merkitysten omaehtoinen tuottaminen liittyy läheisesti niin luovan kirjoittamisen sanataiteelliseen puoleen kuin sen rooliin analyttisyyden ja kriittisyyden opettajana teoriaopetuksen yhteydessä.

Erilaisista kirjoittamisen malleista toivotaan perinteisen koulukirjoittamisen pelastajaa ja vapauttajaa. Tutkimusmateriaalitamme käykin hyvin ilmi, kuinka opettajaksi opiskelevat ovat itse kokeneet kaavat ja säännöt ahdistaviksi ja luovuuden tukahduttajiksi. *“En ole itse kokeillut luovaa kirjoittamista perusopetuksen ja lukion aikana vaan vasta myöhemmin opiskellessani kansaopistossa. Siellä se tuntui jo kovin vaikealta, sillä minut oli tehokkaasti urautettu esseetyyppiseen kirjoittamiseen, ja tuntui, että ajatus oli kahlittu tiettyyn muotoon.”*, *”Ennen kirjoitin kun oli paha olla, nykyään en osaa edes sitä. Ihmiset tulee hulluiksi kun aina pitää pysyä asiassa.”* Tämän tapaisia kommentteja, joissa noudatettavien kaavojen ja sääntöjen valitettiin tappavan kirjoitushalut, oli useita. Myös tavalla tai toisella tuli ilmi, että: *”Kouluissa luovuus valitettavasti pyritään suorastaan tappamaan.”* Tutkimusaineiston kommentoinnit voidaan selkeästi tulkita eräänlaiseksi huudoksi sitä vastaan, että kirjoittajien täytyy noudattaa tietynlaisia prototyyppisiä. Kirjoittamisen kouluopetukseen siis kaivataan kipeästi uudistuksia. Esimerkiksi Helena Linna on sitä mieltä, että kirjoitustilanteiden pitäminen koetilanteina ja ajallisesti tiukasti rajattuina, kirjoitustunneilla vaadittava hiljaisuus, kirjoittamisen määkeminen vain yksilösuorituksena sekä kirjoituksen opetuksen liittyminen vain äidinkielen tunteihin ja opettajan antamiin aiheisiin ovat omiaan kuolettamaan kirjoittajan innostuksen.³⁰⁸

Uusien, ja vanhojenkin, teorioiden tuomisessa koululuokkaan on kuitenkin aina se vaara, että niitä tulkitaan väärin tai niitä ei osata soveltaa käytäntöön. Esimerkiksi prosessikirjoittamisen teorioissa korostuu joustavuus, yksilöllisen ilmaisutavan etsiminen ja ajatusten esittäminen tuoreella tavalla.³⁰⁹ Prosessikirjoittamisen malli on siis tarkoitettu lähinnä väljäksi viitekehyyksi opettajalle, joka voi soveltaa periaatteita joustavasti oppilaiden tarpeiden mukaisesti³¹⁰. Ei siis suinkaan ole tarkoitettu, että jokainen kävisi läpi prosessin kaikki vaiheet aina samassa järjestyksessä. Valitettavasti vaarana on se, että opettaja ryhtyy toteuttamaan mallia vaihe vaiheelta koululuokassa. Tämä on omiaan jäykistämään kirjoittamisen opetusta entisestään ja kuolettamaan oppilaiden innostuksen. Samasta aiheesta on kritisoitu myös genre-pedagogiikkaa, jota yritetään parasta

aikaa siirtää Suomen koulukäytäntöön^{xlvi} vaikka tutkimukseemme vastanneet valittavat jo nyt kirjoittamisen kaavamaisuutta. Genre-pedagogiikan tekee erityisen raskaaksi myös niin sanotun pyörän pyörittäminen kirjoittamisen opettamisessa tunnista toiseen aina uuteen genreen tutustuttaessa. Siksi sen katsotaan soveltuvan vain tiettyyn opetuksen tietyillä koulutusasteilla (kuten erittäin nuorille kirjoittajille esimerkiksi kokouspöytäkirjan kirjoittamisessa). Kuitenkin genre-pedagogiikan ajatus kieliopin opettamisesta osana tekstilajeja sekä tekstilähtöisesti on mielenkiintoinen. Arvokas asia mietittäväksi on sen sovellettavuus luovaan kirjoittamiseen, vaikei luovan kirjoittamisen ensisijainen tehtävä ole edes kieliopin opettaminen. Ajattelemisen arvoista on siis pohtia, voisiko perinteistä kielioppia lähestyä jossakin määrin myös luovan kirjoittamisen menetelmin.

Kirjoittamisen ja luovuuden aseman pohdinta on osoittautunut hyvin hedelmälliseksi, koska se jäsentää ja jännevöittää kirjoittamisen opettamisen teorioiden muuten niin hajanaista kenttää. Jokaisesta kirjoittamisen opettamisen teoriasta löytyy omanlaisensa tapa hahmotella kirjoittamista ja kirjallisuutta sekä niiden merkityksiä. Kirjoittamisen asema ja sen saamat painotukset vaihtelevat teorioissa jonkin verran, mutta teorioiden väliltä löytyy yhtäläisyyksiäkin. Neljän kirjoittamisen opettamisen teorian tarkastelu on osoittanut, että erityisesti genre-pedagogiikka asettuu olennaisesti omaksi erilliseksi lähestymistavakseen ja monessa suhteessa jopa muiden kirjoittamisen opettamisen teorioiden vastakkaiseksi ajattelumalliksi. Luovan kirjoittamisen, prosessikirjoittamisen mallissa ja tekstuaalisen intervention teoriassa puolestaan on esillä useita samankaltaisia ajatussuuntia ja näissä teorioissa kirjoittamisen funktiot usein limittyvät toisiinsa. Näihin teorioihin on myös helpompi liittää kirjallisuus sekä sen osa-alueet. Voitaisiinkin ajatella luovan kirjoittamisen muodostavan eräänlaisen kirjoittamisen laajan viitekehyksen, jonka sisällä prosessikirjoittaminen ja tekstuaalinen interventio saavat tietyllä tavalla välinearvoa, sillä niiden voitaisiin katsoa tarjoavan uusia keinoja luovan kirjoittamisen päämäärien saavuttamiseen.

^{xlvi} Esim. oppikirjaprojekti, Luukka et al.

3. LUOVAN KIRJOITTAMISEN JA KIRJALLISUUDEN OPETTAMINEN

3.1. *Luova opettaminen*

Luovassa opettamisessa lähdetään liikkeelle siitä ajatuksesta, että opetustilanteissa pyritään siirtämään ajattelun, kokemisen ja toiminnan painopistettä oppilaassa tapahtuvaksi omaehtoiseksi prosessoinniksi eli oppilaan minää pidetään mahdollisimman pitkälti kaikkien toimintojen alkuunpanijana³¹¹. Luova opetus käsitetään jatkuvasti avoimeksi ongelmanratkaisuprosessiksi, jossa oppilas ja ohjaaja rakentavat yhteistyössä sekä omaa persoonallista todellisuuttaan että jatkuvasti muuttuvaa ulkoista, opetustilanteen todellisuutta³¹².

Yleensä kouluopetus tähtää valmiiksi asetettujen ongelmien ainoiden oikeiden vastauksien löytämiseen³¹³. Luovassa opetuksessa puolestaan oppimisprosessia itsessään pidetään yhtä tärkeänä ja tavoiteltavana kuin lopputulosta³¹⁴. Luovassa prosessissa lähdetään liikkeelle ongelmien paikallistamisesta. Oppilaan on siis itse etsittävä sekä ongelmat että menetelmät niiden ratkaisemiseksi.³¹⁵ Tässä yhteydessä puhutaan usein luovasta prosessista, luovasta ongelmanratkaisu- tai oppimisprosessista^{xlvii}. Luovan opettamisen puolestapuhujat E. Paul Torrance ja R.E. Myers ovat määritelleet ja eritelleet sen vaiheita. He toteavat luovan oppimisprosessin olevan tulemistä tietoisiksi mahdollisista ongelmista sekä omissa tiedoissa olevista puutteista ja aukoista. Tämä ei vielä riitä, vaan on hankittava lisää informaatiota tilanteesta ja määriteltävä tarkemmin ongelmaa tai aukkoja tiedossa sekä etsittävä mahdollisia ratkaisuja tilanteeseen. Ongelman ratkaisemiseksi on esitettävä hypoteeseja ja arvauksia, joita testataan yhä uudelleen. Prosessissa on tarkoitus hioa hypoteeseja, kunnes ne ovat valmiita ja aika on kypsä tulosten esittämiseen, minkä jälkeen niitä tulee kriittisesti arvioida.³¹⁶ Kari Uusikylä on esittänyt, että tämän kaltaista luovaa prosessia ei voi tietoisesti kiihdyttää, vaan jokainen vaihe vie oman aikansa³¹⁷.

Luovan opetustilanteen tarkoituksena on herättää luovaa prosessointia sekä ohjaajassa että ohjattavassa. Tämä edellyttää molemmilta osapuolilta kykyä vaihtoehtoisten ideoiden tuottamiseen, mikä taas vaatii riskinottoa ja asioiden ristiriitaisuuden sietoa, niin monitulkintaiselta kuin se kuulostaakin. Näitä seikkoja painotetaan, koska eräs

^{xlvii} Samantapaisia ajatuksia on esillä myös konstruktivistisessä oppimiskäsityksessä ja tutkivan oppimisen teoriassa. Katso esim. Hakkarainen et al. 1999; Tynjälä 1999.

luovan opettamisen lähtökohdista on se, että opetustilanteessa on olemassa muitakin mahdollisia ratkaisuja kuin aikaisemmin käytetyt tai kunkin omat ratkaisut. Tällaiseen urautuneeseen ja helposti mieleen tulevaan ratkaisuun on helppo yltää.³¹⁸ Luovan opettamisen tarkoituksena onkin herättää oppijassa kokonaan uusia tapoja ajatella. Ei siis pyritä etsimään yhtä oikeaa vastausta tai ratkaisua, vaan jo opitut tiedot ja taidot halutaan saada uudistavan ajattelun kautta tuottamaan uusia ja erilaisia tuloksia.³¹⁹

Luovaan prosessointiin pyrittäessä opetustilanne luodaan niin aukolliseksi ja kysymyksiä herättäväksi, että ongelmanratkaisuprosessi käynnistyy pakostakin³²⁰. Ohjaajan velvollisuus on luoda tila, jossa oppiminen mahdollistuu. Avoimen tilanteen tarkoituksena on luoda tilanteeseen motivoivaa jännitettä. Luovan prosessin käynnistyminen toimii siten tuon jännitteen lievittäjänä. Tässä tilanteessa oppija joutuu todella hyödyntämään omia tietojaan ja taitojaan käytännössä.³²¹ Käynnistyneen prosessin aikana sekä oppilas että ohjaaja tekevät jatkuvaa analyysiä tilanteeseen vaikuttavista olennaisista elementeistä. Näistä analyyseistä koostetaan ikään kuin uusia synteesejä, joiden varassa oppimistilanne etenee. Luova opetustilanne siis etenee jatkuvien analyysien, uusien synteesien ja niiden arvioinnin jatkumona. Käytännössä tämä tarkoittaa sitä, että opetustilanteessa edetään jatkuvasta tosiasioiden havainnoinnista ja tulkinnasta toimivien ja olennaisten ongelmien seulomiseen. Tältä pohjalta suoritetaan opetustilanteen aikana useita kertoja nopeata ideointia ja päätöksen tekoa. Tällä koko prosessin ajan kestäväällä arvioinnilla ikään kuin valvotaan opetustilanteen toteutumista.³²²

Luovan prosessin edistämisen kannalta ohjauksen tulisi olla äärimmäisen herkkää ja spontaania. Tilanteiden tulisi edetä oppilaiden välittämien vihjeiden kuten ilmeiden ja eleiden pohjalta. Näin oppilaasta muodostuu samalla tavalla oppimisprosessin ohjaaja kuin opettajastakin. Tätä periaatetta on perusteltu esimerkiksi sillä, että luovan prosessin tuote on aina oppilaan persoonallinen vastaus ympäristön todellisuuteen. Tästä syystä on oikeutettua, että oppilas saa itse omalta osaltaan ohjata sitä oppimisprosessia, jossa häneltä odotetaan reaktiota. Luovan opettamisen ihanteeksi muodostuukin eräänlainen tasavertaisuus ohjaajan ja oppilaan välillä. Näin luovan opetustilanteen katsotaan parhaimmillaan olevan hedelmällistä vuorovaikutusta.³²³ Periaate tasavertaisuudesta kuolostaa idealistiselta, mutta lopullinen vastuu prosessin toteutumisesta ja prosessista oppimisesta jätetään kirjoittajalle. Opettajan on kuitenkin otettava vastuu oppimisprosessista sekä siihen johdattelemisesta, sillä hän on ennen kaikkea kirjoittamisprosessin sekä kirjallisuuden asiantuntijana, jolloin tavoite tasavertaisuudesta ei voi täysin toteutua.

Luovassa opetustilanteessa pyritään siihen, että ajattelu ja toiminta lähtisivät mahdollisimman pitkälti oppijasta itsestään ja että hän ohjaisi niitä itse^{xlvi}. Näin pyritään motivoimaan oppilasta käyttämään aitoa persoonallista panostaan koko oppimisprosessin ajan.³²⁴ Luovassa opetuksessa ei siis lähdetä suoranaisesti liikkeelle ajatuksesta, että yritettäisiin täyttää oppijan tiedoissa olevia mahdollisia puutteita tai aukkoja, vaan siinä korostetaan enemmän sitä potentiaalia, joka oppijassa jo on sekä tämän potentiaalın kehittämistä ja soveltamista uuden tiedon tai taidon oppimiseen. Tästä syystä luovassa opetuksessa suositaan erityisesti epäsuoria työtapoja. Nämä ovat menettelyjä, jotka eivät johda suoraan yhteen ennustettavaan ratkaisuun.³²⁵ Oppilaita siis kannustetaan ratkaisemaan esillä oleva ongelma omalla persoonallisella tavallaan. Näin ollen luovaan opettamiseen liittyy ajatus siitä, että jokainen oppimistilanne ja -tulos on ainutlaatuinen.³²⁶ Samalla oppilaat halutaan saada ymmärtämään, ettei ole olemassa vain yhtä ainoaa oikeaa ratkaisutapaa tai lopputulosta, sillä jokainen oppimistilanteessa tehty tulkinta on erilainen. Jokainen suodattaa sen aiempien kokemustensa ja tietojensa läpi. Kaksi ihmistä ei siis voi luoda täsmälleen samaa asiaa.³²⁷

Koska oppijat ovat erilaisia, luovassa opettamisessa korostetaan nimenomaan sitä, että mitään yksittäistä työtapaa ei saisi pitää ainoana oikeana. Samassakin opetustilanteessa tulisi useaan kertaan vaihdella eri työtapoja. Koska luovassa ongelmanratkaisutilanteessa pyritään kehittämään oppilaan kokonaispersoonallisuutta, tulisi oppimistilanteiden olla vaihtelevia^{xli}. Työ- ja ilmaisutapojen muutoksilla varmistetaan se, että urautuneet tunnetilat ja niiden samanlaisina toistuvat ilmentymät eivät jää vallitseviksi.³²⁸ Oppilaille tulisikin antaa valinnan mahdollisuuksia aina kun se on mahdollista. Niin työhön motivoituneille kuin motivoitumattomille oppilaille tulisi löytää työtapoja ja aiheita, jotka kiinnostavat heitä. Näin voidaan saada myönteisiä oppimiskokemuksia ja elämyksiä. Tällä tavoin myös kadonnut oppimismotivaatio voidaan saada takaisin. Oppilaat tulisikin ottaa mukaan yhteiseen päätöksentekoon ja yhteisen oppimistilanteen suunnitteluun.³²⁹ Luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettajan on kuitenkin pidettävä punainen lanka käsissään, sillä alansa asiantuntijana hän tietää eri vaihtoehtojen tarpeellisuuden ja potentiaalisuuden. Demokratiaa tavoittelevassa päätöksenteossa katso-

^{xlvi} Tutkimukset ovat osoittaneet, että luomalla oppimiselle sellaiset olosuhteet, jotka edesauttavat sisäistä motivaatiota käsitteellinen oppiminen, luova ajattelu ja oppimisen laatu lisääntyvät merkittävästi verrattuna opiskeluun sellaisessa oppimisympäristössä, joka tukee vain ulkoisesti motivoitunutta oppimista. Katso esimerkiksi Uusikylä & Piirto 1999. (Byman 2002, 30.)

^{xli} Tämä ajatus on tärkeällä sijalla myös luovan kirjoittamisen teoriassa, jossa kannustetaan niin ikään käyttämään monipuolisia työskentelymenetelmiä, jotta vältettäisiin urautuminen kirjoittajana ja varmistetaan se, että kirjoittaja saa laaja-alaista kokemusta erilaisten tekstien kirjoittamisesta.

taan olevan se hyvä puoli, että se kehittää yksilön luovuutta ja päätöksentekokykyä. Luovan opetuksen avulla pyritäänkin kehittämään näin myös oppilaan muita inhimillisiä perustaitoja, kuten sosiaalista vastuunottoa sekä kykyä toimia yhteistyössä ja toisia kunnioittaen.³³⁰ Toisaalta on muistettava, että luovuuteen ja luovaan persoonaan liittyy myös tietty itsekkyyks ja omiin henkilökohtaisiin tavoitteisiin pyrkiminen sekä omaan ideaan uskominen. Nämä seikat on otettava huomioon myös luovaa opetustilannetta suunniteltaessa.

Luovassa opettamisessa painotetaan nimenomaan sellaisen oppimisympäristön rakentamista, joka mahdollistaa luovien prosessien syntymisen. Teoriassa korostetaan, että luovuutta sinänsä ei voida opettaa, mutta oikeanlaisessa ympäristössä jokainen oppija voi saavuttaa luovuutta.³³¹ Tämä ajatus on tietysti aina ongelmallinen, sillä se ei huomioi lainkaan niitä oppijoita, jotka eivät todellisuudessa koe luovaa toimintaa itselleen merkittäväksi. Tähän olivat törmänneet myös monet vastaajistamme. Kaikki eivät olleet itsekään kokeneet luovaa kirjoittamista itselleen antoisaksi: *”Sitä paitsi joillekin luova kirjoittaminen voi olla yhtä helvetti, siksi on hyvä, että heidän ei ole pakko harjoittaa tätä liikaa.”*, *”Itselleni luova kirjoittaminen ei ole tarjonnut paljoakaan, ei aiemmin eikä nyt.”*, *”Innoittaa toisia, ei minua.”*, *”Menin ennemmin kielioppi –kursseille.”* Yksilöllistä oppimisprosessia korostettaessa tulisikin ottaa huomioon myös nämä luovaan työskentelyyn kriittisemmin suhtautuvat oppilaat. Heille tulisi tarjota juuri heidän kaipaamaansa opetusta ja oppimistilanteita. Jotta nämäkin oppilaat saataisiin mukaan opetukseen, on oikeanlaisella oppimisympäristöllä varmasti paljon merkitystä. Mikäli näiden oppilaiden tarpeet tyydytetään, voivat he saada oppimistilanteeseen enemmän mielekkyyttä ja siten myös kenties kadoksissa ollut motivaatiokin voi löytyä. Luovien voimien ja oppimisen tulisikin tuoda ennen kaikkea iloa ja sisältöä elämään. Vaikka luovassa oppimisessä korostetaan kohdattujen ongelmien jatkuvaa arviointia ja analysointia, luovassa ympäristössä jokaisen tulisi saada ilmaista itseään vapaasti ilman vähättelevää arvostelua.³³² Jos ohjaaja saa tämänkaltaisen tilanteen rakennettua, on mahdollista saada synnytettyä oppijan sisäinen motivaatio ja halu oppia sekä kehittyä omaehtoisesti.

Luovuuteen kannustavassa opetustilanteessa tulisi kiinnittää ennen kaikkea huomiota fyysikaalisiin, psykologisiin, sosio-emotionaalisiin ja älyllisiin olosuhteisiin.³³³ Luovan prosessin kannalta ihanneympäristö tarjoaa tehtävän mukaan näitä osa-alueita stimuloivan tai rauhoittavan taustan prosessoinnin ajaksi³³⁴. Opetustilan tulisikin olla eräänlainen oppimislaboratorio ja tehtävän ratkaisemiseen tarvittavien materiaalien hel-

posti saatavilla³³⁵. Äärimmilleen viedyssä luovassa opettamisessa jokaisen tulisi myös saada itse valita toimintaympäristönsä, mutta käytännössä näin yksilöllinen menettely ei ole mahdollista. Yleensä pyritäänkin järjestämään niin sanotusti yleisympäristö, jolla olisi mahdollisimman positiivinen vaikutus mahdollisimman monen oppijan luovaan prosessiin. Fysikaalisia ympäristötekijöitä säätelemällä pyritään oppijoita stimuloimaan eri aistein tapahtuvaan havaintojen tekoon sekä tuottamaan niistä persoonallisia ratkaisuja ja vapautumaan tavanomaisista toimintamalleista. Ympäristötekijöiden muuntelu tähtää myös uusien ilmaisumahdollisuuksien kokeiluun ja omaksumiseen.³³⁶

Pelkät fysikaaliset olosuhteet eivät vielä sinänsä riitä, vaan luovan oppimisen mahdollistamiseksi on panostettava myös älyllisiin ja sosio-emotionaalisiin tekijöihin. Näitä tekijöitä säätelemällä oppilaille taataan mieluisa oppimisympäristö³³⁷. Ryhmän sisälle tulisikin siis kehittää vapaamielinen ja avoin ilmapiiri, jossa kaikki voivat tuntea itsensä hyväksytyksi³³⁸. Tämänkaltaista tilannetta voidaan edistää luomalla ryhmän sisälle psykologisesti turvallinen ilmapiiri. Tämä tarkoittaa sitä, että tilanteessa on sallivuutta sekä jokaisen persoonallisen panoksen arvostusta.³³⁹ Mikäli tällainen vapaan ajattelun mahdollistava ilmapiiri saavutetaan, oppilas alkaa parhaassa tapauksessa kokeilla erilaisia ajatuksia, ottaa riskejä ja uskaltaa tehdä erehdyksiäkin oppiakseen³⁴⁰. Luova oppimisprosessi edellyttää myös sitä, että oppijoiden odotetaan olevan luovia. Oppijoita on siis kannustettava ja motivoitava ajattelemaan³⁴¹. Tämä voi tapahtua esimerkiksi siten, että eri tilanteissa osoitetaan, että asioita voidaan lähestyä ja käsitellä usealla tavalla¹. Näin oppijan kokemuspiiri laajenee ja samalla vältetään turhan yksipuoliset vaikutteet.³⁴²

Luovalla opettamisella pyritään nimenomaan vapauttamaan yksilön kokonaispersoonallinen potentiaali ja kehittämään hänen ajattelu- ja toimintaprosessejaan. Samalla parannetaan niitä konkreettisia tuotteita, joilla hän persoonallisesti vastaa muuttuvan ympäristön haasteisiin. Muuttuvalla ympäristöllä tarkoitetaan tässä yhteydessä opetustilanteen ulkoisia tekijöitä. Nämä tekijät tulisi liittää elävän elämän tilanteisiin, sillä silloin kun halutaan kehittää nimenomaan oppilaan kriittisyyttä ja arvostelukykä, oppimistilanteet eivät saisi etäännyä kovin kauaksi hänen omasta toimintatodellisuudestaan. Näin oppilas voi siirtää helpommin oppimansa asiat elämän todellisiin tilanteisiin.³⁴³ Luovan opettamisen katsotaan vahvistavan myös oppilaan assosiativisia kykyjä, jolloin aiemmin etäiset ja ensikertaiset assosiaatiot lisäävät reagoinnin omaperäisyyttä ja siten

¹ Luovassa oppimisessa käytettyjä tekniikoita ja opetusmenetelmiä esittelevät laajemmin esim. Heikkilä 1981; Uusikylä & Piirto 1999.

kehittävät yksilön luovaa ajattelukykyä. Assosiaatiokyvyn kehittymisen avulla oppija voi parantaa oman ajattelunsa muuntamiskykyä sekä tuottamaan tehokkaammin uusia synteesejä.³⁴⁴

Luovassa opetuksessa pyritään oikeanlaisen ympäristön ja opetustilanteiden avulla kehittämään erityisesti kolmea luovan ajattelun päävalmiutta. Nämä ovat yksilön tiedollinen eli kognitiivinen sekä affektiivinen ulottuvuus³⁴⁵, joita ei kuitenkaan aina voida mustavalkoisesti erottaa toisistaan. Näiden kahden muodostaman kokonaisuuden rinnalle tarvitaan fyysinen valmius^{li} eli tässä tapauksessa motorinen kyky ja motivaatio itsensä ilmaisuun ja kehittämiseen. Luovan opettamisen peruslähtökohtana on pyrkimys oppilaan syvempään ymmärtämiseen ja hänen kehityksensä mahdollistamiseen juuri hänen omien edellytyksiensä pohjalta.³⁴⁶

Luova opettaminen tarjoaa esimerkiksi luovassa kirjoittamisessa ja kirjallisuuden opetuksessa hedelmällisen välineen oppilaan taitojen monipuoliselle laajentamiselle, sillä nämä aihealueet sisältävät jo valmiiksi monipuolisia oppisisältöjä, joista jokaisen oppijan on hyvä lähteä etsimään sitä ominta aluettaan. Teorian yhteydessä on kuitenkin syytä miettiä sitä, kuinka realistisia sen soveltamismahdollisuudet oikeastaan ovat käytännön tasolla. Koulujen ja opetustilanteiden todellisuus on valitettavasti kovin kaukana luovan opettamisen teorian luomasta ihannemallista. Ohjattavat ryhmät ovat suuria ja vaihtelevia. Luovan opettamisen soveltaminen käytäntöön vaatiikin ohjaajalta motivoituneisuutta ja kiinnostusta itsensä ja oman työnsä kehittämiseen. Ei voida kuitenkaan vain mustavalkoisesti todeta, että esimerkiksi kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa nykyisellään pyritään vain etsimään standardoituja vastauksia opetussuunnitelmien asettamiin valmiisiin kysymyksiin. Opetustilanteen todellisuus on tässä yhteydessä pitkälti riippuvainen jokaisen ohjaajan kiinnostuneisuuden määrästä, sillä opetussuunnitelmat tarjoavat jo melkoisen väljät puitteet opetuksen järjestämiselle.

Vaikka luovan opettamisen ottaminen mukaan opetukseen vaatii pitkäjänteistä työtä niin ohjaajalta kuin oppijoiltakin, voitaisiin silti ajatella syvällisemmän kanssakäymisen ja yhteisöllisyyden lisäävän pitkällä aikavälillä molempien osapuolien työn palkitsevuutta ja mielekkyyttä. Varsinkin kirjoittamisen opettamisessa tällä voisi olla merkitystä. Luovan opettamisen kannustavan oppimisympäristön kautta esimerkiksi kirjoitelmista saatu palaute voisi syventyä ja myös oppijat voisivat tulla sille vastaanottavaisemmiksi. Tietenkään ei voida kuvitella, että vielä yhden lyhyen jakson aikana

^{li} Ajatus fyysisestä valmiudesta ja motorisesta kyvystä on kuitenkin varsin monitulkintainen. Voidaankin ajatella, että erilaisilla yksilöillä on olemassa monenlaisia valmiuksia ja kykyjä toteuttaa luovuuttaan.

kukaan voisi rakentaa opetustilaan luovan opettamisen ihanteiden mukaiset olosuhteet, mutta teoriassa on potentiaalia ja se voisi soveltua varsinkin pienemmissä opetusryhmissä päivittäisiin opetustilanteisiin, sillä tuolloin sama ohjaaja työskentelee kirjoittajien kanssa pitemmällä aikavälillä. Näin olisi mahdollista rakentaa pikkuhiljaa opetustilaan luova oppimisympäristö ja saada aikaan uudenlaisia oppimistuloksia.

3.1.1. Luovan opettajuuden lähtökohdat

Vastaajiemme mielissä oli hahmottunut selkeä kuva siitä, millainen on hyvä kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettaja ja mitkä ovat hänen keskeiset ominaisuutensa. Mitään ideaalikuvaan tutkimukseen osallistujat eivät lähteneet rakentelemaan, vaan heidän käsityksensä ohjaajan roolista olivat varsin realistisella pohjalla. Ohjaajan ei siis tarvitse olla mikään yli-ihminen, jolla on aina taskussaan entistä loistokkaampia temppuja. Tärkeintä vastaajillemme oli ohjaajan oikeanlainen asenne. Keskeistä oli motivoivuus; ohjaajan tulee siis olla kannustava ja innostava. Merkittävälle sijalle nousi myös mahdollistajan rooli: *”Opettajien pitäisi rohkaista oppilaita kaunokirjalliseen itseilmaisuun.”*, *”Kuitenkin voin todeta, että kuten muussakin opetuksessa, ei välttämättä tarvita mitään ihmekikkoja - innostava mahdollisuuksien tarjoaminen, kannustaminen, ideoiden esiintuominen riittää.”* Hyvän opettajan ominaisuuksia pidetäänkin hyvin pitkälti myös luovan ohjaajan ja opettajuuden lähtökohtina³⁴⁷. Luovan opettajuuden keskeisenä painopisteenä on kuitenkin ohjaajan työssä kehittyminen ja oman luovan potentiaalinsa mahdollisimman tehokas hyödyntäminen. Luovan ohjaajan tehtävänä on myös mahdollistaa oppijoiden luova ajattelu ja kannustaa heitä kehittymään siinä. Tässä yhteydessä on korostettu niin sanotun vastaanottavaisen ympäristön luomista. Se vaatii ohjaajalta tarkkaa havainnointia ja herkkää ohjausta.³⁴⁸

Vaikka saamissamme vastauksissa ei tunnustettu luovaa opetusta tai opettajuutta terminä, sen tarjoamat voimavarat ja tarpeellisuus oli kuitenkin implisiittisesti tiedostettu. Sen, mitä teoriakirjallisuudessa kutsutaan luovaksi opetuksiksi, toivottiin erityisesti tuovan jonkinlaisen muutoksen koulujen perinteiseen luokkahuonetyöskentelyyn ja eritoten ainekirjoitukseen, jota pidetään kovin kaavoihin kangistuneena: *”Luova kirjoittaminen voisi myös tuoda vaihtelua työmenetelmiin ja tehtävätyyppeihin, koska luovaa kirjoittamista voidaan harjoitella niin monella eri tavalla.[...] Luova kirjoittaminen myös voi herättää kipinän kirjoittamiseen ehkä paremmin kuin asiatekstien väsäminen, koska siinä voidaan olla sallivampia kirjoittamisen suhteen.”* Perinteisestä ainekirjoit-

tuksesta monet oppilaat ovat oppineet selviytymään ja usein he kirjoittavat tekstinsä koulussa kertaistumalta. Hyvin harvassa ovat kuitenkin ne ammattilaiset, jotka tuottavat valmista tekstiä yhdellä kertaa ja silti tätä yhä edelleen valitettavan usein vaaditaan oppilailta. Kun tavoitteena on luovan opettamisenkin ihanteissa esiin noussut taitava ja innostunut, kirjallisesti itsensä ilmaiseva oppija, on näitä perinteisen kirjoituksen opetuksen käytänteitä muutettava.³⁴⁹

Luova opettaminen ja ohjaajuus voisi hyvinkin toimia vastaajiemme kaipaamana henkireikänä, sillä saamissamme vastauksissa luovasta kirjoittamisesta toivotaan tylsän arkiopetuksen, sekä ohjaajan että oppijoiden, pelastajaa. Sen toivotaan vaikuttavan oppijoihin positiivisesti ja tuovan vaihtelua koulun kirjoitusrutiineihin: *”Kouluissa luovuus valitettavasti pyritään suorastaan tappamaan. Luova kirjoittaminen onkin yksi tapa lähteä palauttamaan yksilöiden kadonnutta luovuutta.”*, *”Luovaa kirjoittamista pitäisi sisällyttää äidinkielen ja kirjallisuuden tunneille, sillä sitä kautta oppilaat voisivat rikastuttaa mielikuvitustaan ja saada irti itsestään jotain omaan itseen liittyvää. Ehkä myös iloa löytyisi.”*

Luova kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettaminen voisi antaa virikkeitä ja uusia sisältöjä myös ohjaajan omaan työhön, sen ei siis tarvitse olla pelkästään vaihtelua oppilaille. Saamissamme vastauksissa opettajat nimenomaan korostivat kaipaavansa itse luovaa kirjoittamista ja siten myös luovuutta ylipäänsä omaan työhönsä: *”Kaipaavan luovan kirjoittamisen tuomaa motivaatiota.”*, *”Itse äidinkielen opettajana aion käyttää kaikki keinot, että voisin opettaa luovaa kirjoittamista mahdollisimman paljon.”* Luovassa opettamisessa korostetaan erityisesti jatkuvaa itsensä kehittämistä^{lii}. Tämä vaatimus on keskeinen sen takia, että luovan opetustilanteen todellisuus on jatkuvassa muutostilassa ja näin ollen myös opettajan on muunnuttava sen mukana. Tämä takaa opettajassa jatkuvan kasvuprosessin.³⁵⁰ Luovassa opettamisessa kehittyminen ja uuden oppiminen ei olekaan vain oppilasta varten, vaan ajattelumalliin kuuluu siis myös ohjaajan luova oppimisprosessi.

Parhaimmillaan ohjaaja itsekkin on luova monella tavalla. Oppijat kokevat sen usein motivoivana ja kannustavana tekijänä.³⁵¹ Luovan kirjoittamisen ohjaajien tulisikin esimerkiksi harrastaa itse luovaa kirjoittamista ja lukemista, olla siis samalla oppilaille elävä malli. Ohjenuorana on pidetty ajatusta, jonka mukaan ohjaajan tulisi itse harrastaa erityisesti kirjoittamista ja olla siinä mielellään suhteellisen taidokas, sillä oppilaiden on

^{lii} Tämä ajatus on esillä myös elinikäisen oppimisen teoriassa. Katso esimerkiksi Kajanto & Tuomisto 1994.

saatava nähdä malli kirjoittavasta aikuisesta kehittyäkseen itse kirjoittajana. Luovaa ilmapiiriä edistääkseen ohjaaja voi esimerkiksi tuoda oppijoiden nähtäväksi omia tekstejä, vaikkei kirjoittamisessa mikään mestaritaituri olisikaan. Ideana onkin näyttää, miten ohjaaja ratkoo kirjoittamisen ongelmia kirjoitusprosessin aikana.³⁵² Keskeisellä sijalla luovassa opettamisessa on myös ohjaajan didaktisesti luova käyttäytyminen. Tällöin luovana tuotteena pidetään hänen suunnittelemaansa ja toteuttamaansa opetustilannetta. Luovassa opettamisessa ohjaajan toimintakin on väline, jonka avulla oppilaiden luovaa potentiaalia kehitetään.³⁵³

Myös saamissamme vastauksissa oppilaiden koettiin ja tiedettiin kokemuksesta pitävän paljon luovasta toiminnasta ja tässä yhteydessä erityisesti luovasta kirjoittamisesta. Tulevat opettajat eivät vain oikein tienneet, miten he voisivat omalla toiminnallaan kehittää oppilaiden luovuutta ja miten he tarjoaisivat oppilaille paremmin mahdollisuuksia luovan ajattelun kehittämiseen: *”Tehtävät vaikuttavat varmasti paljon siihen, miten oppilaat suhtautuvat luovaan kirjoittamiseen”, ”Oppilaat pitävät siitä.”, ”Oppilaat innostuivat, kun saivat kirjoittaa runoja tai tarinoita.”, ”He ehdottivat, että olisi pätkä, jotakin tarinaa ja sitä saisi jatkaa. Se osoittautui suosituksi aiheeksi.”, ”Yläaste-laisilla on vielä ala-asteelta peräisin oleva tarinan keksimisen ja ylipäänsä luovuuden into, sitä ei kannattaisi tukahduttaa, vaan tukea oppilaita kirjoittamaan.”, ”Oppilaat kaipaavat.”*

Kirjoittajien motivointi on hyvä tapa lähteä rakentamaan opetusryhmässä luovaa ilmapiiriä. Mikäli halutaan saada oppijat kehittämään luovia prosessejaan, on ohjaajan tärkeänä tehtävänä kuunnella, mitä he haluavat sanoa³⁵⁴. Luovassa opettamisessa tärkeällä sijalla oleva oppilaslähtöisyys nousee keskeiseksi seikaksi myös saamissamme vastauksissa: *”Luova tekeminen, oli se sitten tanssia, draamaa tai kirjoittamista, on aina suurimmaksi osaksi tekijästä itsestään lähtevää. Äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla oppilas on kirjoittaja ja luovuuden lähde.”* Tärkeää esimerkiksi luovan kirjoittamisen opetuksessa on luottaa oppijoihin kirjoittajina. Lähtökohtana on tässä se, että jokaisella on tärkeää sanottavaa ja kyky kehittyä kirjoittajana³⁵⁵. Ohjaajan tulee kuitenkin muistaa kunnioittaa myös niitä oppijoita, jotka eivät koe kirjoittamisen ja kirjallisuuden oppimista itselleen merkittävänä. Kun oppijoita ajatellaan yksilöinä, on syytä muistaa, että jokaisella heistä on myös yksilölliset kiinnostuksen kohteet.

Luovan ohjaajan yhtenä keskeisimmistä tehtävistä on huomata oppijoiden erilaiset oppimisprosessit ja tukea niitä³⁵⁶. Jokaista oppijaa on pidettävä yksilönä, sillä hänen kokemusmaailmansa tuottaa erilaiset lähtökohdat oppimiselle. Ohjaajan keinot ohjata

oppimista riippuvat tästä yksilöllisestä kokemushistoriasta.³⁵⁷ Tästä syystä myös kirjoittajan itsenäisyyttä ja vastuuta korostetaan³⁵⁸. On mielenkiintoista tutustua omaan tapansa kirjoittaa, etsiä itselleen sopivaa erilaisista vaihtoehdoista. Ohjaajan tehtävänä on tarjota näitä vaihtoehtoja³⁵⁹. Kun kirjoittajaa ohjataan, on tärkeää, että hän kokee ohjauksen yhteistyönä, eikä ohjaajan arvosteluna. Ohjaajan tulisikin osoittaa, että hän on aidosti kiinnostunut kirjoittajan ideoista ja ajatuksista. Tärkeämpää kuin antaa omia kommentteja on kuunnella kirjoittajaa itseään. Luovan kirjoittamisen yhteydessä on tärkeää, että oppijan annetaan pitää kirjoitelma itsellään. Ohjaajan tehtävänä on rohkaista oppijaa puhumaan kirjoitelmastaan.³⁶⁰ Luovan ohjaajan rooli on siis selvästi yhteistyökumppani ja auttaja. Ohjaaja ei kerro suoraan oppilailleen, mistä ja miten heidän tulisi kirjoittaa. Hän antaa vaihtoehtoja ja auttaa oppijaa löytämään tälle sopivia kirjoitelma-aiheita ja kirjoittamistapoja.³⁶¹

Ohjaaja voi siis edistää oppijan luovuutta ja motivaatiota rakentamalla luomiseen rohkaisevan ympäristön. Tämä voi tapahtua hyvinkin pienellä vaivalla³⁶². Esimerkiksi luovan kirjoittamisen ottaminen osaksi niin sanottua tavallista opetusta voi olla varsin yksinkertaista. Luovan kirjoittamisen tehtävien ei tarvitse olla massiivisia ja pitkäkestoisia. Joka tunti ei tarvitse kirjoittaa valmista ainetta, mutta kehittyminen kirjoittajana edellyttää aina rutiineja. Prosessikirjoittamisen opettaja Helena Linna ehdottaakin, että kirjoittamiselle varattaisiin joku tietty aika viikosta tai päivästä. Näin työskentelylle luodaan malli, jonka mukaan kirjoittamisessa edetään³⁶³.

On mielenkiintoista pohtia tässä yhteydessä sitä, missä määrin luovan opettamisen malli antaa tilaa opettajan omalle luovuudelle. Lista luovan opettajan tehtävistä ja velvollisuuksista tuo helposti mieleen ajatuksen siitä, pyritäänkö luovassa opettamisessakin rakentamaan jonkinlainen luovan opettajan standardi. Jos näin on, eikö se muodosta eräänlaisen paradoksin. Voiko opettaja olla luova, jos hänen työtään ja rooliaan määrittävät lukuisat säännöt ja ohjeet? Toisaalta voitaisiin miettiä myös sitä, voiko opettaja tai ohjaaja tehdä työtään ilman tietynlaista kurinalaisuutta. Eikö luova toimintakin vaadi tiettyä kurinalaisuutta ja päämäärätietoisuutta? Kurinalaisuudella saavutetaan syvempi näkökulma käsiteltävään asiaan ja siten päästään laadukkaaseen lopputulokseen.

3.1.2. Luova lähestymistapa sanataiteiden opettamiseen

Luovassa opettamisessa sanataiteet^{liii} käsitetään kommunikaation apuvälineiksi ja sen mahdollistajaksi. Lähtökohtana on se, että emme koskaan pelkästään lue lukemista tai kirjoita kirjoitusta. Me luemme, koska haluamme saavuttaa paperille painetun tekstin välittämän sisällön ja viestin; näin ollen me kirjoitamme, koska haluamme tuoda julki ajatuksemme ja siten välittää yleisölle jotakin omasta sisäisestä maailmastamme ja todellisuudestamme. Luovan sanataideopetuksen päämääränä onkin kehittää selkeitä, mielikuvituksellisia, vaikuttavia sekä tarkoituksenmukaisia kommunikoinnin tapoja.³⁶⁴ Oletusarvo on se, että kirjoittaessaan tai lukiessaan luovasti yksilön katsotaan kommunikoidan parhaalla mahdollisella tavalla, jonka hän taitaa³⁶⁵. Esimerkiksi luovan kirjoittamisen yksi päämäärä onkin juuri se, että ei vain kirjoiteta jotakin, vaan kirjoitetaan mahdollisimman hyvin, luovasti ja omaperäisesti, tavoitellaan siis myös mahdollisimman laadukasta lopputulosta³⁶⁶.

Kun kirjallisuutta on haluttu luovan sanataideopetuksen tavoin ymmärtää laajempänä ilmiönä ja osana laajempaa kontekstia, on tällöin korostettu yksittäisten teosten suhdetta muihin teoksiin ja koko kirjoittamisen laajaan kenttään³⁶⁷. Tästä laaja-alaisesta ajatuksesta ja määritelmästä olisi hyvä lähteä liikkeelle, kun ylipäänsä tarkastellaan kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opetusta. On tärkeää havaita näiden kahden osa-alueen välinen yhteys. Lukutaitoa ja kirjallisuudentuntemusta voidaankin yleisellä tasolla pitää kirjoittajan perustaitona³⁶⁸. Sitä voidaan pitää myös luovan kirjoittamistaidon ja luovan ajattelun edellytyksenä, sillä luetun perusteella hankitun tiedon pohjalta kirjoittajalla on mahdollisuus kehittää kykyään itsenäiseen ajatteluun ja samalla hänellä on tilaisuus saada välineitä kokemustensa käsittelyyn³⁶⁹. Ilman kirjallisuuden tarjoamia virikkeitä kirjoittaja kirjoittaisi ikään kuin henkisessä tyhjiössä³⁷⁰. Myös eräs vastaajamme oli havainnut kirjallisuuden tärkeyden kirjoittajalle: *”Ja luovuutta voi myös harjoittaa kuuntelemalla paljon muiden tekstejä ja lukemalla paljon erilaista, paljon omaksuttavaa, paljon ideoita ja ajatuksia, joita voi joskus vielä itse hyödyntää.”*

Luovan kirjallisuuden opetuksen yhteydessä painotetaan myös kykyä luovaan lukemiseen. Luovana pidetään sellaista lukemista, jonka vaikutus on niin syvä ja laaja, että lukija innoittuu muuttamaan toimintaansa jollakin tavoin. Tämä muutos voi ilmetä myöhemmin jossakin luovassa tuotteessa, esimerkiksi uudessa tekstissä. Kaikki lukeminen ei siis vielä ole luovaa, eikä siihen vielä riitä, että suodattaa lukemansa tekstin omi-

^{liii} Käytämme tässä kappaleessa termiä sanataide luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden yläkäsitteenä. Sanataide on terminä käyttökelpoinen, sillä se kattaa alleen luovan ilmaisun moninaisen kentän. Teoreetikoista erityisesti James A. Smith on käyttänyt teoksissaan tätä termiä. Määrittelemme sanataidetta tarkemmin kappaleessa 2.2.

en kokemustensa kautta, vaan tärkeää on, että se hätkähdyttää ja saa aikaan uusia ajattelun tai muun toiminnan suuntia.³⁷¹ Teoreetikosta riippuen samantapaiseen päämäärään pyrkivästä lukemisen tavasta käytetään myös nimitystä syvälukeminen^{liv}. Syvälukemisessa painotetaan tekstin tulkintaan paneutumista ja sen päämääränä on edetä lukemisen pohjalta johonkin aivan uuteen, jolloin edetään luetusta luovien tuotosten tekemiseen. Syvenevän lukutaidon katsotaan etenevän sekä tunteiden että tietämisen suunnassa. Tähän liittyviä kognitioskeemoja on hahmoteltu paljonkin. Esimerkiksi Ulla Puranen on esitellyt David E. Rumelhartin luoman melko selkeän mallin, joka hahmottaa sitä, millaisia prosesseja syvälukemiseen liittyy. Prosessi alkaa luonnollisesti siitä, että lukija vastaanottaa ja tulkitsee dataa. Tämän jälkeen hän etsii ja löytää asian käsittelyyn tarvittavaa informaatiota muististaan. Tässä vaiheessa lukija hahmottelee käsittelylleen tavoitteita ja osatavoitteita. Tältä pohjalta hän sitten järjestää toimintansa eli valitsee ja soveltaa lukutapansa. Tärkeää onkin se, että lukija osaa ohjata resurssinsa oikein. On siis osattava hahmottaa se, kuinka paljon on tarpeen laittaa likoon lukemisen aikana. Pyrittäessä syvälukemisen tai luovan lukemisen tasolle tekstin käsittely ja sitä vastaava lukutapa rakentuvat tiettyjen taitojen varaan. Näiden taitojen hallintaa pidetään myös osoituksena niin sanotusta hyvän ajattelusta. Syvemmän ja luovemman lukutaidon saavuttamiseksi lukijan on osattava tehdä oletuksia ja punnita niitä argumentoiden. Näin opitaan tunnistamaan esimerkiksi syy-seuraus-suhteita. Tärkeää on siis kyky eritellä asioita ja hyväksyä niiden monimutkaisuus ja ristiriitaisuus. Merkittäviksi kehityskohteiksi nousevat herkkyyks ihmetellä, kyseenalaistaa ja etsiä perusteita.³⁷²

Luovassa sanataideopetuksessa pyritään lukemisen ja kirjallisuuden kautta tukemaan ennen kaikkea juuri luovan ajattelun ja toiminnan kehittymistä. Tätä tavoitetta ohjaaja voi tukea esimerkiksi tarjoamalla oppijoille mahdollisuuksia tutustua toisten ihmisten luovan ajattelun tuloksiin eli luovan kirjoittamisen tuotteisiin. Näin oppija tutustuu siihen, miten omat ajatukset voidaan ilmaista tehokkaasti ja luovasti^{lv}. Kirjallisuuden katsotaankin kehittävän monia luovassa ajattelussa ja toiminnassa tarvittavia taitoja, kuten assosiaatio-, arviointi- ja analysointitaitoja. Lukemisen on huomattu parantavan myös lukijan kykyä abstraktiin ajatteluun sekä sen on katsottu lisäävän avoi-

^{liv} Lukemisen tasoja voidaan eritellä seuraavasti: aluksi tulee sanatarkka lukeminen eli luettu kirjoitus osataan koodata puheeksi. Seuraavassa vaiheessa teksti pystytään jo referoimaan pääosin. Analysoiva ja yhteyksiä etsivä lukeminen alkaa jo saada esiin myös lukijan suhdetta tekstiin. Syvenevää tai luovaa lukutaitoa pidetään lukemisen porrasmalleissa lukemisen edistyneimpänä tasona. (Katso esimerkiksi Puranen 1998, 32–33.)

^{lv} Esimerkiksi Ulla Puranen (1998) esittelee erilaisia kirjallisuuden opettamisen menetelmiä ja tapoja tutustua luovan kirjoittamisen tuotteisiin.

muutta uusille kokemuksille.³⁷³ Luovan sanataideopetuksen kautta pyritäänkin edistämään erityisesti oman kokemuksen kautta tapahtuvaa oppimista. On siis tärkeää, että oppijalle ei anneta valmista tietoa, vaan annetaan hänen tehdä itse uusia löytöjä. Näin oppilaan on mahdollista kokea myös opiskelumotivaation kannalta tärkeää onnistumisen iloa.³⁷⁴

Kirjallisuuden ja lukemisen ajatellaan olevan luovan mielikuvituksen polttoainetta. Kirjallisuudella katsotaankin olevan hyvin motivoiva merkitys oppijoille. Sen kautta on mahdollista innostaa lukijaa kirjoittamaan myös itse. Usein kirjoittajat ovat hyvin innokkaita näkemään toisten kirjoituksia ja tutustumaan toisten luovan ajattelun tuloksiin.³⁷⁵ Jo pelkkä valmiiden kirjallisten teosten tarjoama esimerkkiarvo ja niiden teorialle antama tuki onkin yksi hyvä syy käyttää tekstinäytteitä³⁷⁶. Lukeminen on siis kirjoittajalle välttämätöntä jo siksin, että hän voisi oppia hallitsemaan erilaisia tekstityyppejä. Näin kirjoittajalle voi muodostua niistä jonkinlainen sisäinen malli eli skeema. Vain tällä tavalla hän voi oppia ennakoimaan omien tekstiensä lukijoiden skeemoja sekä erilaisia tulkintatapoja.³⁷⁷ Koska kirjallisuuden juuret ovat hyvin pitkälti kiinni suullisessa tarinankerrontaperinteessä, tekstejä suositellaankin luettavaksi myös ääneen. Ääneen lukemisen ajatellaan houkuttelevan kuulijaa lukemaan itsekin.³⁷⁸

Luovassa sanataideopetuksessa korostetaan myös lukukokemuksen jakamista ja siitä keskustelemista. Näin lukijan on mahdollista selvittää keskustelun kautta itselleen, mitä teksti tarkoittaa ja mikä on sen merkitys. Yhteisessä keskustelussa voidaan esimerkiksi pohtia lukijoita askarruttaneita kohtia ja näin on mahdollista nähdä selvemmin, mikä on ollut teoksen merkitys itselle ja muille. Ajatuksia jakamalla voidaan siis tutustua syvemmin tekstin herättämiin emootioihin sekä siihen, miten teksti kommunikoi kanssamme ja millaisia viestejä se lähettää.³⁷⁹ Ulla Puranen ehdottaakin, että luovan kirjoittamisen prosessissa lähdettäisiin liikkeelle lukemalla ja keskustelemalla esimerkiksi toisten kirjoittajatoverien teksteistä. Parhaassa tapauksessa tämä voi johtaa oman kerronnan rikastumiseen³⁸⁰. Myös ajatusten ja ideoiden jakaminen voi ruokkia uusia ideoita. Tulevan tekstin aiheiden mahdollisuudet löytyvät tehokkaammin, kun läsnä on useamman ihmisen tiedot ja kokemukset^{lvi}. Toisten lukijoiden kommentit auttavat myös pääsemään helpommin ongelmakohtien yli.³⁸¹

Luovasta kirjoittamisen menetelmistä ja sen tuomista eduista kiinnostuneiden lisäksi vastaajiemme joukossa oli myös opiskelijoita, jotka suhtautuivat aiheeseen varsin

^{lvi} Katso myös workshop-työskentely kappaleessa 2.2.2.

skeptisesti. Heidän mielestään esimerkiksi luova kirjoittaminen on vaativa laji, jossa vain erityisen luovat tai lahjakkaat ihmiset pärjäävät. Luovaa kirjoittamista pidettiin siis sopivana vain harvoille ja valituille, eikä sen katsottu istuvan tavallisille äidinkielen ja kirjallisuuden oppitunneille: ”*Rankka laji. Mutta voisi sopia sopivan luovalle ryhmälle.*”, ”*Eikö luova kirjoittaminen sovellu ennen kaikkea eräille oppimistyypeille?*” Luovaa kirjoittamista pidettiin jopa äidinkielen opettajien taakkana ja erityisvaatimuksena: ”*Koska mielikuvitus ja luovuus, on tosin kieltämättä karsittu koulussa minimiin, ehkä ne jäävät äidinkielen velvollisuuksiksi.*”, ”*Luovuutta, mutta rajallisesti.*”, ”*Se luovuus tuppaa sen kaiken analyysin ja kaavojen keskellä unohtumaan.*” Nähtävillä on ajattelun ristiriita; ollaan siis sitä mieltä, että luova kirjoittaminen ei näennäisesti palvele mitään käytännön taidon kehitystä: ”*Lopultakin tärkeintä on käytännön luovuus, kyky antautua ja ajatella asioita uudella tavalla, uudeksi suunnaksi.*”, ”*Luova kirjoittaminen varmasti auttaa oman kirjallisen tyylin löytämisessä, muiden tekstien tulkinassa ja mielikuvituksen avartamisessa, mutta kielioppia tai asiatekstiä tuskin voi siten harjoitella.*” Kuitenkin teoreetikot nimenomaan korostavat, että luova kirjoittaminen on käytännön luovuutta ja käytännön tarpeisiin tähtävä. Kirjoittamisen opetuksen tavoitteena siis on, että kaikki tieto ja kaikki teoria palvelevat käytäntöä³⁸². Todellisuudessa luova kirjoittaminen kehittää monia yleisestikin tarpeellisia taitoja kuten tietojen, tunteiden, mielipiteiden ja tavoitteiden tiedostamista, tekstin analysointitaitoa sekä kielenkäytön taitoja³⁸³.

Monet kirjoittamisen oppaat yleensä korostavatkin käytännön harjoittelun merkitystä myös kirjoittamisen ja kirjallisuuden välisen yhteyden hahmottamisessa³⁸⁴. Myös luovassa sanataideopetuksessa painotetaan erityisesti sellaisten tilanteiden tarjoamista, joissa kirjoittaja voi käyttää ja soveltaa uutta tietoa tai taitoa käytännössä ja saada tukea sen kehittämiseksi³⁸⁵. Oman kokemuksen kautta kirjoittajalle avautuu esimerkiksi kirjallisuuden historia erityisen rikkaasti. Kun kirjoittaja kokeilee omakohtaisesti historiallisia lajeja, saa hän niihin hyvin henkilökohtaisen ja konkreettisen tuntuman^{lvii}. Kirjallisuuden merkkiteoksiin tutustuttaessa kirjoittajan on myös mahdollista hahmottaa mielessään hyvän kirjallisuuden ja kirjoittamisen olemusta.³⁸⁶ Kirjallisuuden kautta näkyville tulevia kirjoittamisen taitoon liittyviä yleisluonteisia sääntöjä on siis kokeiltava nimenomaan itse käytännössä ja opittava omista erehdyksistään³⁸⁷. Aloittelevan kirjoittajan olisikin ensin tutustuttava kirjallisuudessa ja kirjoittamisessa vallitseviin sääntöi-

lvii

Samantapainen ajatus on esillä myös DBAE-ajattelussa. Siinä painotetaan historiaan ja teoriaan tutustumista taideopetuksessa, koska vain siten on mahdollista hahmottaa kronologinen jatkumo ja kokonaisuus.

hin ja konventioihin, jotta hän voisi soveltaa tai rikkoa niitä käytännössä³⁸⁸. Voitaisiin siis ajatella, että tunteakseen kirjoittamisen olemuksen on tunnettava ensin kirjallisuuden ilmaisukeinot ja rakenteet.

Myös saamissamme vastauksissa oli löydetty kirjoittamisen ja kirjallisuuden välillä vallitseva vahva yhteys. Luovaan kirjoittamiseen suhtaudutaan siis tässä tapauksessa hyvin positiivisesti ja ajatellaan, että se voisi yhdistää ja sitoa äidinkielen erilaiset oppisisällöt toisiinsa: ”Yksi tärkeä kirjoittamisen osa-alue sekä perusopetuksessa että lukiossa”, ”Samoin olisi tärkeää selvittää erilaisten tekstityyppien eroja ja käyttötarkoituksia.” Kirjoittamishalua ja lukemishalua ei juurikaan voi erottaa³⁸⁹. Kenties juuri tästä syystä lukemisen ja kirjoittamisen opetus tulisi teoreetikkojenkin mielestä kytkeä hyvin laajasti yhteen. Mitä enemmän kirjoittajat ovat kiinnostuneita kirjoista ja lukemisesta, sitä rikkaammaksi heidän kielensä kehittyy ja se näkyy välittömästi heidän kirjallisissa tuotoksissaan. Kieli rikastuu jo aivan konkreettisesti lukuprosessin aikana, sillä samalla on mahdollista kerätä uutta sanastoa. Vaikka laaja sanavarasto ei tee kenestäkään kirjailijaa, sitä voi pitää kirjailijan välttämättömänä työvälineenä, joka aloittelijan olisi syytä hankkia.³⁹⁰ Sana- ja ilmaisuvaraston kasvattaminen auttaa kirjoittajaa erityisesti hiomaan ja tarkentamaan omaa ilmaisuaan. Kirjallisuus siis kehittää hänen herkkyyttään sanoille ja elämälle ylipäänsä.³⁹¹ Kirjallisuutta tulisikin olla runsaasti tarjolla, jotta sieltä voisi ammentaa ajatuksia ja ideoita omiin kirjoitelmiin³⁹².

Yksi kirjoittamisen opetuksen teoria onkin se, että kirjoittamaan oppii parhaiten lukemalla. Luetusta ei kuitenkaan saa tehdä liian tiukkaa mallia kirjoittamiselle, sillä kirjallisuudesta ei saisi muodostua kahletta³⁹³. Kahlitsevuuden välttämiseksi tulisikin välttää yksipuolista lukemista. Luetun kirjallisuuden olisi siis hyvä olla viihdyttävyyden ohella jollakin tavalla kirjoittajan maailmankuvaa avartavaa. Varsinkin luokkahuoneessa luettavilla kirjoilla tulisi olla jonkinlainen merkitys tai tarkoitus opittavan kokonaisuuden kannalta³⁹⁴. Myös luovan kirjoittamisen opetuksessa tulisi huomioida tämä sama asia. Vaikka opetettava asia olisi hyvinkin kapea-alainen, tulisi se silti liittää aina johonkin laajempaan asiayhteyteen ja kokonaisuuteen³⁹⁵. Lukemisen ja kirjoittamisen opetus tukevat toisiaan siinäkin mielessä, että sekä luetun ymmärtämisessä että kirjoittamisessa on kyse merkitysten ja kokonaisuuksien hahmottamisesta, niiden luomisesta ja muokkaamisesta. Molemmissa merkityksien luominen ja muokkaaminen alkaa kirjoittajan aikaisemmista tiedoista ja kokemuksista. Sosiaalisesti ja psykologisesti sekä kirjoittamisessa että lukemisessa onkin kyse yhteyksien luomisesta.³⁹⁶

3.1.3. Luova kirjoittaminen ja kirjallisuus tunnekasvatuksena

Tutkimusmateriaalista nousee hyvin vahvasti esille ajatus siitä, että luovalla kirjoittamisella voisi olla oppilaisiin hyvin terapeuttinen ja vapauttava vaikutus. Sen ajatellaan olevan parannuskeino moneen vaivaan: *”Luova kirjoittaminen terapiamuodoksi! Stressaantuneet oppilasparat vuodattamaan patoutumiaan luovan kirjoittamisen avulla! Kyllä! Siinä sivussa saattaisi parantua ei-luova kirjoittaminenkin.”*, *”Luova kirjoittaminen olisi koulussa oppilaiden omaa ”psykoterapiaa” tai eläytymistä asioihin ja tilanteisiin.”* Oheisten ajatusten kautta paljastuukin yksi taiteen keskeisimmistä tehtävistä eli sen merkitys tunnekasvattajana. Vastaajamme eivät ole kuitenkaan nähneet eroa terapian ja tunnekasvatuksen välillä. Terapia liittyy enemmän niin sanottuun kliiniseen kontekstiin. Tunnekasvatus puolestaan pyrkii monipuolistamaan yksilön tunne-elämää muista kuin kliinisistä tai terapeuttisista lähtökohdista.

Tunnetta ja emootiota on tieteen parissa pidetty vaikeasti avautuvana ja moniselitteisenä käsitteenä. Kokonaisvaltaisena ilmiönä sitä ei voidakaan tyhjentävästi selittää tai analysoida. Se on jotain, jonka voi vain kokea ja ymmärtää³⁹⁷. Tunne onkin erityisellä tavalla osa ihmiselämää. Siinä korostuu asioiden ja ilmiöiden minäkohtaisuus, joten se on siis erityisen subjektiivinen, minälle alistettu ilmiö³⁹⁸. Tunne ei olekaan ykseys, sillä toisille tietty tunne voi olla täysin itsestään selvää, kun taas toisille sen merkitys on suurempi. On otettava huomioon myös se, että tunteet eivät ole yksiselitteisiä, vaan usein hyvin ristiriitaisia. Samaan aikaan voi siis tuntea esimerkiksi iloa ja katkeruutta tai vihaa ja rakkautta.

Tunteen ajatellaan osoittavan sen, millä on ihmiselle merkitystä. Tunne siis erottelee mieluisan ja epämieluisan sekä kytkee minän ja maailman tunnesiteillä kokonaisuudeksi.³⁹⁹ Suhtautumisemme itseemme ja ympäröivään maailmaan on aina arvioiva tunnesuhde. Ihminen suhtautuu maailmaan tunteensa varassa. Tunnetta voidaankin pitää yksilön psyyken voimanlähteenä.⁴⁰⁰ Sen syntyminen on aina laadullinen tapahtuma, sillä siinä tila muuttuu toisenlaiseksi. Tunnetta voisikin luonnehtia tajunnalliseksi tilanmuutokseksi.⁴⁰¹

Tunnetta itseään ei voida kasvattaa, mutta sille voi antaa kasvun mahdollisuuksia tuomalla yksilön ulottuville erilaisia elämyssisältöjä⁴⁰². Tunnekasvatuksen päämäärinä pidetäänkin yksilön opastamista tunteiden tiedostamiseen ja säätelyyn, motivaation löytämiseen sekä empatian kokemiseen. Sen yhtenä keskeisimpänä ja tärkeimpänä tehtävänä ajatellaan olevan tunteiden suuntia ja kehityskulkuja koskevien odotusten laajenta-

minen⁴⁰³. Tässä yhteydessä herää kysymys tunnekasvatuksen eettisyydestä ja oikeutuksesta. Onkin pohdittu sitä, onko niin sanotussa tunnekasvatuksessa kyse pelkästään emootioiden tukahduttamisesta, hillitsemisestä ja kontrolloimisesta vai voiko taiteen avulla todellakin muokata niitä sensitiivisemmiksi, järkevämmiksi ja hienojakoisemmiksi.⁴⁰⁴ Tunnekasvatuksen puolesta puhuvat tutkimustulokset, joiden mukaan tunnekokemus on aktiivinen tapahtuma ainakin osittain, sillä se sisältää valikoivaa tarkkailua sekä tilanteen ominaisuuksien luokittelua, tulkintaa ja arviointia⁴⁰⁵.

Kirjoittamista voidaankin pitää tunnekasvatuksena siinä mielessä, että kirjoittaessamme tulemmme tietoisiksi omista ajatuksistamme ja voimme kehittää niitä tietoisesti⁴⁰⁶. Tämän tärkeyden olivat huomanneet myös eräät vastaajammekin: ”*Parhaimmassa tapauksessa luova kirjoittaminen voi toimia stressinpurkuna tai oman itsen tutkimisena ja itsensä löytämisenä.*”, ”*Harvoin kuuntelee itseään. Se olisi tosi tärkeää. Miten ajattelen, mitä tunnen, mitä haaveilen tai tarvitsen.*” Vastauksissammekin korostunut itsetuntemuksen kehittyminen kirjoittamisen ja kirjallisuuden kautta on mahdollista. Kirjoittaminen ja lukeminen on tavallaan myös yksilöllisen identiteetin luomista. Luovalla kirjoittamisella ja kirjallisuudella voi siis olla yksilön henkistä kasvua ja hyvinvointia edistäviä tehtäviä⁴⁰⁷. Kirjallisuus voi esimerkiksi auttaa lukijaa reagoimaan tarkemmin monimutkaisiin asioihin, joita yleensä on vaikea havaita kokonaisuudessaan, ja jotka tästä syystä aiheuttavat ahdistusta ja hämmennystä⁴⁰⁸. Fiktio mahdollistaakin nimenomaan tiedon hankkimisen siitä, miltä tuntuu olla jossakin tietystä monimutkaisessa ja vaativassa tilanteessa. Fiktiivinen teos voi antaa meille myös erilaisia intellektuaalisia strategioita eli se tekee mahdolliseksi ongelman useampien näkökohtien huomaamisen ja auttaa siten pohtimaan sitä monipuolisemmin. Fiktio avulla on siis mahdollista laajentaa ajattelua siten, että se kohdistaa huomion sellaisiin seikkoihin, joita emme aiemmin ole huomanneet. Tässä prosessissa on mahdollista hankkia empaattisia kokemuksia, tietoa ja taitoa toimia uudessa tilanteessa.⁴⁰⁹

Taide voi siis parhaassa tapauksessa synnyttää täysin uuden tavan tuntea. Sen tehtävänä onkin laajentaa tunnekokemuksia, eikä pelkästään herätellä tuttuja tuntemuksia⁴¹⁰. R.W. Hepburn puhuu tässä yhteydessä taiteesta tunnekliseistä ja tunnetottumuksesta vapauttavana voimana. Tätä mielentilaa hän nimittää emotionaaliseksi vapaudeksi. Hänen mielestään taide ja kirjallisuus johdattavat yksilöä ymmärtämään omia tunteitaan, niiden alkuperän, kohteen sekä niiden väliset yhteydet. Mitä vähemmän yksilö ymmärtää omia tunteitaan ja niiden alkuperää, sitä enemmän hän on niiden vanki. Tietoisuus vaihtoehtoisista tunteista vahvistaa siis yksilön itseymmärrystä ja sitä kautta

myös henkistä vapautta^{lviii}. Tutustuminen taideteosten moninaisuuteen ja monipuolisuuteen lisää siis kaikin puolin tunne-elämän rikkautta.⁴¹¹

Luovaan kirjoittamiseen liittyy vahvasti myös opettajaksi opiskelevien mielissä myös käsitys luovan yksilön vapautumisesta, vaikkakaan vastaajat eivät osaa eritellä sen kummemmin, millaisista tunteista taide tarkalleen ottaen vapauttaa: ”*Se on vapauttavaa.*”, ”*Luovasta kirjoittamisesta tulee mieleen vapaus.*” Kirjoittamisen oppaissakin luovalle kirjoittamiselle usein annetaan merkityksiä, jotka liittyvät itseilmaisuun ja ilmaisun vapauteen. Keskeinen ajatus on se, että luova kirjoittaja kirjoittaa omaehtoisesti, ilman ulkoa annettuja sääntöjä tai rajoituksia⁴¹². Samantapaisen päätelmän tekee myös eräs vastaajistamme: ”*Luova kirjoittaminen pitää järjestää niin, että oppilaat ovat siihen sopivassa mielentilassa, innokkaina, vapaina, aikaa rajoittamatta. Jopa niin, että ne kirjoitukset jää itselle: eikö vapaan kirjoittamisen mekanismilla pitäisi saada ilmaista syvimpien tunteiden ajatuksia - piilotajuisia viestejä, alitajuntaisia mietteitä/ pohtimisia/vaivaavia asioita/salaisuuksia.*” Ilmaisun vapautta on pohtinut myös Roland Barthes, joka on esittänyt ajatuksen kirjoittajan vapaudesta tehdä valintoja. Hänen mielestään kirjoituksen juuret ovat nimenomaan kirjoittajan tekemissä valinnoissa⁴¹³.

Tekstuaalista ilmaisua koskevia valintoja tehtäessä ohjaajan rooli on merkittävä. Voitaisiin ajatella, että on hänen tehtävänsä avata kirjoittajalle mahdollisuuksien maailma, toimia kirjoittamisen mahdollistajana. Ohjaajan tehtävänä on siis neuvoa oppilailleen, miten voidaan välttää kuluneisiin ja etukäteen hyväksytyihin tuntemisen tapoihin lankeaminen.⁴¹⁴ Kirjoittamisen opetusoppaissa⁴¹⁵ on esitetty erilaisia luovan kirjoittamisen opettajatyyppejä, joista yksi on terapeutti ja sielunhoitaja. Tällainen opettaja on kirjoittajakeskeinen luovan prosessin avaaja. Ei siis kuitenkaan terapeutti sanan varsinaisessa, kliinisessä merkityksessään. Kirjoittaja on tässä tapauksessa pääosassa, eräänlaisena potilaana tai asiakkaana. Joissakin kirjoittamisprosessin vaiheissa, esimerkiksi kirjoittamisen aloittamisessa tai kirjoitusprosessin ongelmakohtissa, suhteella voi olla merkitystä, mutta itse kirjoittaminen voi silloin jäädä sivuseikaksi.⁴¹⁶ Kirjoittamisen ohjaaja nähtiin vastauksissamme kuitenkin huomattavasti mystisempänä, eräänlaisena parantajahahmona, joka pystyisi poppakonsteillaan poistamaan oppilaiden henkisen pahanolon. Onko luovan kirjoittamisen ohjaajalla kuitenkaan valtuuksia, oikeuksia saattikka sitten valmiuksia puuttua oppilaan henkiseen pahaan oloon? On vaarallista lähteä operoimaan alueella, jota ei tunne. Tavallinen koulun kirjoittamisen tunti ei ehkä ole

^{lviii} Kirjoittamalla saavutettavaa tunne-elämän rikkautta ja henkistä vapautta on korostanut kirjoittajaoppaissaan esimerkiksi yhdysvaltalainen Julia Cameron (1997 ja 1999).

oikea paikka lähteä purkamaan oppilaan traumoja ja patoutumia. Luonnollisesti teksteistä heijastuu aina kirjoittajan oma henkinen maailma ja yleensä kaikki todella merkittävät ja koskettavat tekstit syntyvät vahvasta omakohtaisesta kokemuksesta tai ideasta. Kirjoittaja tuntee tekstinsä enemmän omakseen ja kehittyä parhaiten käsittelemään aihetta, kun saa valita itse tekstinsä aiheen⁴¹⁷. Terapian antaminen sanan varsinaisessa merkityksessään ei kuitenkaan ole luovan kirjoittamisen itsetarkoitus, vaan opettajan tehtävänä on ennemminkin auttaa oppilasta huomaamaan omakohtaiset kirjoitusaiheensa ja asiat, joista hän tietää ja omaa kokemuksia⁴¹⁸. Opettaja siis voi ohjata oppilaan itsetuntemuksen tielle. Itsetuntemukseen vievää tietä ohjaaja voi pohjustaa fiktiivisen kirjallisuuden avulla. Fiktion avulla oppilaat voi johdattaa tutkimaan syvemmin omia asenteitaan, normejaan ja moraalikäsitteisiään. Kirjallisuus siis johdattaa meidät tarkastamaan, tutkimaan ja testaamaan omia asenteitamme, vaikkakaan se ei tarjoa valmiita ratkaisuja ongelmiin.⁴¹⁹ Kirjoittamisen opettaja Natalie Goldberg kehottaa kirjoittajia tarttumaan myös omilla teksteissään itselle vaikeiksiinkin aiheisiin ja niiden tarjoamiin haasteisiin. Hänen mielestään ei pidä vältellä sellaisia seikkoja, jotka satuttavat, sillä niistä voi ammentaa energiaa⁴²⁰. Kirjoittamalla on siis mahdollista luoda vahvempaa identiteettiä. Kirjoitettaessa ulkoinen ja sisäinen totuus voidaan asettaa kohdakkain, jolloin kirjoittaja pääsee tutkimaan niiden välistä suhdetta⁴²¹. Kun maailmankuva kohtaa kriisin, voi kirjoittamalla asettaa kirjallisia tavoitteita kriisin ratkaisemiseksi ja toimintakentän laajentamiseksi, jolloin ristiriita voidaan nähdä uudesta näkökulmasta⁴²². Persoonallinen kriisi kytketään näin kirjallisen teoksen johtoajatuksen⁴²³.

Luovan kirjoittamisen katsottiin osassa vastauksissa olevan oiva keino myös oppilaan itseluottamuksen parantamiseen. Osa vastaajista näyttikin ajattelevan, että kuka tahansa voi onnistua luovana kirjoittajana eli perusajatus oli se, että luova kirjoittaminen on jotenkin erityisen helppoa ja siten voisi taata onnistumisen kokemuksia ja elämyksiä myös heikommille oppilaille: ”*Opettajan pitäisikin rohkaista oppilaitaan kirjoittamaan niin, että he saisivat tuntea onnistuvansa edes jossain tehtävässä.*”, ”*Näin ollen oppilaatkin saavat luovan kirjoittamisen harjoituksista onnistumisen elämyksiä.*” ,”*Harjoitukset tarjoavat onnistumisen iloa.*” Rivien alta on luettavissa se ajatus, että opettajan tulisi palkita ja tukea, ei kritisoida: ”*Koulussa ei ehkä pitäisi arvostella luovia juttuja kovin vakavasti.*” Vastauksissa oli siis unohdettu se seikka, että oppilaan on vaikeaa, melkein mahdotonta, kehittyä kirjoittajana, jos opettaja ei uskalla antaa asiainkuuluvaa palautetta vain siksi, ettei oppilaan onnistumisen ilo katoaisi. Palautteen ja kehitystehtävien antamista ei tulisi nähdä ilonpilaajana tai negatiivisena asiana. On ää-

rimmäisen tärkeää, että palaute olisi sillä tavalla rakentavaa, ettei kirjoittaja kokisi sitä uhkana tai ilmaisua tukahduttavana kritiikkinä⁴²⁴.

Onkin yleisesti tunnettua, että positiiviset kokemukset ruokkivat oppimisen halua ja motivaatiota⁴²⁵. Luova kirjoittaminen voisi siis ohjata oppilaita laajempaan itsensä hyväksymiseen ja arvostamiseen. Vastaustemme perusteella juuri luovan kirjoittamisen katsotaan olevan hyvin kannustava opetusmetodi. Tutkimusmateriaalista välittyi käsitys, että sen avulla opettaja voisi tarjota oppilaalle onnistumisen iloa: *”Luova kirjoittaminen mahdollistaa monien kokemuksen siitä, että osaa ja on hyvä!”*, *”Kirjoittamista kammoavatkin saattaisi saada herätellyiksi, pitäisi vain keksiä tarpeeksi motivoivia tehtäviä.”* Vastauksistamme nousee myös esille ajatus, että onnistumalla oppii. Varsinkin jälkimmäinen esimerkki korostaa onnistumisen merkitystä ennakkoluuloista vapautumisessa. Ennakkoluuloista vapautumista ohjaaja voi edistää myös varmistamalla, että oppilaalla on mahdollisuus tutustua mahdollisimman suureen valikoimaan eri tyylejä ja aikakausia edustavia teoksia. Näin vältetään myös kuluneisiin tulkintoihin ja tunteisiin sortumista⁴²⁶.

3.1.4. Luovuus asiakirjoittamisessa

”Kuitenkin toivoisin, että luovan kirjoittamisen autuudessa muistettaisiin, että olisi hyvä, jos sen avulla oppilaat oivaltaisivat jotain myös toisenlaisten – esim. ei-fiktiivisten – tekstien tuottamisesta.” Toivomus ei ole kaikkien tutkimukseen osallistuvien korviin yltänyt, sillä saamissamme vastauksissa asiatekstit nähtiin tärkeinä ja ensiarvoisina äidinkielen opetuksessa. Tulevat äidinkielen ja kirjallisuuden opettajat nostivat siis kerräämässämme aineistossa luovan kirjoittamisen rinnalle asiatekstien tärkeyden. Luova kirjoittaminen ja asiatekstit nähtiin siis myös toistensa vastakohtina: *”Luovaa kirjoittamista voisi harrastaa tunneilla enemmän, muttei pitää vallitsevana käytäntönä. Suurimmalle osalle oppilaista tärkeämpää on kuitenkin asiatekstin tuottaminen ja tekstin ulkoiset seikat.”*, *”Onhan asiatekstin kirjoittamisen taitokin tärkeä taito varsinkin oppilaiden tulevaisuudessa.”*, *”Olen kuitenkin realistinen: luova kirjoittaminen ei ole niin tärkeä kuin monet muut äikän tunnin sisällöt.”* Saamissamme vastauksissa luova kirjoittaminen ja asiakirjoittaminen nähtiin tiukasti rajattuina alueina. Osassa vastauksia ei siis pysähdetty miettimään, voisivatko eri kirjoittamisen osa-alueet tarjota jotakin myös toisilleen tai voisiko toisen osa-alueen avulla harjoittaa myös toista.

Osassa saamistamme vastauksista asiatekstien painoarvoa kyseenalaistettiin ja kysymykseksi nousi se, ovatko todellakin koulukirjoitelma ja ylioppilasaine ne asiatekstin

muodot, joita elämässä tarvitaan. Harjoituttavatko kouluaine ja ylioppilasaine, joilla on tiukat kriteerit, oikeasti niitä taitoja, joita oppilaat tulevaisuudessa tulevat tarvitsemaan? Myös tutkimukseemme osallistuneet huomasivat tämän ristiriitaisuuden: ”*Kritiikki ja sen kirjoittaminen tuo estoja, jotka jotenkin vain muokkaavat meitä kaikkia samaan malliin.*”, ”*Luovaa kirjoittamista on mielestäni liian vähän nykykoulussa. Asiatekstien kirjoittamista vaalitaan turhan paljon.*”, ”*Turhan usein äidinkielen opetuksessa painotuu pelkkä asiakirjoittaminen sekä perusopetuksessa että lukiossa.*” Saamissamme vastauksissa mietittiin siis sitä, tarjoaako pelkän asiakirjoittamisen opetus kaikki elämässä tarvittavat tekstitaidot. Vastajamme olivat huomanneet yksipuolisen kirjoittamisen opetuksen sudenkuopan.

Tutkimusmateriaalista pilkahtikin esiin huoli siitä, että ihmisen perustarve, tarinoiden luominen, kuihtuu äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla: ”*Tarinat ovat vaarassa jäädä faktojen alle.*” Tämä on mielenkiintoista, kun sitä verrataan toteamukseen tarinoiden kunnioittamisesta ja niiden tiedostamisen tärkeydestä yhteiskunnassa sekä sen suhteesta todellisuuteen. Kuitenkin käytännön tunneilla tämä maailmankuvaa muokkaava tekijä jää faktojen alle, vaikka ei edes oltu varmoja, onko absoluuttista totuutta tai faktoja olemassa. Intuitiivisesti luova kirjoittaminen koetaan mukavaksi ja tarpeelliseksi, vaikka sitä ei osata eksplisiittisesti määritellä. Siten myös kirjoittamisen opettamisen tavat saattavat jäädä implisiittisiksi, eikä niitä osata eksplikoida auki.

Asiakirjoittamisen ja niin sanotun ainekirjoittamisen ei kuitenkaan tarvitse tarkoittaa luovan kirjoittamisen vastakohtaa tai oppilaan luovuuden kuolettamista. Kaisa Kantola onkin esitellyt niin sanotun vapaan kirjoittamisen ajatuksen. Tällöin kirjoittaminen ei ole tiukkoihin konventioihin sidonnaista niin kuin oikeinkirjoituksen harjoitus tai asioimiskirjoitus. Vapaassa kirjoittamisessa kirjoittajalle ei anneta etukäteen valmiita muotokaavoja, vaan kirjoitus ikään kuin luo oman muotonsa sisällöstä käsin. Vapaa kirjoitus voi Kantolan mukaan olla joko fiktiivistä tai asiatekstiä. Fiktio on tietyllä tavalla minäkeskeisempää kuin asiateksti, mutta asiatekstikin voi perustua henkilökohtaisiin kokemuksiin, mieltymyksiin tai kiinnostuksen kohteisiin. Kantola näkeekin yksilön mielikuvituksen ja tunteen merkittäviksi lähtökohdiksi myös asiatekstin kirjoittamisessa.⁴²⁷ Asiateksteissä on kuitenkin yleensä korostettu ennen kaikkea aiheessa pysymisen ja johdonmukaisuuden tärkeyttä. Vaikka näin tekstistä on helppo muodostaa jonkinlainen kokonaiskuva, saattaa ahdas johdonmukaisuus johtaa ilmiöiden paloitteluun ja tyhjentävään selittämiseen sekä siten asioiden kuivakkaaksi tekemiseen. Avoimesti asioita tarkkailevan kirjoittajan on puolestaan mahdollista löytää aivan uusia yhdistelmiä. Asia-

tekstin voidaankin ajatella olevan luovaa siinä tapauksessa, jos kirjoittajalla on jokin uusi näkökulma tai ongelma, johon hän löytää uusia yhteyksiä tai järjestää ennestään tunnettuja asioita omaperäisesti.⁴²⁸

Mielenkiintoisen lisän koulun aine- ja asiakirjoitustunneille voisi tarjota esimerkiksi erityisesti journalistien suosima luova nonfiktio^{lix}. Luovan nonfiktion teoriassa lähdetään liikkeelle ajatuksesta, että tekstissä kerrotaan tarina sekä faktan että fiktion tekniikoita käyttämällä⁴²⁹. Käytettyjä menetelmiä ovat esimerkiksi henkilöiden yksityiskohtainen luonnehdinta, kohtausten käyttäminen tekstissä, dramaattisen tyylin ja aktiivimuotoisten verbien suosiminen⁴³⁰. Fiktiivisen kirjoittamisen menetelmiä suositetaan erityisesti fiktion tarjoamien mukaansatempaavien piirteiden ja emotionaalisen elävyyden takia^{lx}. Luovassa nonfiktiossa tarkoituksena ei siis ole vain pelkästään faktojen raportointi, vaan ne pyritään esittämään sellaisessa muodossa, että teksti koskettaisi lukijaa ja johtaisi hänet kohti syvempää aiheen tuntemusta. Ei siis vielä riitä, että kirjoittaja itse ymmärtää faktat ja osaa esittää ne. Hänen on mentävä faktojen ja sitaattien taakse ja paljastettava sieltä löytyvät merkitykset ja esitettävä ne kiinnostavalla ja mielenkiintoisella tavalla.⁴³¹

Luovan nonfiktion tavoitteena on herätellä lukijaa sekä älyllisesti että emotionaalisesti. Kirjoittajan tehtävänä ei kuitenkaan ole kertoa lukijoille, mitä heidän tulisi jostakin asiasta ajatella tai mitä heidän tulisi tuntea. Tavoitteena on konkreettisten yksityiskohtien kautta herätellä lukijan aiempia kokemuksia ja tunteita, joita heillä on tekstin käsittelemästä aiheesta tai ilmiöstä.⁴³² Luovan nonfiktion teoriassa kirjoittajan rooli näyttäytyy melkoisen ristiriitaisena. Kirjoittajan tehtäväksi nähdään toisaalta lukijan opettaminen ja sivistäminen⁴³³, kun taas toisaalta hän ei saisi antaa lukijalle mitään valmiita ajattelumalleja eikä ohjata hänen ajatteluaan liikaa mihinkään tiettyyn suuntaan. Kirjoittaja joutuu siis eräällä tavalla tasapainoilemaan kahden erilaisen aspektin välimaastossa. Suurimpana sudenkuoppana tässä teorian opettamisajattelussa saattaakin olla lukijoiden aliarvioimiseen ja holhoavaan tyyliin sortuminen. Toisaalta luovan nonfiktion tarjoamaa välineistöä voidaan kiittää hyvin laajoista sovellusmahdollisuuksista^{lxi}. Varsinkin koulukirjoittamiseen luova nonfiktio voisi tuoda vastaajiemme kaipaamaa

^{lix} Englanniksi creative nonfiction. Luovan nonfiktion genre alkoi juurtua 1960–80-lukujen välisenä aikana. Tuolloiset kirjoittajat eivät välttämättä ole suoranaisesti pitäneet itseään tämän genren edustajina, mutta heidän tekstinsä asettuvat luonnolliseksi osaksi sitä (Cheney 2001, 2). Luova nonfiktio onkin suhteellisen nuori varsinaisena kirjoittamisen genrenä, mutta käytännössä sitä on harjoitettu jo pitkään. Esimerkkejä genren varhaisista edustajista ovat Jack London ja Ernest Hemingway (Cheney 2001, 4).

^{lx} Luovassa nonfiktiossa käytettäviä kirjoittamisen tekniikoita ja menetelmiä esittelee esimerkiksi Theodore A. Rees Cheney (2001).

^{lxi} Katso lisää erilaisista sovellutusalueista Cheney 2001, sivu 237.

luovuutta ja uusia näkökulmia esimerkiksi tieteiden ja historian aiheista kirjoitettaessa tai journalismiin tutustuttaessa.

Perinteinen koulukirjoittaminen puolestaan näkee kirjoittamisen harjaannuttamisena, jossa lauseet laajennetaan virkkeiksi ja näin huomion kohteeksi nousee kieliasu sekä sisältö, eikä eri tekstilajien ominaisuuksia sinänsä käsitellä⁴³⁴. Erilaisten tekstilajien tunnistamiseen, analysointiin ja tutustumiseen ei taas voi perehtyä ilman, että niihin tutustuisi kirjoittamalla ja lukemalla⁴³⁵. Siksi esimerkiksi kirjallisuuden opettamisessa luova kirjoittaminen nähdään tärkeänä osa-alueena. Koulukirjoittamisessa ajatellaan, että kirjoittaminen on pysyvä ominaisuus, jolloin hyvä kirjoittaja osaa aina kirjoittaa hyvin tilanteessa kuin tilanteessa. Hyvä teksti määritellään sujuvaksi ja kieliopillisesti korrektiksi ja siihen päästään korjaamalla sekä kommentoimalla tekstien kieliasua. Myös itse kirjoittaminen on yksinäistä puurtamista, jolloin opetusta ja palautetta saakin vasta tekstin tuottamisen jälkeen.⁴³⁶ Tämä perinteinen koulukirjoittamisen malli koettiin ahdistavana myös saamissamme vastauksissa: ”*Pakonomaisuus, tiukka muoto ja tämänkaltaiset asiat ovat varmin tapa tappaa luova ajattelu.*”

Koulukirjoittamisessa korostunut taitonäkökulma on pitänyt pintansa kenties osittain siksi, että se tekee opettajan työstä helpon, koska tekniset ongelmat ovat helposti löydettävissä ja niihin löytyy sekä oikeat että väärät vaihtoehdot. Tästä on helppo johtaa sääntöjä siihen, mikä on hyvää tekstiä, jolloin kirjoittaja saattaa kirjoittaa niin sanottua hyvää tekstiä ilman persoonallista ääntä⁴³⁷. Virheettömyys voi myös olla osoitus siitä, että oppilas tuottaakin suhteellisen yksinkertaista tekstiä⁴³⁸. Kirjoittamisen ymmärtäminen pelkäksi tekniikaksi kaventaa kuitenkin paljon kirjoittamisen ymmärtämistä⁴³⁹. Kirjoittajalle asetettu ulkokohtaisuus myös vähentää kirjoittamishalua ja tekee kirjoittamisesta pakon⁴⁴⁰. Luovassa kirjoittamisessa painotetaan sitä, että opettaja antaa palautetta jokaisessa kirjoitusvaiheessa, tunnistaa kirjoittamisen ongelmakohtia ja osaa auttaa niissä eteenpäin. Opettaja on avainasemassa siinä, että oppilas tiedostaa, missä kirjoittamisen vaiheessa hän menee ja oppii näin tunnistamaan kirjoitusprosessin eri vaiheita.⁴⁴¹ Näin heikkokin kirjoittaja oppii kirjoittamisesta ja häntä autetaan askel askelelta kirjoittamisessa⁴⁴².

3.2. Taidekasvatuksen soveltaminen kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamiseen

Näemme sekä kirjoittamisen että kirjallisuuden esteettisinä ilmiöinä^{lxii}. Kuten olemme jo edellä esitelleet, tulisi kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettaminen punoa yhteen. Taidekasvatus tarjoaa tälle ajatukselle otollisen teoriapohjan, sillä siinä on jo pohdittu tiedollisen asiantuntijuuden ja käytännöllisten taitojen yhteyttä. Koemme, että kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen osaaminen on samalla tavalla asiantuntijuuden ja tekemisen kietoutuneisuutta. DBAE-ajattelu ja kokemuksellisen taiteen oppimisen teoria tarjoavat meille tähän tarkoitukseen hedelmällisen maaperän.

3.2.1. Kokemuksellinen taiteen oppiminen

Kokemuksellisen taiteen oppimisen teoria lähtee liikkeelle ajatuksesta, jossa korostuu kokemuksen tärkeä rooli oppimisessa⁴⁴³. Kokemuksellisen taiteen oppimisen perusperiaatteet perustuvat pääasiassa yhdysvaltalaisen David Kolbin ajatuksille, joita on kehitelty edelleen eri puolilla maailmaa ja 1980-luvun puolivälistä teoriaa on sovellettu myös pohjoismaissa⁴⁴⁴. Kolbin teoriassa on läsnä ajatus siitä, että oppijan tieto testautuu ja peilautuu hänen omien kokemusten kautta⁴⁴⁵. Kokemuksellisen oppimisen teoriassa korostuu siis se, että oppijalla on jo aikaisempia tietoja, joita voi käyttää uuden oppimisen pohjana^{lxiii}. Tästä syystä kokemuksellisen oppimisen käsitettä onkin käytetty myös viittaamaan aiempiin oppimiskokemuksiin perustuviin opetusohjelmiin. Näitä ajatuksia on sovellettu esimerkiksi työpaikoille, terapiaohjelmiin, koulu- ja yliopisto-opetukseen⁴⁴⁶. Taideopetuksen yhteyteen ajatuksia on Suomessa soveltanut Marjo Räsänen. Koska kokemuksellisen oppimisen ajatukset ovat monipuolisesti sovellettavissa eri tieteenaloilla, olemme halunneet tässä yhteydessä tuoda niitä myös luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetukseen.

Kokemuksellinen oppiminen on lähestymistapa, jossa kokemus, havainto, kognitio ja toiminta yritetään yhdistää. Kolb on luonut kokemuksellisen oppimisen kehän, joka on yksi esimerkki tällaisesta kokonaisvaltaisesta ajattelusta⁴⁴⁷. Tämän mallin yhteydessä David Kolb esittääkin, että tietäminen on eräänlainen prosessi, jossa tieto luodaan kokemuksen muuntamisen kautta⁴⁴⁸. Keskeinen ajatus on se, että oppiminen ja tietäminen edellyttävät sekä kokemuksen käsittämistä että tämän kokemuksen ymmärtämistä. Tämä ei kuitenkaan yksistään riitä, vaan kokemusta on muokattava jollakin tavalla. Täytyy

^{lxii} Ks. Värre 2001, 49–59

^{lxiii} Kokemuksellisen oppimisen teorian taustalla vaikuttavat John Deweyn pragmatismi sekä Kurt Lewinin luoma toimintatutkimuksen malli, jossa korostuu teorian ja sosiaalisen ongelmanratkaisun yhteys. Kolmas taustatraditio on Jean Piagetin kognitiivisen kehityksen teoriassa. Muita kokemuksellisen oppimisen taustavaikuttajia löytyy myös psykologian ja radikaalin pedagogiikan alueelta. (Räsänen 2000, 10.)

siis olla jotakin muunnettavaa, jokin mielentila tai kokemus, josta lähteä liikkeelle.⁴⁴⁹ Edistääkseen tällaista kokemuspohjaista oppimista opettajan ja oppijoiden tulisi tunnistaa erilaisia vuorovaikutussuhteisiin liittyviä psykologisia ilmiöitä ja ymmärtää mielikuvituksen, intuition ja unien merkitys luovalle työskentelylle. Kokemuksellisessa oppimisessa sovelletaankin erilaisia luovan ajattelun kehittämiseen liittyviä menetelmiä kuten roolipelejä, aivoriihityöskentelyä ja vapaata assosiointia.⁴⁵⁰ Nämä menetelmät ovat helposti sovellettavissa myös luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden oppimiseen.

Teorian erilaisissa sovelluksissa korostetaan eri vaihtoehtojen analysoinnin ja uudelleenkehittelyn merkitystä. Teoria siis sanoutuu irti luovuusterapioiden kaikki kelpaa-ajattelusta. Ideoita lähestytään ongelmanratkaisun näkökulmasta eli ne ovat se pohja, joiden kautta tehdään yleistyksiä ja suunnitellaan toimintaa sekä käytännön sovellutuksia.⁴⁵¹ Kokemuksellisessa taiteen opetuksessa oppiminen ja kehitys tapahtuvat pitkälti sosiaalisessa vuorovaikutuksessa, jossa vertaillaan omia ja toisten kokemuksia. Tällaisessa tilanteessa opettaja muuntuu tiedonjakajasta oppimisen avustajaksi. Reflektiivisessä prosessissa ohjaaja ja oppilaat rakentavat kokemusten merkityksiä yhdessä.⁴⁵² Tällainen pohdinta on välttämätöntä, jotta kokemuksista voitaisiin oppia ja jotta opitusta tulisi tiedostettua ja se johtaisi muutoksiin taiteen ja itsen ymmärryksessä⁴⁵³.

Marjo Räsänen tulkinnan mukaan kokemuksellisen taiteen oppimisen taustalla onkin ajatus, jonka mukaan oppiminen edellyttää vahvaa sitoutumista työskentelyyn ja oppimiseen. Opettaminen, oppiminen ja arviointi perustuvatkin oppijan aikaisempien tai oppimistilanteessa syntyneiden kokemusten ja tunteiden reflektointiin ja analysointiin. Kokemus on siis aina läsnä kaikessa oppimisessa. Ajatellaan, että oppimistilanteessa ihminen on läsnä kokonaisuudessaan, vaikka hänen kaikki ulottuvuutensa eivät siinä aktivoituisikaan. Kokemuksellisessa taiteen oppimisessa on erityisenä tavoitteena suhteuttaa sisäisiä kokemuksia ulkomaailmaan. Opetuksen pääkysymyksiä onkin se, miten tämä suhteuttaminen tapahtuu. Oppijan emotionaalisten, älyllisten, sosiaalisten, henkisten ja toiminnallisten ulottuvuuksien huomioiminen vaatii ohjaajalta paljon.⁴⁵⁴

Oppijan kokemukset, joista kokemuksellisessa oppimisessa lähdetään liikkeelle, perustuvat lähinnä ympäristön havainnoinnissa, sosiaalisessa vuorovaikutuksessa tai esimerkiksi teksteistä käydyn keskustelun aikana syntyneisiin aistihavaintoihin. Taidekasvatus tähtääkin näiden havaintojen pohjalta laajempien merkityssuhteiden luomiseen. Tästä syystä myös kokemuksellisessa taiteen oppimisessa havainnot ja kokemukset halutaan sitoa johonkin laajempaan kontekstiin, kuten oppijan omaan elämään tai esimerkiksi taide- ja tässä tapauksessa myös kirjallisuushistoriaan. Merkityssuhteita

löytyy vasta, kun oppija ymmärtää tutkittavan ilmiön takana olevan merkityksen ja muokkaa sen pohjalta omaa suhdettaan ympäröivään todellisuuteen. Ajatellaankin, että ilmiöiden ymmärtäminen ei ole mahdollista ilman sen suhteuttamista omaan henkilöhistoriaan. Koska tämänkaltainen ymmärtäminen perustuu yksilöllisille ja persoonallisille merkityksenannoille, sitä ei voida siirtää suoraan ihmiseltä toiselle. Vaikka ymmärtäminen edellyttää tietyssä määrin tietoon perustuvia merkityksenantoja, se ei vielä yksin johda ymmärtämiseen. Oppimisprosessissa korostuukin yksilön persoonan mukanaolo.⁴⁵⁵

Taideoppimiseen katsotaan sisältyvän tietoiseksi tulemista, joka muuttaa oppijan suhdetta tutkittavaan ilmiöön, omaan itseensä, muihin ihmisiin sekä ympäröivään kulttuuriin. Laajempien merkityssuhteiden hahmottamisen ajatellaan johtavan sellaiseen ajattelurakenteiden muutokseen, joka johtaa oman taiteen tekemiseen ja toisista teoksista tehtyjen analyysien syvenemiseen.⁴⁵⁶ Uusilla oivalluksilla on kuitenkin merkitystä vasta silloin, kun niitä on kokeiltu käytännössä. Kun oppija muuntaa kokemuksiaan taideteoksiksi, hän liikkuu tiedostamattomien havaintojen ja tietoisten toimintojen välillä. Käytännön sovellutusten tarkoituksena onkin auttaa oppijaa näkemään toimintansa tavoitteet ja sisällöt sekä ne tekniikat, joilla ilmaista tunteitaan ja ajatuksiaan.⁴⁵⁷

Kokemuksellinen taiteen ymmärtämisen malli perustuu nimenomaan yksilön oman elämismaailman ja taidemaailman välisen yhteyden varaan. Tämän yhteyden perustana on oppijan elämismaailma, joka Marjo Räsänen tulkinnan mukaan on se elämisen tila ja käsitys maailmasta, joka on muodostunut sekä omien kokemustemme että muilta saadun tiedon pohjalta. Taidemaailmalla Räsänen tarkoittaa sitä instituutiota, jonka sisällä taidetta tuotetaan, esitellään ja arvioidaan.⁴⁵⁸ Kokemuksellisen taiteen oppimisen katsotaankin tapahtuvan juuri tässä oppijan ja taideympäristön vuorovaikutuksessa. Sen voidaan ajatella perustuvan teoksen ja sen tarkastelijan vastavuoroisuuteen. Teosta tutkittaessa oppijan kulttuuri ikään kuin kohtaa teoksen taustalla olevan kulttuurin. Näin tarkasteltava taideteos yhdistää katsojan elämismaailman taiteen maailmaan, josta hän voi saada epäsuoran kokemuksen. Tässä prosessissa syntyy kokemuksellisessa taiteen oppimisessa tavoiteltu henkilökohtainen suhde taideteokseen, mikäli oppija etsii ja löytää yhtäläisyyksiä omien kokemustensa ja teoksessa ilmaistujen kokemusten välillä. Tämän samankaltaisuuden hahmottaminen on oleellista, jos taiteen ajatellaan toimivan yksilön itsen ja hänen maailmansa rakentamisen välineenä. Taideteoksen tarkastelussa kohtaavien erilaisten ja moninaisten todellisuuksien tutkimisen katsotaan lisäävän yksilön ymmärrystä sekä teoksen esittämästä todellisuudesta että omasta elämästään.

Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen merkitsee siis kykyä nähdä taideteoksen taakse ja yhdistellä erilaisia todellisuuksia.⁴⁵⁹

Samoin kuin maailmankuvan rakentumisen, myös taideoppimisen ajatellaan olevan jatkuva prosessi. Tässä kokemukseen pohjautuvassa prosessissa uudet kokemukset törmäävät ennakkokäsityksiin. Kokemuksellinen taiteen tulkinta ja ymmärtämisprosessi alkaakin aina vanhojen uskomusten tunnistamisesta ja niiden haastamisesta uuden tiedon kautta. Taideteoksen tulkintaprosessin aikana oppija tutustuu uusiin sisältöihin, mutta myös erilaisiin tutkimisen tapoihin. Kokemuksellisessa taiteen tukinnassa peruslähtökohtana onkin se, että sama ilmiö voidaan kokea monella eri tavalla ja ilmiöön kulloinkin liitetyt merkitykset ovat jatkuvassa muutostilassa. Taiteen ymmärtäminen on siis riippuvainen monenlaisista kontekstuaalisista tekijöistä, kuten oppijan elämäntilanteesta ja tulkintaympäristöstä. Tulkinnassa henkilökohtaiset merkitykset johdetaan ympäröivistä kulttuurisista merkityksistä. Näin tulkinnassa on siis mukana aina sosiaalinen ulottuvuus. Tämän prosessin aikana tapahtuu vuorovaikutusta paitsi taideteoksen ja tulkitsijan välillä, mutta myös tulkitsijan ja muiden oppimistilanteeseen osallistuvien kesken. Tarkoituksena on, että kokija tarkastelisi omia kokemuksiaan kriittisesti suhteessa ryhmän muiden jäsenten ja taidemaailman edustajien näkemyksiin. Koska kokemuksellisessa taiteen oppimisessa painopiste on tulkinta- ja ymmärtämisprosessissa, tulisi myös oppimista arvioida prosessin, eikä niinkään sen aikana syntyneiden tuotteiden näkökulmasta. Taiteen ymmärtämistä edistävien oppimisstrategioiden syntymistä pidetäänkin tehtyjä tuotteita tärkeämpinä.⁴⁶⁰ Samantapainen ajatus on esillä myös luovan opettamisen yhteydessä, sillä korostetaanhan siinäkin nimenomaan oppimisprosessin merkitystä, koska uudet opitut asiat eivät välttämättä ilmene sellaisinaan lopullisessa tuotteessa, mutta voivat taas heijastua prosessiin esimerkiksi käyttäytymisen tai ajatusmallien muutoksena.

Kokemuksellisen taiteen tulkinnan prosessi jakautuu Marjo Räsänen mukaan erilaisiin vaiheisiin, joita ovat vastaanottaminen, kontekstualisointi ja tuottava toiminta. Näihin kaikkiin sisältyy pohdiskelevaa havainnointia, käsitteellistämistä ja omaa tuottamista. Ymmärtääkseen teosten merkityksiä ja oppiakseen ilmaisemaan niihin perustuvia henkilökohtaisia merkityksiään tulkitsija tarvitsee sekä mentaalisia että materiaalisia muuntamisen kykyjä. Kokemuksellisessa taiteen tulkinnassa tavoitteena onkin, että konkreettinen, yksilöllinen ja usein tiedostamaton kokemus muunnetaan jaetuksi ja tietoiseksi kokemukseksi, jonka jälkeen tuo uusi, kontekstualisoitu kokemus ilmaistaan

uutena, luovana tuotteena. Uuden kokemuksen konkretisoituminen taas toimii puolestaan pohjana uudelle oppimisen kehälle.⁴⁶¹

3.2.2. Discipline-based art education

Amerikkalainen tiedonalanperustainen taidekasvatus DBAE, discipline-based art education, nousi vastustamaan luovan itseilmaisun hallitsemaa taidekasvatusta^{lxiv}. W. Dwaine Greer laittoi 1984 alulle DBAE:n artikkelillaan Discipline-based art education: art as a serious subject of study. Halu muutokseen ei kuitenkaan noussut luovan itseilmaisun teoreetikkojen kirjoitusten pohjalta, vaan niistä mielikuvista, joita luovasta itseilmaisusta oli valloillaan.⁴⁶² Myös tutkimusmateriaalitamme käy ilmi, että jo pelkästä luovasta kirjoittamisesta nousseet mielikuvat ovat jyrkkiä, vaikka teoreettista tietoa ei olisikaan. Opettajaksi opiskelevat liittivät myös implisiittisesti luovan kirjoittamisen paikoin vahvasti taidekasvatuksellisen luovan itseilmaisun perinteeseen: ”*Luovan kirjoittamisen aiheumat ja aiheet tulisi kummuta kirjoittajasta itsestään.*”

Vastapainoksi 1900-luvun alun luovalle itseilmaisulle DBAE tarjoaa neljä eri tiedonala, taiteen tekemisen, taidehistorian, taidekritiikin sekä estetiikan, joita opetetaan samanaikaisesti^{lxv}. Näin luodaan erilaisten analyttisten tarkastelujen pohja taiteen opetukselle⁴⁶³. Tiedonalojen ei ole tarkoitus olla toisistaan eristettyjä, vaan ne kuuluu integroida opetukseen toisiaan täydentäen⁴⁶⁴. Näin ollen DBAE:ssa käytetään opetussuunnitelmia, joilla eri tiedonalat sidotaan toisiinsa⁴⁶⁵. DBAE ei kuitenkaan ole opetussuunnitelma, vaan idea ja lähestymistapa taiteen opettamiseen, joka painottaa päämäärien tiedostamista taiteen opetuksessa⁴⁶⁶. Tärkeää on, että DBAE:ssa katsotaan taiteen olevan niin tunnetta kuin älykkyyttäkin vaativa tapa ajatella ja tietää⁴⁶⁷. Taide ei ole siten vain väline muuhun oppimiseen, vaan itse taidettakin voi oppia⁴⁶⁸.

DBAE on tarkoitettu avoimeksi oppirakennelmaksi, josta nimenomaan toivottiin erilaisia sovelluksia⁴⁶⁹. Siitä onkin tehty monia sovelluksia, jolloin se on useiden kehittäjien valtava ja jatkuva prosessi⁴⁷⁰. Oppirakennelman avoimuuden takia DBAE:ta on joustava soveltaa esimerkiksi juuri kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamiseen tie-

^{lxiv} 1900-luvun alun modernistien aatteet taiteen aitoudesta ja omaperäisyydestä antoivat mahdollisuuden luovan itseilmaisun ja niin sanotun lasten taide-käsitteen syntyyn. Tradition aloittaja on Franz Cizek, jonka työtä jatkoivat Herbert Read sekä Victor Lowenfeld. (Pääjoki 1999, 21–52; Pääjoki 1994, 16–19.) Ks. itseilmaisun kritiikki ja sen yhteys luovaan kirjoittamiseen luvusta 2.2.4. Luovan itseilmaisun ja DBAE:n vertailua ks. Clark & Day & Greer 1987.

^{lxv} Opetussuunnitelmassa määritellään tavoitteet sekä, millä tiedonallalla niihin päästään. Nämä yleisemmät päämäärät jaetaan tavoitekokonaisuuksiksi. Tavoitekokonaisuudet jaetaan vielä pienempiin osatavoitteisiin, jotka pitäisi osata opiskelun jälkeen. Opetussuunnitelmaa laadittaessa pitää huomioida tavoitteiden merkityksellisyys sekä sen joustavuus odottamattomille tavoitteille. (Eisner 1988, 20–25.)

donalojen muuttuessa kirjallisuushistoriaksi, kirjallisuuskritiikiksi, estetiikaksi ja luovaksi kirjoittamiseksi^{lxvi}. DBAE:n joustavuuden takia siitä on myös luotu erilaisia versioita, yksi niistä koskien nykytaidetta. Greerin mukaan tämä saattaa heikentää tiedonalojen käyttöä DBAE:n alkuperäiseen malliin verrattuna.⁴⁷¹ Tämän lisäksi DBAE:ta, varsinkin Eisneria, on syytetty rajaavan populaarikulttuurin kokonaan taiteen ulkopuolelle⁴⁷². Kritisoijat ovatkin tarttuneet tämän kaltaisiin huomautuksiin pohtien sitä, onko DBAE sittenkin liian modernistinen edustaessaan tietynlaista taidekäsitystä, jotta se voisi toimia tarpeeksi avonaisena systeeminä erilaisina aikoina⁴⁷³.

Yksi DBAE:n tiedonalasta on taidehistoria^{lxvii}. Taidehistorian tarkastelu antaa mahdollisuuden tuntea ajan, tradition ja tyylin kontekstin teoksia tarkasteltaessa. Tällöin esille tulevat kronologia, tietty kulttuurinen ympäristö ja ajan tuomat perusmenetelmät sekä tarkoitukset. Myös tiettyjen tieteellisten töiden tarkastelu on yksi taidehistorian tehtävistä.⁴⁷⁴ Taidehistoria auttaa ymmärtämään teokset osina kulttuurisia ja historiallisia olosuhteita⁴⁷⁵. Tärkeää on yleistietämys sekä oppineisuus, jonka taidehistoria antaa taiteen kentästä, sillä sen avulla voi tarkentaa havainnointi- ja erottelukykyyään. Näiden kykyjen avulla voi nähdä monimutkaisista yhteyksistä ja rakenteista muodostuvia olennaisia osia ja ilmaisuja.⁴⁷⁶ Tärkeintä on kuitenkin, että taidehistorian avulla pitäisi oppia ymmärtämään ja käsittelemään jokapäiväisiä kokemuksia⁴⁷⁷.

Taidekritiikki muokkaa taiteellista havainnointia sekä kehittää perusteltua arviointia ja arvostusta taiteen moninaisuudesta.⁴⁷⁸ Näiden asioiden opettaminen voidaan jakaa sekä selostavaan että arvottavaan kritiikkiin⁴⁷⁹. Taidekritiikki opettaa löytämään perusteluja työtä arvottaville valinnoille tekemällä teoksen kuvailusta ja tulkinnasta syvällisemmän. Tällainen perustelutaito vaatii pitkän ajan kehittyäkseen sekä tarvittavan tietovaraston⁴⁸⁰. Taidekritiikki edistääkin ennen kaikkea kriittistä ajattelutaitoa⁴⁸¹. Tavoitteena on tarjota erilaisia näkökulmia taiteen merkitykselle ja siten kasvattaa taiteen ymmärtämistä ja arvostamista. Tässä yksi tärkeä osa-alue on taiteeseen vaikuttavat sosiaaliset ja kulttuuriset arvot. Taidekritiikin tavoitteet ovat jo sinänsä olleet pitkään hyväksyty tapa opetella kirjallisuutta. Taidekritiikissä painotus on taidehistorian sijaan enemmänkin modernissa taiteessa ja nykytaiteessa eli taiteessa nykykontekstista katsoen.⁴⁸² Kriittinen ajattelu korostaa yhteiskunnan arvoja sekä sosiaalisia rakenteita, joita taide reflektoi⁴⁸³. Tämä kaikki auttaa ymmärtämään niin itse taidetta kuin elämääkin⁴⁸⁴.

^{lxvi} DBAE:sta on tehty sovellus esimerkiksi musiikin opettamiseen. ks. Jeffrey Patchen: Overview of discipline-based music education.

^{lxvii} Elliot W. Eisner kutsuu taidehistorian tiedonalaan nimellä historia ja kulttuuri.

Rajat neljän eri tiedonalan välillä ovatkin usein päällekkäisiä ja siten keinotekoisia⁴⁸⁵. Estetiikka yhtenä DBAE:n tiedonalana onkin aiheuttanut teoreetikoille eniten määrittelyvaikeuksia, sillä se limittyy niin vahvasti taidekriitiikin kanssa⁴⁸⁶. Estetiikan tiedonalan määrittelyssä on sanottu, että se auttaa pohtimaan taiteen olemusta⁴⁸⁷. Siten siinä pyritään ymmärtämään omakohtaista kokemusta, joka on kiinnostava teoksen itsensä vuoksi⁴⁸⁸. Estetiikka opettaa taidetta katsovan tunnistamaan taiteen ilmauksellisia piirteitä, joka luo esteettisen havaitsemisen. Tämä edesauttaa esteettistä kokemusta, joka on jokaiselle taiteen muodolle tärkeä.⁴⁸⁹ On huomattava, että estetiikassa pyritään yleisemmin ymmärtämään taidehistorian ja taidekriitiikin yksittäisten töiden tarkastelua ja huomaamaan, mihin sellainen työ kiinnittyy ja miten sitä harjoitetaan⁴⁹⁰. Siten estetiikka kriittisenä taidekentän reflektioijana nojaa taiteen tekemiseen, havainnointiin, taidekriittikkiin ja -historiaan. Tarkoituksena ei ole kuitenkaan käydä läpi koko estetiikan historiaa, vaan nostaa esille tiettyjä kysymyksiä, joihin yritetään etsiä vastauksia keskustellen.⁴⁹¹ Estetiikka on DBAE:n tuoma niin sanottu uusi taidekasvatuksen tavoite, johon kuuluu oman taidekäsityksen työstäminen arvottamisperusteiden tiedostamisen lisäksi⁴⁹². Estetiikka laajentaa siten taidekasvatuksen kenttää osa-alueena, jossa pohditaan omaa taidekäsitystä ja laajennetaan sitä⁴⁹³.

Edellä esitellyt kolme tiedonala, taidehistoria, estetiikka ja kritiikki, ovat jokseenkin ristiriidattomia. Kiistellyimmäksi alueeksi nousee kuitenkin taiteen tekeminen⁴⁹⁴. DBAE jakautui taiteen tekemisen suhteen leireihin taiteen tekemisen subjektiivisuudesta ja opetettavuudesta. W. Dwaine Greer, Gilbert A. Clark ja Michael D. Day toimivat ikään kuin alkuperäisinä kirjoittajina ja esimerkiksi Elliot W. Eisner puolestaan vaihtoehtoisen näkökulman luojana. Greer, Clark ja Day yhdistävät essentialistisen näkemyksen ja suhteellisen autoritaarisen opetuksen toisiinsa, jolloin yksilökehitys ei ole niin kiinnostava näkökanta taiteen oppimiseen. Ikään kuin vastakkaisena näkemyksenä Eisner näkee taiteen tekemisen tiedonalan prosessikeskeisyytenä ja prosessin suhdetta tulokseen ja tekemisen kokonaisvaltaisuuteen vertailevana⁴⁹⁵. Tärkeää on, että DBAE:n mukaan ihminen ei kehity vain sisältä päin, vaan kehittymiseen tarvitaan myös ulkoisia tekijöitä sekä oikeita olosuhteita, jossa tärkeätä on jatkuvuus, aika, toisto, kokeilu sekä tutkiminen. Tärkeää on myös se, että tekeminen ei ole rutiinin omaista, vaan siihen pitää liittyä omakohtainen ja sisäinen merkitys.⁴⁹⁶ Taiteen tekeminen tuo varsinaisen ymmärryksen taiteeseen, sillä se ainutlaatuisesti osoittaa taiteen eri aspektit⁴⁹⁷. Siinä oma idea käsitteellistetään niin, että se saatetaan sopivaan fyysiseen ilmaisuun⁴⁹⁸. Tuotoksen arviointiin osallistuu tekijä itse. Arviointi kuitenkin vaatii tiettyjä kykyjä, joita pitää har-

joitella⁴⁹⁹. Silti DBAE:n mukaan tehtävistä ei saa tehdä liian helppoja, vaan niiden pitää olla tarkoituksenmukaisesti sen hetkisiä kykyjä vaativampia⁵⁰⁰.

3.2.3. KOTILO-malli taidekasvatuksen teorioiden, luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden yhdistäjänä

Sekä DBAE:n että kokemuksellisen oppimisen ajatukset ovat mielestämme hyvin joustavia malleja ja siksi sovellettavissa mielekkäästi myös kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamiseen. Koska näkemyksissämme on selvästi edustettuna myös postmoderni ajattelu ja koska omassa pohdinnassamme korostuu yksilöllisten äänien tavoittelu, halusimme tuoda DBAE:n tieteelliseen rakenteellisuuteen häivähdyksen humanistista kognitiivis-konstruktivistista näkökulmaa. Marjo Räsänen on rakentanut kokemuksellisen oppimisen teoriasta oman sovelluksensa, johon hän yhdistänyt erilaisia lähteitä, metodeja ja teoreettisia lähestymistapoja⁵⁰¹. Hän on hyödyntänyt tässä muun muassa taiteen tiedonaloihin tukeutuvaa discipline-based art educationia. Räsänen on käyttänyt tätä teoriaa pohjana omalle tulkinnalleen, jossa hän katsoo DBAE:n esittämän nelikenttäajattelun alisteiseksi taiteen tuottamiselle. Räsänen mielestä taiteentutkimuksen aloja voisi soveltaa itse taiteen tekemisen käytäntöihin. Eli niiden avulla voitaisiin siis luoda yhteyksiä ympäröivään arkeen.⁵⁰² Vaikka Räsänen haluaa ikään kuin alistaa DBAE:n jaottelun kokemukselliselle oppimiselle, näkisimme me kuitenkin tässä yhteydessä mahdollisuuden molempien teorioiden rinnakkaiseen toteuttamiseen käytännön tasolla.

Näemme luovan kirjoittamisen prosessinomaisena kuten Eisner kokee DBAE:ssä taiteen tekemisen⁵⁰³. Olemme luoneet mielekästä ja luonnollistakin yhteyttä luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden välille, joten käsitys siitä, että tekeminen, kirjoittaminen, pitäisi olla liitettynä taiteen tuntemiseen eli kirjallisuuteen, on meille läheinen. Kokemuksellisessa taiteen oppimisessa korostuu myös näkemys siitä, että taiteen tekeminen pitää liittää historialliseen kontekstiin sekä sen lisäksi omaan henkilökohtaiseen historiaan. Oman historiallisen kontekstin tuoma lisä tukee myös käsityksiämme maailman käsittämisestä narratiiveina. Oman historiallisen kontekstin tuominen kirjoittamiseen ei kuitenkaan tarkoita kirjoittajan psyyken korjaamista sen avulla. Kokemuksellisessa oppimisessa sen sijaan kyseenalaistetaan taiteen käyttö terapiana. Samoilla linjoilla on myös DBAE, jonka asenne mahdollistaa myös sen, että luovan itseilmaisun taiteelle asettama välineellinen asema esimerkiksi terapiana, voidaan rajata opetuksen ulkopuolelle⁵⁰⁴.

Perinteinen taidekasvatus sai myös leimakseen puuhastelun, jolloin tavoitteeksi DBAE:ssa tuli toimia kuten ammattitaiteilija toimii⁵⁰⁵. Ammattilaiskäytäntöjen asettaminen työskentelyn malliksi on idealtaan läheinen luovan kirjoittamisen professionaalisuuden ja ammattimaisen viitekehyksen luomisen kanssa. Ammattilaisuuden piirteeksi voitaisiin katsoa myös kokemuksellisen oppimisen ajatus työhön sitoutumisesta. Taiteen vastaanottamisen ja tekemisen opettaminen liittyvät toisiinsa DBAE:n tiedonaloissa, vaikkakin sitä on kritisoitu siitä, että teoreetikot eivät ole onnistuneet yhdistämään eri alueita mielekkäiksi kokonaisuuksiksi⁵⁰⁶. Toimivan ja mielekkään kokonaisuuden saaminen on varmasti myös vaikeus luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden yhdistämisessä, sillä käytännössä yhdistäminen ei saa toteutua liian jäykkänä ja behavioristisena mallina. Tämän välttämiseksi olemmekin liittäneet kokemuksellisen taiteen oppimisen osaksi näkemystämme. Ratkaisun voisi löytää tästä ajattelumallista, jossa pyritään yhdistämään sisäinen ja ulkoinen maailma käytännön kautta. Tuotteen tekemisen prosessissa tietoisuus näistä ulottuvuuksista konkretisoituu. Yksilöllisen kokemuksen pohdinnan avulla vältetään eri tiedonalan jäykistyminen valmiiksi staattiseksi malliksi. Vaikka yksilöllinen kokemus nousee esille erityisesti kokemuksellisessa oppimisessa, korostavat molemmat teorit tiedonalojen tärkeyttä. Luova kirjoittaminen mahdollistaa sekä teoreettisen että kokemuksellisen tiedonalojen oppimisen.

Olemme muodostaneet DBAE:n ja kokemuksellisen taiteen oppimisen osaluista oman mallin, jonka teoreettisena virikkeenä olemme käyttäneet Marjo Räsäsen muodostamaa kokemuksellisen taiteen oppimisen sovellusta⁵⁰⁷. Luomassamme Kokemuksellisen ja tiedollisen kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamisen mallissa eli KOTILO:ssa tavoitteenamme on luoda aiempaa kattavampaa luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen mallia. Siinä yhdistyvät sekä DBAE:n tiedolliset vaatimukset että kokemuksellisen oppimisen yksilöllinen ymmärrys. Malli rakentuu elämystymisestä, tiedollistumisesta, luomistumisesta, olemistumisesta. Elämystymisellä tarkoitamme kokemusta, joka subjektin elämismaailman kautta muuttuu elämykseksi. Kirjallisuuden opiskelun yhteydessä tämä tarkoittaa kirjallista tai tekstuaalista kokemusta esimerkiksi lyriikkaa tai proosaa lukiessa. Elämystyminen on erittäin tärkeä vaihe, sillä siinä kirjoittaja tuo omat kokemuksensa ja elämyksensä sekä maailmansa oppimisprosessiin.

Tiedollistuminen, eli DBAE:n taidehistorian tiedonala, tarkoittaa tässä yhteydessä kirjallisuushistorian, tai esimerkiksi kirjoittamisen historian, tuntemusta ja opiskelua. Tarkoituksena on tulla tietoiseksi kulttuurin ja historian merkityksistä. Tulkintamme

mukaan elämystyminen laajentaa tiedollistumisen kontekstin laajempaan sosiaaliseen ja historialliseen elämismaailmaan. Tietysti näkökulmia voi opetuksen tarkoituksenmukaisuuden mukaan vaihdella. Luovassa kirjoittamisessa korostetaan lukemisen tärkeyttä kirjoittamishaluun ja kirjoittamisen tärkeyttä kykyyn analysoida tekstejä. Tiedollistuminen antaa kulttuurisen ja tyyllillisen tietämyksen lisäksi kirjoittamiseen malliesimerkkejä sekä kallisarvoista lukukokemusta. KOTILO-malli mahdollistaa yksilöllisten lukukokemusten nostamisen keskusteluun ja laajemman työstämisen kohteeksi. Lukukokemuksesta ei voi oppia sinänsä mitään ellei sitä jotenkin käsitellä.

Luomistuminen vertautuu DBAE:n taiteen tekemisen tiedonalaan. Tässä elementissä työstedään henkilökohtaisesti luovalla kirjoittamisella tiedollistumisesta ja elämystymisestä saatuja tietoja sekä kokemuksia. Luomistumisen ja siten luovan kirjoittamisen ei kuitenkaan tarvitse olla pelkkä väline työstettäessä muita mallin elementtejä, sillä luomistumisessa voidaan keskittyä myös kirjoittamiseen itseisarvona. Olemistuminen sitoo muissa elementeissä kohdatut tiedot ja taidot, joista muodostetaan henkilökohtainen synteesi ja kokonaiskäsitely käsitellyistä kirjallisuuden ja kirjoittamisen ilmiöstä. Olemistumiseen kuuluu henkilökohtaisen taidekäsitelmän ja esteettisen kokemuksen muodostaminen, sillä sen rakentaminen vaatii kaikkien elementtien kohtaamista. Siten olemistumiseen kuuluu niin kokemuksellisessa taiteen oppimisessa korostunut kokemuksen ymmärtäminen sekä DBAE:n kokonaisvaltaisempi estetiikan tiedonala. Estetiikkaan soveltuu erinomaisesti kokemuksellisen oppimisen päämäärien toteuttamiseen, koska ilmiöitä lähestytään ongelmaratkaisunäkökulmasta. Tämä mahdollistaa kokonaisuuden rakentamisen yksilön erillisistä kokemuksista käsin.

Edellä esiteltyä neljää osa-aluetta voidaan lähestyä ja työstää KOTILO-mallin keskellä olevan workshop-elementin avulla, joka tulee luovan kirjoittamisen teoriasta. KOTILO-mallin osa-alueet saavat ihanteellisen ympäristön workshop-menetelmässä. Siinä luodaan mahdollisuudet keskustelulle kirjoittajien omista teksteistä ja kirjallisuuden esimerkeistä käsin nousten abstraktimmille, teoreettisemmille ja filosofisemmille tasoille. Keskustelun eli taidepuheen merkitys tulee malliimme myös kokemuksellisen oppimisen teoriasta, missä sosiaalisessa vuorovaikutuksessa vertaillaan omia ja muiden kokemuksia. Ilman kokemusten vertailua ei voi tiedostaa niitä muutoksia, joita tapahtuu kulttuurin ilmiöiden ja itsen ymmärtämisessä. Tässä prosessissa on ohjaajalla suuri vastuu pitää keskustelua yllä ja ohjata sitä suuntaan, jossa päästään jutustelusta kunnan keskusteluun.

Workshop-työskentelyn osana on keskustelun lisäksi olennaisesti myös luova kirjoittaminen. Luovalla kirjoittamisella voidaan katsoa olevan KOTILO-mallissa kaksisuuntainen tehtävä. Workshopissa sen rooli on toimia tiedon käsittelyn tapana ja ajatusten välittäjänä sekä sitojana, luomistumisessa puolestaan painottuu enemmän luovan kirjoittamisen itsenäinen asema. Kirjallisuuskritiikki toimii KOTILO-mallissa yhtä tärkeänä lähestymistapana kirjoittamisen ja kirjallisuuden oppimisessa kuin elämystyminen, tiedollistuminen, luomistuminen ja olemistuminen, vaikka se onkin tässä yhteydessä asetettu workshop-työskentelyn keinoksi. Se on mallissa workshop-työskentelyn osa-alue, koska kritiikkiä tarvitaan keskusteltaessa muiden elementtien sisällöistä ja siten se liittyy kokemuksiin toisiinsa. Henkilökohtainen kokeminen, analysointi, tulkinta ja kuvailu ovat osa kritiikkiä⁵⁰⁸. Kokemuksellisen taiteen oppimisen teoria painottaa kuitenkin sitä, että kokemus ei sinänsä vielä riitä, vaan henkilökohtainen kokemus pitää ymmärtää. Kritiikin oppimiseen ei siis riitä vain kokemukset kirjallisuudesta ja kirjoittamisesta vaan niitä on opittava ymmärtämään. Kokemusten työstämiseen ja konkretisoimiseen voidaan sopivassa asiayhteydessä käyttää myös luovan nonfiktion ja asiakirjoittamisen tarjoamaa välineistöä.

KOTILO-mallin elementit sidostuvat toisiinsa tietoisuuden prosessissa ja luovan opettamisen muodostamassa viitekehyksessä. Tietoisuudella tarkoitetaan henkilökohtaisten kokemusten kohtaamista sekä niiden merkityksellistämistä. Tavoitteena on tulla tietoiseksi kirjallisuuden ja kirjoittamisen ilmiöistä. Tietoisuuden tapahtuu mallin kaikkien elementtien vuorovaikutuksessa. Siten mallia tarkastellaan aina keskeltä suhteessa ympäröiviin osa-alueisiin. Mallia luetaan ulkokehältä sisänpäin sekä sisältä ulospäin niin, että ulkokehän elementti, tietoisuuden ja workshop-työskentely ovat jatkuvassa vuorovaikutuksessa. Tarkoituksenamme ei ole luoda hierarkkista mallia, vaan kaikki ulkokehän elementit toimivat sekä suhteessa toisiinsa että sisäkehän osa-alueisiin. Mallin tarkoituksena ei ole, että sitä noudatettaisiin jossakin tietyssä järjestyksessä. Hedelmällisintä olisi aloittaa työskentely workshop-elementistä käsin ja yhdistellä eri elementtejä kulloisenkin asiayhteyden vaatimalla tavalla. Tietoisuuden tarkoituksena on sitoa nämä liikkuvat elementit yhteen sekä lisätä kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen tietoisuutta ymmärtämistä. Myös luova opettaminen on ajatuksiltaan luonnollinen viitekehys KOTILO-mallille, koska sen kautta kirjoittamistilanteeseen luodaan se turvallinen ja vapaa ilmapiiri, jossa ajatuksia ja kokemuksia kulloinkin käsiteltävästä asiasta voidaan vapaasti jakaa. Luova opettaminen tarjoaakin sovelluksellemme sen pedagogisen hengen, jonka piirissä KOTILO-mallin eri osa-alueita voidaan toteuttaa.

Voitaisiin siis ajatella, että luova opettaminen luo sen laajemman viitekehyksen, jonka sisälle DBAE ja kokemuksellinen taiteen oppiminen tuovat puolestaan luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen sisällölliset tavoitteet eli elämystymisen, tiedollistumisen, luomistumisen ja olemistumisen.

Sovellus, johon on yhdistetty luova kirjoittaminen, kokemuksellinen taiteen oppiminen sekä luova opettaminen, on vasta abstrakti hahmotelma eri teorioiden suhteesta ja niiden sulautumisesta toisiinsa. Se ei anna käytännön työtä tekeväälle pedagogille vastauksia tuntisuunnitelmiin tai tehtävänantoihin. Sovellus ei myöskään selosta luovaa kirjoittamista sinänsä^{lxviii}. Toisaalta tällaisia valmiita malleja pitäisikin välttää, jotta luovuus ja omaperäisyys luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisessa säilyisi^{lxix}. Sovelluksen tehtävä onkin lähinnä selventää lukijoille sitä käsitteellistä taustaa ja käsitteellisiä yhteyksiä, joita olemme yhdistelleet. Mallin termistö saattaa tuntua jossakin määrin keinotekoiselta, mutta sen avulla on yritetty ytimekkäästi ilmaista sitä, mitä kussakin osa-alueessa tulisi tarkastella. Sovelluksen voisikin sanoa olevan ennen kaikkea muistilista niistä kaikista eri näkökulmista sekä alueista, joita kirjoittajan tulisi kehittää hyväksi kirjoittajaksi pyrkiessään. Mallista näkee, että kirjoittamisen ja kirjallisuuden alueella toimiminen on monitahoinen ilmiö, jonka osa-alueita ei niin vain voi ohittaa. Kirjallisuutta ei ole mallissa erikseen kuvattu, sillä se toimii jokaisella alueella olennaisena sisältönä.

Kritiikiksi voisi sanoa, että luova kirjoittaminen toimii mallissa lähinnä metodina muiden asioiden opettamiseen. Toisaalta ei ole kiellettyä, että kirjoittaminen otetaan sovelluksen sisällykkeeksi. Yhtäläillä kirjoittamista voidaan tarkastella kaikkien eri osa-alueiden kautta. Mallissa on siirretty DBAE:n yksi osa-alue eli kritiikki workshopmenetelmän yhdeksi osa-alueeksi. Tämä ei välttämättä miellytä kaikkia tahoja, sillä kritiikin oppiminen on yksi vaikeimmista asioista. Tarkoituksena ei kuitenkaan ole vähätellä kritiikin arvoa, vaan päinvastoin liittää se osaksi jokaista toimintaa ja näin laajentaa sen merkitys taidepuheessa, jota workshop-työskentelyssä harjoitetaan. Ikään kuin kritiikin sijaan yhdeksi ympyrän osaksi on nostettu elämystyminen, jossa kiteytyy kokemuksellisen taiteen oppimisen idea.

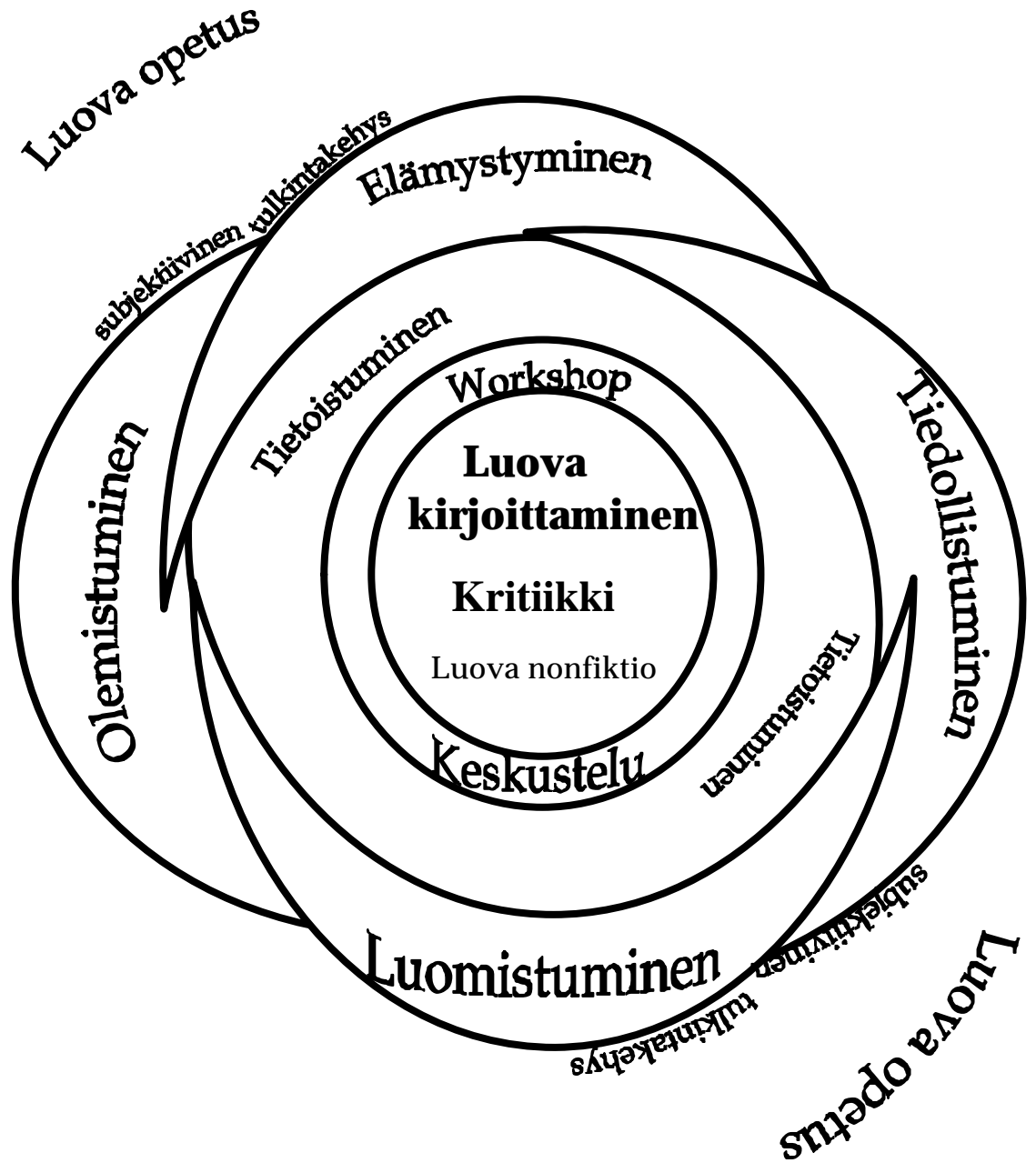
Sovellusta voidaan kiittää erityisesti siitä, että sen avulla kirjoittajan on mahdollista nähdä laajempia temaattisia kokonaisuuksia. Eri tiedonaloihin tutustuminen havain-

^{lxviii} Luovan kirjoittamisen perusteita luvussa 2.

^{lxix} Jorma Heikkilä esittelee teoksessa *Luova kirjoittaminen* (Heikkilä & Kantola, 1983) luovan kirjoittamisen prosessointimallin. Tästä muunnellun version esittelee Maria Viljakainen gradussaan *Kirjoittaminen on lapsen persoonallinen jälki: miten opettaja järjestää luokassaan luovaa kirjoittamista?* (2001).

nollistaa konkreettisemmin myös historiallisen ja kronologisen jatkumon. Sovelluksen tuoman kattavan tieto- ja kokemuspohjan kautta kirjoittaja saa konkreettisia välineitä omaan ajatteluunsa. Parhaassa tapauksessa hänen on mahdollista tarkastella kriittisesti omia näkemyksiään ja siten haastaa sekä laajentaa omaa maailmankuvansa. Oman yksilöllisen kokemuksen tuominen malliin mahdollistaa myös uusien opittujen asioiden liittäminen tiiviimmin yksilön omaan elämismaailmaan. Näin oppija voi havaita opitun ja todellisen elämän välisen yhteyden, eivätkä uudet ilmiöt jää pelkiksi irrallisiksi ja merkityksettömiksi fragmenteiksi. Sovelluksen kautta kirjoittajan on siis mahdollista muodostaa kulttuurin ilmiöihin hyvin kokonaisvaltainen ja henkilökohtainen suhde. Näin voitaisiin ajatella sovelluksen tarjoavan myös laajemman mahdollisuuden oppijan itsetuntemuksen syvenemiselle. Mikäli ohjaaja saa luotua ryhmäänsä luovan opettamisen esittelemän turvallisen ilmapiirin, voi se tuoda syvyyttä ja palkitsevuutta molempien osapuolten työhön. Erityisesti mallissa korostettujen ryhmäkeskustelujen kautta on mahdollista tutustua laajemmin myös muiden näkökulmiin ja siten hahmottaa kulttuurin ilmiöiden yksilöllistä ja monitulkintaista luonnetta.

DBAE:n ja kokemuksellisen kirjallisuuden ja kirjoittamisen opettamisen yhdistäminen muodostaa varsin joustavan kokonaisuuden. Se soveltuu hyvin kirjallisuuden ja kirjoittamisen opetuksen laaja-alaisen kentän hahmottamiseen, sillä sen eri elementtejä voidaan yhdistellä eri tavoin aina kulloisenkin aiheen vaatimalla tavalla. Mallin avulla on mahdollista toteuttaa myös pienempiä kokonaisuuksia, eikä sitä tarvitse toteuttaa aina yhtä massiivisena. Sovelluksen joustavuus tekee siitä kuitenkin eräällä tavalla peitollisen; malli onkin jätettävä riittävän epämääräiseksi, jotta se kykenisi soveltumaan erilaisiin luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen käyttötarkoituksiin. Tämä tarjoaa myös ohjaajalle laajan mahdollisuuden ja vapauden käyttää omaa luovuuttaan erilaisten opintokokonaisuuksien suunnittelussa. Ohjaajan työ ei siis jää pelkästään tiedon jakamisen tasolle, vaan hän on kokonaisvaltaisemmin mukana kokemassa ja elämässä käsiteltäviä ilmiöitä kirjoittajien kanssa. Näin sovellus tarjoaa tilaisuuden myös ohjaajan henkilökohtaiselle ammattitaidon kehittämiseksi, mikä on haastavaa ohjaajan näkökulmasta katsoen. Kirjoittamisen ja kirjallisuuden ohjaajan pedagogiset taidot sekä substanssin tietämys saavat mallin toimimaan ja siten täydentämään ohjaajan pätevyyttä. Malli voi siis tuoda ohjaajan työhön täysin uusia ja hedelmällisiä sisältöjä.



Kaavio 1. Kokemuksellisen ja tiedollisen kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamisen malli eli KOTILO-malli. © Satu Kurula & Saira Linkopuu 2004 (sisältö), © Saira Linkopuu, 2004 (ulkoasu).

4. PÄÄTÄNTÖ

Olemme tarkastelleet tutkielmassamme luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden välistä suhdetta. Ennen kaikkea perehdyimme selvittämään luovan kirjoittamisen olemusta, jonka kautta pääsimme muodostamaan erilaisia kohtaamispaikkoja luovalle kirjoittamiselle ja kirjallisuudelle. Halusimme tutkielmaa tehdessämme myös tarkastella, mitä näissä tapaamisissa tarkalleen ottaen tapahtuu. Tutkielman tärkein saavutus onkin mielestämme luovan kirjoittamisen kentän koostaminen ja sen eri perspektiivien hahmottaminen. Jotta emme yksipuolistaisi luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden laajaa kenttää, olemme katsoneet tarpeelliseksi käsitellä esiin nousevia kohtaamispaikkoja, kuten maailmankuvan hahmottamista, luovaa opettamista, workshop-työskentelyä ja tunnekasvatusta. Olemme myös problematisoineet näitä tutkielmassamme esiintyneitä eri näkökulmia ja avanneet uuden mahdollisen perspektiivin omalla kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamista hahmottavalla sovellutuksellamme.

Luova opettaminen tarjoaa mielestämme kokonaisvaltaiset puitteet kohtaamispaikkojen syntymiselle. Näemme, että kyseisen teorian ajatukset soveltuvat mielekkäimmin oppijan luovien prosessien kehittämiseen. Luovan opettamisen voidaan katsoa parhaassa tapauksessa tarjoavan laajan viitekehyksen ja henkisesti vapaan ilmapiirin, jonka puitteissa luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden yksilöllinen kokeminen luonnollisimmin mahdollistuu. Luovan opettamisen teoriasta nousevat ajatukset ovat hyvin lähellä myös omia näkemyksiämme, vaikka kritisoimme teorian ohjaajalle asettamia liian säännönmukaisia ja rajoittavia käytännön ohjeita. Teorian tarjoamien välineiden avulla on mielestämme kuitenkin mahdollista luoda mielekästä suhdetta luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden välille, koska molemmissa tarvitaan yksilöllisten resurssien mahdollisimman tehokasta käyttöönottoa. Näiden kahden osa-alueen integroinnin voidaan ajatella tukevan kokonaisvaltaisemmin yksilön luovan ajattelun ja toiminnan kehittymistä. Toisaalta tässä yhteydessä olemme miettineet teorian realistisuutta ja sen ihanteiden käytännön sovellutusmahdollisuuksia. Teorian osittaisesta idealistisuudesta huolimatta katsomme sen parhaassa tapauksessa tuovan uuden ulottuvuuden perinteiseen kirjoittamisen opettamiseen, jossa ohjaaja on mukana vasta valmiin tuotteen arvioijana, eikä niinkään kirjoitusprosessin tukijana.

Jotta kirjallisuudelle ja luovalla kirjoittamiselle voisi syntyä kohtaamispaikkoja, on luovuuskäsityksen osallistuttava niiden rakentamiseen. Tulimme siihen osapäätelmään, että luovuuskäsityksen on pidettävä sisällään ajatus luovuuden tiedostamisesta ja tunnistamisesta sekä sen kehittämisestä, jotta luovaa kirjoittamista ja ajattelua voitaisiin edistää. Osa tutkimusinformanteista kuitenkin ajatteli luovuuden olevan synnynnäistä, eikä se siten ole heidän mielestään ohjauksen ulottuvissa. Tämän näkökulman vastapainoksi olemme korostaneet tässä tutkielmassa sitä, että luovuus ilmenee myös prosessissa eikä vain pelkässä tuotteessa tai lopputuloksessa eli valmiissa tekstissä. Luovuus on kuitenkin niin monitahoinen prosessi, että sen olemukseen voi vain vihjata. Ajatus ei silti sulje pois näkökulmaa, jossa ajatellaan luovan kirjoittamisen olevan hyvää ja laadukasta kirjoittamista suhteessa sekä yksilön omiin taitoihin että ympäröivään tekstuaaliseen maailmaan. Tämä luo hedelmällisen maaperän näkökulman laajentamiselle, sillä näin luova kirjoittaminen ei ole pelkästään ammattilaisten työkalu, vaan jokaisen oman ajattelun väline. Erityisesti ohjaajalta vaaditaan paljon tämän luovan ajattelu- ja kirjoittamisprosessin laadukkuutta arvioitaessa, koska prosessi itsessään on melko abstrakti ja tulkinnanvarainen ilmiö.

Eräänä tutkimuksemme tehtävänä oli hahmottaa tapaamisen toista osapuolta eli luovan kirjoittamisen sirpaleista teoriaa, jotta kohtaamispaikat olisivat helpommin löydettävissä. Huomasimme, että kertomus, jonka nimesimme johdannossa luovan kirjoittamisen teoreettiseksi tutkielmamme lähteistä nousevaksi kertomukseksi, ei ollut saavuttanut kaikkia tutkimusinformanttejamme. Tulevilla opettajilla oli hyvin vähän käsityksiä siitä, mihin luovaa kirjoittamista voisi käyttää opetuksessa. Teorian kertomus ei ollut näin ollen pystynyt antamaan heille metodeja luovuuden tukemiseen, vaikka lisätietoudelle oli selkeästi tarvetta. Tähän voi olla osasyynä se, ettei ammattikirjallisuusmarkkinoilla ole tarjolla luovasta kirjoittamisesta tehtäväoppaiden lisäksi tarpeeksi kompaktia tietoa. Koimme tutkielman näkökulman erityisen tarpeellisena, koska osa informanteistamme eivät olleet pystyneet näkemään yhteyttä luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamisen välillä. Tähän on yhtenä osasyynä se, etteivät he tieneet, mitä luova kirjoittaminen käytännössä tai teoriassa on. Olemmekin hyödyntäneet informanttiemme käsityksiä ja heidän antamistaan vastauksista nousevia kysymyksiä rakentaessamme luovan kirjoittamisen teoriaa sirpaleisista lähteistä käsin. Suhteutimme ja vertailimme niitä hankkimaamme teoriapohjaan.

Luovan kirjoittamisen teoria tarjoaa mielestämme hyvät lähtökohdat kirjallisuuden lähestymiseen. Esimerkiksi teorian suosittama workshop-työskentely on oivallinen

kohtaamispaikka näille kahdelle osa-alueelle, sillä keskustelu ja harjoittelu mahdollistavat niiden syvällisen kohtaamisen. Tämän tyyppinen kanssakäyminen on kuitenkin hyvin vaativaa sekä ohjaajalle että koko ryhmälle, jottei työskentely jäisi vain pinnalliseksi puuhasteluksi. Tietysti tämän lisäksi yksi merkittävimmistä kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen kohtaamispaikoista ovat harjoitukset ja niiden joustava luonne, koska ne konkretisoivat kirjallisuuden ja kirjoittamisen muuten abstraktia olemusta. Ohjaajan vastuulla on mielekkään kohtaamispaikan pääpuitteiden rakentaminen, sillä häneltä odotetaan luovan kirjoittamisen teoriassa hyvän kirjoittajan taitoja sekä kompetenssia kommentoida yksityiskohtaisesti teoksia kuitenkin jättäen lopullisen vastuun kirjoittajalle. Luovan kirjoittamisen teoriaa voidaan arvostella myös siitä, että se pitää sisällään joitakin epämääräisiä ja hieman epäselviä termejä, kuten oma ääni -käsitteen. Tulkinanvaraista on sekin, miten luova kirjoittaminen eroaa kirjoittamisesta yleensä. Kirjoittamisen opettamisen teorioita vertailemalla yritimme selkeyttää luovaa kirjoittamista suhteessa muuhun kirjoittamiseen.

Tarkastelimme muiden teorioiden tapoja rakentaa kohtaamispaikkoja kirjallisuudelle ja kirjoittamiselle. Lähimmäksi luovaa kirjoittamista asettautuivat tekstuaalinen interventio ja prosessikirjoittaminen, sillä niiden voisi ajatella olevan myös eräänlaisia luovan kirjoittamisen työkaluja. Näin ne ovat luonteeltaan samankaltaisia ja siten suhtautuvat kirjallisuuteen samassa hengessä. Genre-pedagogiikka erottui muista kirjoittamisen teorioista olennaisesti niin ideologialtaan kuin metodeiltakin asettuen näin omaksi osa-alueekseen kirjoittamisen opettamisen kartalla, eikä se siten tarjonnut kohtaamispaikkaa kirjallisuudelle ja kirjoittamiselle. Vaikka genre-pedagogiikka yhteiskunnallisuudessaan jättää kirjallisuuden sivuun, emme näe, etteikö asiakirjoittaminen voisi toimia myös kirjallisuuden ilmiöitä käsiteltäessä. Asiakirjoittaminen ei ole mielestämme luovan kirjoittamisen vastakohta, vaan koemme molemmat kirjoittamisen lajit niin sanotun vapaan kirjoittamisen osa-alueina. Tämä ajattelumalli sekä luova nonfiktio mahdollistavat luovien prosessien hyödyntämisen ja kehittämisen myös asiakirjoittamisessa.

Omassa kertomuksessamme näimme luovan kirjoittamisen käyttämisen kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetuksessa monien maailmankuvien ja persoonallisten kertomusten mahdollistajana. Vaikka DBAE-ajattelu ja kokemuksellisen taiteenoppimisen teoria mahdollistavat luovan kirjoittamisen erottamisen terapiakontekstista, ei niitä voida kokonaan erottaa tunnekasvatuksen piiristä, sillä lukeminen ja kirjoittaminen ovat kiinteästi yhteydessä itsetuntemuksen ja ajattelun kehitykseen. Siten tunnekasvatus on myös yksi monista kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen kohtaamispaikoista. Vaikka

tunnetta itsessään ei voikaan kasvattaa tai opettaa, ajattelempa, että tunnekasvatuksen kautta voi avata oppijalle tietä laajempaan tunteiden tiedostamiseen ja uusien elämyssäilytöjen kohtaamiseen. Luova kirjoittaminen ja kirjallisuus voivat olla hyviä välineitä näitä päämääriä tavoiteltaessa, sillä kirjoittamalla ja lukemalla on mahdollista hankkia empaattisia kokemuksia sekä opetella käsittelemään uusia, pelottaviakin tunteita ja ilmiöitä.

Emme näe luovaa kirjoittamista vain erillisenä alueena, viipaleena, vaan erilaisten oppimiskokemusten konkretisoijana. Näin jokainen kirjoittaja voi luoda ja testata omaa maailmankuvaa simultaanisessa opetuksessa, jossa on yhdistetty kirjallisuus ja kirjoittaminen. Luovalla kirjoittamisella on myös kirjoittamisen opetuksen lisäksi meidän kertomuksessamme opetettavan teorian konkretisoinnin ja sulattelumahdollisuuden rooli. Luova kirjoittaminen tarjoaisi siis sekä kirjoittajille että ohjaajille mahdollisuuden ja välineet oman identiteetin muokkaamiseen ja yksilöllisen maailmankuvan rakentamiseen. Kaiken tämän päättymättömän muutoksen keskellä olisi hyvä selvittää itselleen ne perustavat rakennekohdat, joihin kulloinkin maailmankuva kiinnittyy ja mistä elementeistä yksilön faktuaalinen maailma koostuu.

Esitimme tutkielman aluksi tutkimuskysymyksen, millaisia maailmankäsityksiä ja asenteita luovaa kirjoittamista kohtaan esiintyy. Olemmekin tässä yhteydessä halunneet antaa puheenvuoron ennen kaikkea tuleville äidinkielen ja kirjallisuuden opettajille. Vastauksissaan he olivat varsin suorapuheisia ja avoimia, mikä oli myös alkuperäinen toivomuksemme. Tutkielmassamme olemme liikkuneet tulevien opettajien ajatusten mikro- ja makrotasoilla. Olemmekin voineet hahmotella sekä tulevien opettajien yleisen että jokaisen oman, yksityisen kertomuksen tason. Yksilöiden ääni kuuluu huomattavan moninaisena varsinkin maailmankuvista ja yksilöllisistä todellisuuksista puhuttaessa. Maailmankuva kulkee myös kirjoittamisen opetuksessa mukana, eikä sitä voi irrottaa opetustilanteesta irralliseksi alueeksi. Tutkielmassamme maailmankuvan pohdinnan hedelmiksi huomattiin monien totuuksien löytäminen, mutta vastaajat eivät osanneet ajatella, miten näitä oppilaiden erilaisia maailmankuvia voitaisiin hyödyntää opetuksessa. Tässä näkyy myös se, että tulevat opettajat ovat vasta muodostamassa suhdettaan erilaisiin opettamisen tapoihin. Silti oli yllättävää huomata, että tulevilla opettajilla oli jo huomattavankin voimakkaita käsityksiä ja asenteita luovaa kirjoittamista kohtaan. Informanttiemme ajatuksia analysoidessamme huomasimme, että opettajien kertomusten ja käsitysten moninaisuus kuului voimakkaana myös yleisellä, ryhmän tasolla. Vastauksistamme erottuivatkin näkyvimmin luovaan kirjoittamiseen positiivisesti, kriittises-

ti ja ennakkoluuloisesti suhtautuvien linjat. Positiivisesti suhtautuvat olivat löytäneet kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen välisiä kohtaamispaikkoja, kuten niiden väliset integraatiomahdollisuudet sekä merkityksen tunnekasvattajana, vaikkakaan niitä ei aina osattu suoranaisesti eksplikoida. Kriittisesti ajattelevat hämmästelivät ja arvioivat luovan kirjoittamisen idealistisuutta. Ennakkoluuloisesti suhtautuvat vastaajat puolestaan kieltäytyivät käsittelemästä koko asiaa vahvojen asenteidensa takia, eivätkä he nähneet mahdollisuuksia kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen tapaamiseen.

KOTILO-mallin olemme rakentaneet kohtaamispaikkojen synteetiksi, jossa näkyy oma henkilökohtainen käsityksemme luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden välisestä yhteydestä. Olemme halunneet luovan opettamisen lähtökohtien mukaisesti korostaa nimenomaan kirjoittajan ja lukijan omaa, yksilöllistä kokemusta uuden ilmiön oppimisessa. Tämä on se perusta, josta myös oma kokemuksellisen ja tiedollisen kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen opettamisen mallimme eli KOTILO saa alkuvoimansa. Mallimme taustalla vaikuttavat kokemuksellisen taiteenoppimisen teoria sekä DBAE-ajattelu. Koska kumpikaan näistä teorioista ei mielestämme ole yksinään riittävän selitysoimainen, olemme hahmotelleet niiden pohjalta mielekästä yhdistelmää. Näiden teorioiden yhdistelmä mahdollistaa sekä moninaisen tietoteoreettisen oppimisen että subjektiivisen käytännön kokeilemisen. Tästä syystä onkin mielekästä tarkastella luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opettamista näkökulmasta, jossa yhdistyy tekemisen ja asiantuntijuuden aspektit. KOTILO-mallimme on itsessään vasta abstrakti hahmotelma teorioiden soveltamisesta luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden opetukseen, joten mallin kehittäminen ja sen soveltaminen käytäntöön tarjoavat mahdollisuuden jatkotutkimukselle ja tekevät sen jopa välttämättömäksi.

KOTILO-mallimme on vastaus tutkimuskysymykseen, miten kirjoittamalla voi tutustua kirjallisuuteen ja millaisia kohtaamispaikkoja näiden kahden välille voi syntyä. Olemmekin tässä tutkielmassa hahmotelleet moninaisia kirjallisuuden ja luovan kirjoittamisen tapaamispaikkoja, joita luonnehtivat avoimuus, yksilökeskeisyys, kirjoittajalähtöisyys, prosessimaisuus ja kokemuksellisuus. Tässä tutkielmassa olemme halunneet tarjota ja avata mahdollisia luovan kirjoittamisen ja kirjallisuuden kohtaamispaikkoja. Keräämämme tiedon perusteella on tarpeen avata dialogia ja jatkaa näiden kahden yhteistä kertomusta.

LÄHTEET

PAINETUT

- Andersson, Claes** 2002: *Luova mieli. Kirjoittamisen vimma ja vastus*. Kirjapaja: Jyväskylä.
- Ahti, Risto – Toivonen, Markku** 1988: *Runouden Kuntokoulu*. Helsinki: Kirjapaja.
- Barthes, Roland** 1993: *Tekijän kuolema, tekstin syntymä*. Suomentaneet Lea Rojola ja Pirjo Thorel. Suomentaneen toimittanut Lea Rojola. Jyväskylä: Vastapaino.
- Byman, Reijo** 2002: ”Voiko motivaatiota opettaa?” Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Opetuksen tutkimuksen uusia suuntia. Kansanen, Pertti – Uusikylä, Kari (toim.), Jyväskylä: PS-kustannus s. 25–41.
- Cazden, Courtney** 1993: ”Foreword”. Teoksessa *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill – Kalantzis, Mary (toim.), Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press s. ix – x.
- Callaghan, Mike — Knapp, Peter — Noble, Greg** 1993: ”Genre in Practice”. Teoksessa *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill – Kalantzis, Mary (toim.), Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press s. 179 – 202.
- Cameron, Julia** 1997: *Luovuuden tie. Henkinen polku syvempään luovuuteen*. Suomentanut Pekka Pakkala. Helsinki: Like. (Alkuteos: *The artist’s way*.)
- 1999: *Kultasuoni. Matka luovuuden sydämeen*. Suomentanut Pekka Pakkala. Helsinki: Like. (Alkuteos: *The vein of gold*.)
- Chambers, Aidan** 1983: *Introducing Books to Children*. Boston: The Horn Book.
- Cheney, Theodore A. Rees** 2001: *Writing Creative Nonfiction. Fiction techniques for Crafting Great Nonfiction*. Berkely and Toronto: Ten Speed Press.
- Clark, Gilbert A. – Day, Michael D. – Greer, W. Dwaine** 1987: ”Discipline-based Art Education: Becoming Students of Art”. *Journal of Aesthetic Education*, Summer 1987: Vol. 21, No. 2 s. 129–193.
- Connor, Steven** 1997: *Postmodernist Culture. An Introduction to Theories of the Contemporary*. Oxford: Blackwell. 2. painos.
- Cope, Bill — Kalantzis, Mary** 1993 a: ”Introduction: How a Genre Approach to Literacy Can Transform the Way Writing Is Taught”. Teoksessa *The Powers of Literacy – A Genre Approach to Teaching Writing* (ed.) Cope, Bill & Kalantzis, Mary. University of Pittsburgh Press s. 1 – 21.
- 1993 b: ”The Power of Literacy and the Literacy of Power”. Teoksessa *The Powers of Literacy – A Genre Approach to Teaching Writing* (ed.) Cope, Bill & Kalantzis, Mary. University of Pittsburgh Press s. 63 – 89.
- Crawford, Donald W.** 1987: ”Aesthetics in Discipline-based Art Education”. *Journal of Aesthetic Education*, Summer 1987: Vol. 21, No. 2 s.227-239.
- Csikszentmihalyi, M.** 1991: *Flow. The Psychology of Optimal Experience*. New York: HarperPerennial.
- Duncan, Hugh Dalziel** 1971: ”Kirjallisuuden ja yhteiskunnan suhteista”. Teoksessa *Nykyestetiikan ongelmia*. Rantavaara, Irma (toim.), Helsinki: Otava s. 95–111.
- Eisner, Elliot W.** 1988a: *The Role of Discipline-Based Art Education in America’s Schools*. Los Angeles: The Getty Center for Education in the Arts.
- 1988b: ”Discipline-Based Art Education: Its Criticisms and Its Critics”. *Art Education*, Nov88: Vol. 41, No.6 s. 7-13.
- Ekholm, Kai – Paatela, Kaisa – Säilä, Heikki** (toim.) 1984: *Oriveden Opit: kirjoittamisesta ja sen opettamisesta*. Porvoo – HKI – Juva: WSOY.
- Elbow, Peter** 1981: *Writing with power. Techniques for mastering the writing process*. New York – Oxford: Oxford University Press.
- Engell, James – Perkins, David** (toim.) 1988: *Teaching literature: what is needed now*. Cambridge: Harvard University Press.
- Envall, Markku** 1989: ”Kirjallisuus ja maailmankuva”. Teoksessa *Maailmankuva kulttuurin kokonaisuudessa. Aate- ja oppihistorian, kirjallisuustieteen ja kulttuuriantropologian näkökulmia*. Manninen, Juha – Envall, Markku – Knuutila, Seppo (toim.), Oulu: Kustannus Pohjoinen s. 113–164.
- Goldberg, Natalie** 1986: *Writing Down the Bones. Freeing the Writer Within*. Boston: Shambhala.
- 2000: *Wild Mind. Living the Writer’s Life*. London: Rider.
- Greer, W. Dwaine** 1984: ”Art as a Serious Subject of Study”. Teoksessa *Research Readings for Discipline-based Art Education. A Journey beyond Creating*. Dobbs, Stephen Mark (toim.), Virginia: The National Art Education Association. 1988.

- 1999: "Reflections on Wilson's The Quiet Evolution". *Arts Education Policy Review*, Jan/Feb99: Vol.100 Issue 3 s. 21-25.
- Haapaniemi, Eeva – Kuusela, Merja** 1989: *Kirjailija työhuoneessa. Toimintatavat ja urakehitys kirjailijan ammatissa*. Helsinki: Gaudeamus.
- Haavikko, Ritva** 1985: "Luova kirjailija". Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.), Espoo: Weilin + Göös s. 229–250.
- Hakkarainen, Kari – Lipponen, Lasse – Lonka, Kirsti** 1999: *Tutkiva oppiminen. Älykkään toiminnan rajat ja niiden ylittäminen*. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY.
- Heikkilä, Jorma** 1981: *Luovan ongelmanratkaisun didaktiikka*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- 1983: "Luovan kirjoittamisen teoriaa". Teoksessa *Luova kirjoittaminen*. Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa. Porvoo-Helsinki-Juva: WSOY s. 10–139.
- Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa** 1983: *Luova kirjoittaminen*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Heikkilä-Laakso, Kristiina – Heikkilä, Jorma** 1997: *Innovatiivisuutta etsimässä – irtiottoa keskinkertaisuudesta*. Turun opettajakoulutuslaitos: Painosalama Oy.
- Heikkinen, Hannu L.T.** 2001: "Narratiivinen tutkimus – Todellisuus kertomuksena". Teoksessa *Ikkunoi-ta tutkimusmetodeihin II. Näkökulmia aloittelevalle tutkijalle tutkimuksen teoreettisiin lähtökohtiin ja analyysimenetelmiin*. Aaltola, Juhani – Valli, Raine (toim.), Jyväskylä: PS-kustannus s. 116–132.
- 2002: "Narratiivisuus – ei yksi vaan monta tarinaa". Teoksessa *Minussa elää montaa tarinaa. Kirjoituksia opettajuudesta*. Heikkinen, Hannu L. T. – Syrjälä, Leena (toim.), Helsinki: Kansanvalistusseura s. 184–197.
- Heikkinen, Hannu – Syrjälä, Leena** 2002: "Mihin tarvitaan opettajien tarinoita?" Teoksessa *Minussa elää montaa tarinaa: Kirjoituksia opettajuudesta*. Heikkinen, Hannu L. T. – Syrjälä, Leena (toim.), Helsinki: Kansanvalistusseura s. 7-11.
- Helve, Helena** 1987: "Nuoret, maailmankuvat ja kulttuuri". Teoksessa *Ihmisenä maailmassa. Erilaisia elämäkatsomuksia uskontotieteen näkökulmasta*. Helena Helve (toim.), Helsinki: Gaudeamus s. 13–34.
- Hepburn, R.W.** 1972: "The Arts and the Education of Feeling and Emotion". Teoksessa *Education and the Development of Reason*. Dearden, R.F. – Hirst, P.H. – Peters, R.S. (toim.), London – Boston: Routledge & Kegan Paul s. 484–500.
- Hirsjärvi, Sirkka – Huttunen, Jouko** 1995: *Johdatus kasvatustieteeseen*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY. 4. uudistettu laitos.
- Hospers, John** 1971: "Kirjallisuus ja totuus". Teoksessa *Nykyestetiikan ongelmia*. Rantavaara, Irma (toim.), Helsinki: Otava s. 126–141.
- Hänninen, Vilma** 1999: *Sisäinen tarina, elämä ja muutos*. Tampere: TAJU.
- Iser, Wolfgang** 1993: *The Fictive and the Imaginary. Charting Literary Anthropology*. Baltimore – London: The Johns Hopkins University Press.
- Juutinen, Jari** 1997: "Omaa ääntä vastaan". Teoksessa *Kirjoittaja Opissa: kirjoittamisen taitoa ja tiedettä etsimässä*. Miisa, Jääskeläinen – Petri Pietiläinen (toim.) Jyväskylä: Jyväskylän yliopiston kirjaston julkaisusyksikkö s. 32-40.
- Jääskeläinen, Miisa** 2002: *Sana kerrallaan. Johdatus luovaan kirjoittamiseen*. Helsinki: WSOY.
- Kajanto, Anneli – Tuomisto, Jukka** (toim.) 1994: *Elinikäinen oppiminen*. Helsinki: Kirjastopalvelu.
- Kantola, Kaisa** 1983: "Luova kirjoittaminen koulussa, lähinnä peruskoulun ala-asteella". Teoksessa *Luova kirjoittaminen*. Heikkilä, Jorma – Kantola, Kaisa. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY s. 142–370.
- Karhumäki, Johanna – Toivakka, Sari** 1999: *Sininen kynä – Luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Keskinen, Esko** 1997: "Maailmankuvaa etsimässä eri kulttuureissa". Teoksessa *Maailmankuvaa etsimässä*. Jan Rydman (toim.), Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY s. 42–57.
- Ketola, Kimmo** 1997: "Maailmankuvat ja niiden tutkimus – kognitiivinen lähestymistapa". Teoksessa *Arvot, maailmankuvat, sukupuoli*. Helve, Helena (toim.), Helsinki: Helsinki University Press s. 9–37.
- Kleinbauer, W. Eugene** 1987: "Art History in Discipline-based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, Summer 1987: Vol. 21, No. 2 s. 205–215.
- Kolb, David A.** 1984: *Experiential Learning. Experience as the Source of Learning and Development*. Eaglewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Kunns, Tarmo** 1981: *Nietzsche – Zarathustran varjo*. Keuruu: Otava.
- Lehtinen, Torsti** 1993: *Totuus Kaipaus Kauneus*. Helsinki: Kirjapaja.
- 2003: *Sanojen avaruus, luovan kirjoittamisen opas*. Helsinki – Jyväskylä: Kirjapaja.

- Lehtonen, Mikko** 1996: *Merkitysten maailma. Kulttuurisen tekstintutkimuksen lähtökohtia*. Vastapaino: Tampere.
- Levi, Albert – Smith, Ralph A.** 1991: *Art Education A Critical Necessity. Disciplines in Art Education.. Contexts of Understanding*. Urbana – Chicago: University of Illinois Press.
- Linnankylä, Pirjo – Mattinen, Eija – Olkinuora, Asta** 1992: *Prosessikirjoittamisen opas*. Helsinki: Otava. 3. painos.
- Leppänen, Sirpa** 2004: ”Jokaisessa meissä asuu pieni toisinkirjoittaja: tekstuaalinen interventio lukemisen ja kirjoittamisen opetuksessa”. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.), Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto s. 123–144.
- Linna, Helena** 1994: *Prosessikirjoittaminen. Kirjoittamisen suuri seikkailu*. Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY.
- Luukka, Minna-Riitta** 2004a: ”Tekstejä, luovuutta ja prosesseja. Näkökulmia kirjoittamiseen ja sen opetukseen”. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.), Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto s. 9–22.
- 2004b: ”Genre-pedagogiikka. Askelia tekstitaitojen jatkumolla”. Teoksessa *Hiiden hirveä hiihtämässä: hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. ÄOL:n vuosikirja XLVIII. Luukka, Minna-Riitta – Jääskeläinen, Pasi (toim.), Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto s. 145–160.
- Manninen, Juha** 1977: ”Maailmankuvat maailman ja sen muutoksen heijastajina”. Teoksessa *Maailmankuvan muutos tutkimuskohteena. Näkökulmia teollistumisajan Suomeen*. Kuusi, Matti – Alapuro, Risto – Klinge, Matti (toim.), Helsinki: Otava s. 13–48.
- Marsh, George** 1992: ”43%: A Commentary on Aims and Assessments in the Teaching of Literary Writing”. Teoksessa *Teaching Creative writing*. Monteith, Moira – Miles, Robert (toim.), Buckingham – Philadelphia: Open University Press s. 45–58.
- Martin, J.R. — Rothery, Joan** 1993: ”Grammar. Making Meaning in Writing”. Teoksessa *The Powers of Literacy – A Genre Approach to Teaching Writing*. Cope, Bill – Kalantzis, Mary (toim.), Pittsburgh (Pa.): University of Pittsburgh Press s. 137 – 153.
- Mattinen, Eija** 1995: *Prosessikirjoittaminen. Tee kirjoittamisesta seikkailu*. Helsinki: Painatuskeskus & Hallinnon kehittämiskeskus.
- Miles, Robert** 1992: ”Creative writing, Contemporary Theory and the English Curriculum”. Teoksessa *Teaching Creative Writing*. Monteith, Moira – Miles, Robert (toim.), Buckingham – Philadelphia: Open University Press s. 34–44.
- Monteith, Moira** 1992: ”Creative writing: A historical perspective”. Teoksessa *Teaching Creative Writing*. Monteith, Moira – Miles, Robert (toim.), Buckingham – Philadelphia: Open University Press s. 10–23.
- Novitz, David** 1987: ”Fiktio ja tiedon kasvu”. Teoksessa *Taide ja filosofia*. Lammenranta, Markus – Haapala, Arto (toim.), Helsinki: Gaudeamus s. 187–206.
- Nurmi, Jari-Erik** 1997: ”Maailmankuvan vaikutus oman elämän muotoutumiseen”. Teoksessa *Maailmankuvaa etsimässä*. Jan Rydman (toim.), Porvoo – Helsinki – Juva: WSOY s. 58–70.
- Opetushallitus** 1993: ”Opetussuunnitelman perusteet”. Teoksessa *Taiteen perusopetuksen käsikirja*. Porna, Ismo – Väyrynen, Pirjo (toim.), Helsinki: Opetushallitus & Suomen Kuntaliitto s. 83–129.
- Parkkola, Seita – Repo, Niina** (toim.) 2004: *Timantinmetsästäjä. Luovan kirjoittamisen opas*. Porvoo – Helsinki: WSOY.
- Patchen, Jeffrey** 1996: ”Overview of discipline-based music education”. *Music Educators Journal*, sept.1996: vol.83.
- Piirto, Jane.** 1999: ”Luku II”. Teoksessa *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Uusikylä, Kari – Piirto Jane. Jyväskylä: Atena Kustannus s. 80–130.
- Pope, Rob** 1995: *Textual Intervention. Critical and Creative Strategies for Literary Studies*. London – New York: Routledge.
- Puranen, Ulla** 1998: *Luen, koen ja sanoiksi puen. Kirjallisuuden käsittelyn opas*. Helsinki: Finn Lectura.
- Pääjoki, Tarja** 1999: *Reittejä taidekasvatuksen kartalla, taidekasvatuksen merkityksistä taidekasvatusteksteissä*. Jyväskylä: Kampus Kustannus.
- 1994: ”DBAE-keskustelusta ja sen taustoista”. Teoksessa *Elliot Eisnerin puheenvuoro taidekasvatuksesta - Discipline-Based Art Education*. Jyväskylä: Jyväskylän Yliopisto s. 9–35.
- Rainio, Ritva** 1974: *Asiatyly ja viestintä*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura. 5.painos.
- Rauste-von Wright, Maijaliisa** 1997: ”Oppiminen ja maailmankuva”. Teoksessa *Maailmankuvaa etsimässä*. Jan Rydman (toim.) Porvoo, Helsinki, Juva: WSOY s. 31–41.
- Rikama, Juha** 2000: *Kaanon ja reseptio: kirjallisuudenopetuksen ulottuvuuksia*. Helsinki: WSOY.

- Risatti, Howard** 1987: "Art Criticism in Discipline-based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, Summer 1987: Vol. 21, No. 2 s. 217–225.
- Ritson, John E. – Smith, James A.** 1975: *Creative Teaching of Art in the Elementary School*. Boston: Allyn and Bacon Inc.
- Rogers, Nick** 1992: "Teaching Writing at "A" Level". Teoksessa *Teaching Creative Writing*. Monteith, Moira – Miles, Robert (toim.), Buckingham – Philadelphia: Open University Press s. 98–107.
- Ruth, Jan-Erik** 1985: "Luova persoona, prosessi ja tuote". Teoksessa *Luovuuden ulottuvuudet*. Haavikko, Ritva – Ruth, Jan-Erik (toim.), Espoo: Weilin + Göös s. 13–36.
- Räsänen, Marjo** 2000: *Sillanrakentajat. Kokemuksellinen taiteen ymmärtäminen*. Helsinki: Taideteollisen korkeakoulun julkaisuja.
- Saariluoma, Liisa** (toim.) 1990: *Kirjallisuuden tutkimuksen ja opetuksen funktiot*. Helsinki: Suomalaisen kirjallisuuden seura.
- Sartre, Jean-Paul** 1976: *Mitä kirjallisuus on?* Suomentaneet Pirkko Peltonen ja Helvi Nurminen. Helsinki: Otava. (Alkuteos: *Qu'est-ce que la littérature?* Paris: Gallimard 1948.)
- Singleton, John** 1992: "Creative Writing and Assessment. A Case Study". Teoksessa *Teaching Creative Writing*. Monteith, Moira – Miles, Robert (toim.), Buckingham – Philadelphia: Open University Press s. 66–78.
- Sintonen, Teppo** 1999: *Etninen identiteetti ja narratiivisuus. Kanadansuomalaiset miehet elämänsä kertojina*. Jyväskylä: SoPhi.
- Smith, James A.** 1974: *Creative Teaching of the Language Arts in the Elementary School*. Boston: Allyn and Bacon.
- 1975. *Creative Teaching of Reading in the Elementary School*. Boston – London – Sydney: Allyn and Bacon.
- Smith, Ralph A.** 1989: *The Sense of Art*. New York – London: Routledge.
- Spratt, Frederic** 1987: "Art Production in Discipline-based Art Education". *Journal of Aesthetic Education*, Summer 1987: Vol. 21, No. 2 s. 197–204.
- Torrance, E. Paul – Myers, R.E.** 1972: *Creative Learning and Teaching*. New York: Dodd, Mead & Company.
- Tuomikoski, Paula** 1987: *Taide ja ihminen*. Helsinki: Hanki ja jää.
- Tynjälä, Päivi** 1999: *Oppiminen tiedon rakentamisena. Konstruktivistisen oppimiskäsityksen perusteita*. Helsinki: Kirjayhtymä.
- Uusikylä, Kari – Piirto, Jane** 1999: *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Jyväskylä: Atena Kustannus.
- Uusikylä, Kari** 1999: "Luku I". Teoksessa *Luovuus. Taito löytää, rohkeus toteuttaa*. Uusikylä, Kari – Piirto Jane. Jyväskylä: Atena Kustannus. s.12-79.
- Uusikylä, Kari** 2002: "Voiko luovuutta opettaa?" Teoksessa *Luovuutta, motivaatiota, tunteita*. Kansanen, Pertti – Uusikylä, Kari (toim.), Jyväskylä: PS-kustannus s. 42–55.
- Viljakainen, Maria** 2001: *Kirjoittaminen on lapsen persoonallinen jälki: miten opettaja järjestää luokassaan luovaa kirjoittamista? pro gradu -tutkielma* (Helsingin yliopiston opettajankoulutuslaitos). Helsinki: Helsingin kaupungin opetusvirasto.
- Virtanen, Reijo – Ahti, Risto** (toim.) 2003: *Oriveden uudet opit*. Helsinki: Kansanvalistusseura.
- Wallin, Raimo** 1998: *Luova kirjoitus: ABCD: 565 tehtävää kirjoitushaluksille*. Heinola: Sokrates.
- Waugh, Patricia** 1984: *Metafiction*. London – New York: Methuen.
- Weedon, Chris** 1987: *Feminist practice and poststructuralist theory*. Oxford: Blackwell.
- Wilson, Brent** 1999: "Reflections on Reflections on Wilson's The Quiet Evolution". *Arts Education Policy Review*, Jan/Feb99: Vol.100, Issue 3 s. 26–29.

PAINAMATTOMAT

Mäki, Harri István 2004: Luento Oriveden opistolla 14.1 2004, kalvot ja muistiinpanot.

SÄHKÖISET

- Helsingin Sanomat** 2004: Suomen nuoret eivät viihdy koulussa. 28.06. 2004 <<http://www.helsinginsanomat.fi>> [Luettu 28.06 2004]
- Vanhatalo, Pauliina** 2002: Kirjoittamisen motiiveista ja motivaatiosta. Pro gradu -tutkielma, Jyväskylän yliopiston taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Internet-osoitteessa: <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/h/pavanha.pdf>> [Luettu 18.7.04]
- Värre, Nora** 2001: Ei sanataidetta ilman taitoa – Kirjoittamisen taidon kuva: käsitteen sisältö kaunokirjallisuuteen liittyvänä taitona, kognitiiviseen ja opetuksen näkökulma sekä kirjoittajaoppaiden tai-

dolle antamat merkitykset. Lisensiaatintyö, Jyväskylän yliopiston taiteen ja kulttuurin tutkimuksen laitos. Internet-osoitteessa: <<http://selene.lib.jyu.fi:8080/gradu/v03/G0000078.pdf>> [Luettu 25.1.04]

LIITTEET

Liite 1:

Tabermann, Tommy & Koski, Jussi T. 2002. Runo teoksesta *Luovuuden lumous*. Gummerus.

Se mitä todellisuudeksi kutsutaan
on silkkaa mielikuvituksen puutetta.

Hyvin usein on pakko
häikäilemättä valehdella
jotta saisi totuuden
houkutelluksi esille.

Kumpi ohjaa kumpaa:
todellisuus tarinoita
vai tarinat todellisuutta?

Liite 2:

Otsikko:

Luova kirjoittaminen äidinkielen ja kirjallisuuden tunneilla

VIITTEET

- ¹ Envall 1989, 121–122
- ² Heikkinen 2001, 116
- ³ Heikkinen 2002, 185
- ⁴ Heikkinen 2001, 118, 125
- ⁵ Heikkinen 2001, 116
- ⁶ Hänninen 1999, 19
- ⁷ Heikkinen 2001, 116–117
- ⁸ Heikkinen 2002, 184–185
- ⁹ Heikkinen 2001, 118–119
- ¹⁰ Hänninen 1999, 60
- ¹¹ Heikkinen 2001, 118–119
- ¹² Lehtonen 1996, 16
- ¹³ Sintonen 1999, 43, 44, 53
- ¹⁴ Sintonen 1999, 43–45
- ¹⁵ Hänninen 1999, 25
- ¹⁶ Sintonen 1999, 43–45
- ¹⁷ Heikkinen 2001, 119
- ¹⁸ Heikkinen 2001, 119–120
- ¹⁹ Heikkinen 2002, 188
- ²⁰ Heikkinen 2001, 127
- ²¹ Heikkinen 2001, 127
- ²² Heikkinen 2002, 188–189
- ²³ Hänninen 1999, 34
- ²⁴ Hänninen 1999, 29
- ²⁵ Hänninen 1999, 34
- ²⁶ Mäki 2004
- ²⁷ Helve 1987, 14
- ²⁸ Envall 1989, 113
- ²⁹ Rauste-von Wright 1997, 31
- ³⁰ Ketola 1997, 9
- ³¹ Envall 1989, 117
- ³² Rauste-von Wright 1997, 31
- ³³ Helve 1987, 14
- ³⁴ Nurmi 1997, 59
- ³⁵ Nurmi 1997, 68
- ³⁶ Rauste-von Wright 1997, 31
- ³⁷ Nurmi 1997, 60
- ³⁸ Nurmi 1997, 66
- ³⁹ Helve 1987, 21
- ⁴⁰ Nurmi 1997, 67
- ⁴¹ Rauste-von Wright 1997, 39
- ⁴² Novitz 1987, 200
- ⁴³ Nurmi 1997, 64
- ⁴⁴ Keskinen 1997, 43
- ⁴⁵ Keskinen 1997, 45
- ⁴⁶ Jääskeläinen 2002, 16–17
- ⁴⁷ Jääskeläinen 2002, 19
- ⁴⁸ Sartre 1976, 43
- ⁴⁹ Manninen 1977, 16
- ⁵⁰ Jääskeläinen 2002, 161
- ⁵¹ Ketola 1997, 10
- ⁵² Keskinen 1997, 53
- ⁵³ Hospers 1971, 140
- ⁵⁴ Novitz 1987, 187
- ⁵⁵ Kunnas 1981, 206
- ⁵⁶ Kunnas 1981, 210, 66, 67, 41

-
- 57 Andersson 2002, 39
58 Waugh 1984, 89
59 Waugh 1984, 90
60 Kunnas 1981, 82
61 Kunnas 1981, 83
62 Kunnas 1981, 212-214
63 Kunnas 1981, 83
64 Kunnas 1981, 100
65 Waugh 1984, 100
66 Waugh 1984, 97-98
67 Waugh 1984, 88
68 Waugh 1984, 90
69 Waugh 1984, 49
70 Waugh 1984, 90
71 Linna 1994, 11
72 Novitz 1987, 188
73 Novitz 1987, 188-189
74 Kunnas 1981, 39
75 Kunnas 1981, 77, 53, 202
76 Kunnas 1981, 179
77 Lehtinen 2003, 63
78 Iser 1993, 3
79 Iser 1993, 2
80 Iser 1993, 171, 172
81 Duncan 1971, 107
82 Heikkilä 1981, 64-65
83 Novitz 1987, 204
84 Mäki 2004
85 Mäki 2004
86 Jääskeläinen 2003, 57; Mäki 2004
87 Mäki 2004
88 Mäki 2004
89 Linna 1994, 11
90 Jääskeläinen 2002, 26
91 Värre 2001, 69
92 Värre 2001, 69
93 Värre 2001, 71
94 Värre 2001, 68
95 Uusikylä 1999, 15-16
96 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 189
97 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 188
98 Uusikylä 1999, 68
99 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 190
100 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 190-191
101 Uusikylä 1999, 56
102 Uusikylä 1999, 63
103 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 190
104 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 192-193
105 Uusikylä 1999, 71
106 Heikkilä-Laakso & Heikkilä 1997, 194-195
107 Uusikylä 2002, 43
108 Uusikylä 2002, 45
109 Uusikylä 2002, 47
110 Uusikylä 2002, 47
111 Uusikylä 2002, 49
112 Monteith 1992, 11
113 Miles 1992, 38
114 Singleton 1992, 69
115 Värre 2001, 71, 72

-
- 116 Värre 2001, 209
117 Värre 2001, 212
118 Värre 2001, 70
119 Värre 2001, 60
120 Värre 2001, 63
121 Värre 2001, 59, 34
122 Jääskeläinen 2002, 37
123 Jääskeläinen 2002, 160
124 Marsh 1992, 46
125 Värre 2001, 210, 135; Rogers 1992, 99
126 Jääskeläinen 202, 174–175
127 Miles 1992, 37
128 Opetushallitus 1993, 110
129 Miles 1992, 38
130 Marsh 1992, 42
131 Miles 1992, 34
132 Miles 1992, 44
133 Mäki 2004; Jääskeläinen 2002, 57
134 Värre 2001, 123
135 Värre 2001, 59
136 Värre 2001, 80–82
137 Värre 2001, 107
138 Värre 2001, 94
139 Värre 2001, 129–130
140 Värre 2001, 103
141 Värre 2001, 106
142 Marsh 1992, 45–46
143 Rogers 1992, 99
144 Jääskeläinen 2002, 128
145 Rogers 1992, 105
146 Miles 1992, 40
147 Miles 1992, 41
148 Miles 1992, 43
149 Jääskeläinen 2002, 131
150 Marsh 1992, 51
151 Jääskeläinen 2002, 140
152 Rogers 1992, 101
153 Jääskeläinen 2002, 176
154 Rogers 1992, 99
155 Rogers 1992, 100
156 Singleton 1992, 67
157 Värre 2001, 181
158 Miles 1991, 41
159 Värre 2001, 61
160 Värre 2001, 182
161 Värre 2001, 183
162 Värre 2001, 188–189
163 Rogers 1992, 104
164 Rogers 1992, 101
165 Rogers 1992, 102
166 Rogers 1992, 102
167 Värre 2001, 187
168 Värre 2001, 187
169 Värre 2001, 43
170 Värre 2001, 63
171 Värre 2001, 47
172 Värre 2001, 33
173 Värre 2001, 23
174 Miles 1992, 43

-
- 175 Värre 2001, 118
176 Värre 2001, 208
177 Jääskeläinen 2002, 177, 180
178 Rogers 1992, 98
179 Jääskeläinen 2002, 108
180 Jääskeläinen 2002, 163–164
181 Rogers 1992, 99
182 Miles 1992, 38
183 Jääskeläinen 2002, 17
184 Värre 2001, 143
185 Rogers 1992, 104
186 Jääskeläinen 2002, 15
187 Rogers 1992, 105
188 Marsh 1992, 48
189 Jääskeläinen 2002, 141
190 Värre 2001, 145
191 Rogers 1992, 99
192 Marsh 1992, 48
193 Värre 2001, 19
194 Värre 2001, 154
195 Värre 2001, 154
196 Uusikylä 2002, 50
197 Uusikylä 2002, 51
198 Uusikylä 2002, 52
199 Värre 2001, 154–155
200 Mäki 2004
201 Uusikylä 2002, 45
202 Värre 2001, 155
203 Jääskeläinen 2002, 26
204 Värre 2001, 66–67
205 Uusikylä 2002, 51
206 Linna 1994, 52
207 Jääskeläinen 2002, 131
208 Linna 1994, 51
209 Jääskeläinen 2002, 131
210 Jääskeläinen 2002, 128
211 Värre 2001, 200

212 Linna 1994, 22
213 Mäki 2004
214 Jääskeläinen 2002, 131
215 Jääskeläinen 2002, 140
216 Värre 2001, 156
217 Värre 2001, 157
218 Linna 1994, 61
219 Jääskeläinen 2002, 15
220 Pääjoki 1999, 14
221 Luukka 2004, 3
222 Pääjoki 1999, 28
223 Pääjoki 1999, 29–30
224 Pääjoki 1999, 30
225 Elbow 1981, 286
226 Elbow 1981, 299
227 Värre 2001, 211
228 Jääskeläinen 2002, 93
229 Elbow 1981, 287
230 Elbow 1981, 288
231 Elbow 1981, 289
232 Miles 1992, 42
233 Elbow 1981, 293

-
- 234 Jääskeläinen 2002, 175
235 Jääskeläinen 2002, 34
236 Linna 1994, 37
237 Linna 1994, 22
238 Linnankylä et al. 1992, 7–8
239 Mattinen 1995, 13
240 Linna 1994, 22
241 Linnankylä et al. 1992, 8
242 Linna 1994, 22
243 Linnankylä et al. 1992, 8
244 Linna 1994, 22–23
245 Linna 1994, 23–24
246 Linna 1994, 35
247 Mattinen 1995, 13
248 Linna 1994, 35
249 Mattinen 1995, 13
250 Linna 1994, 35–36
251 Linna 1994, 27; Linnankylä et al. 1992, 9
252 Mattinen 1995, 13, 15
253 Linnankylä et al. 1992, 10–11
254 Linnankylä ym. 1992, 13
255 Mattinen 1995, 32
256 Linnankylä et al. 1992, 13–14
257 Mattinen 1995, 36
258 Linna 1994, 43
259 Linnankylä et al. 1992, 15
260 Leppänen 2004: 123–124
261 Leppänen 2004, 128
262 Pope 1995, 1
263 Leppänen 2004; Pope 1995
264 Leppänen 2004, 131
265 Leppänen 2004, 132
266 Leppänen 2004, 133–134; Pope 1996, 4

267 Pope 1995, 4, 11
268 Leppänen 2004, 132–133
269 Pope 1995, 4, 11
270 Leppänen 2004, 134
271 Leppänen 2004, 134
272 Pope 1995, 12
273 Leppänen 2004, 135
274 Cazden 1993, ix
275 Luukka 2004b, 148
276 Halliday 1978, 9
277 Halliday 1978, 10
278 Halliday 1978, 16
279 Luukka 2004b, 146
280 Cope et al. 1993a, 1
281 Cope et al. 1993b, 63
282 Cope et al. 1993a, 10
283 Martin et al. 1993, 144
284 Martin et al. 1993, 139
285 Cope et al. 1993a, 2
286 Cope et al. 1993a, 7
287 Luukka 2004b, 147
288 Luukka 2004b, 148
289 Luukka 2004b, 150
290 Luukka 2004b, 150, 154
291 Callaghan et al. 1993, 181–182
292 Callaghan et al. 1993, 181

-
- ²⁹³ Luukka 2004b, 158
²⁹⁴ Callaghan et al. 1993, 189
²⁹⁵ Callaghan et al. 1993, 190
²⁹⁶ Cope et al. 1993a, 19
²⁹⁷ Luukka 2004b, 153
²⁹⁸ Luukka 2004b, 155–156
²⁹⁹ Cope et al. 1993a, 1
³⁰⁰ Cope et al. 1993a, 2
³⁰¹ Luukka 2004, 157
³⁰² Callaghan et al. 1993, 191
³⁰³ Callaghan et al. 1993, 190
³⁰⁴ Luukka 2004, 12
³⁰⁵ Luukka 2004, 147
³⁰⁶ Rogers 1992, 104
³⁰⁷ Leppänen 2004, 131
³⁰⁸ Linna 1994, 16
³⁰⁹ Linnankylä et al. 1992, 15; Mattinen 1995, 32
³¹⁰ Linna 1994, 23–24
³¹¹ Heikkilä 1983, 57
³¹² Heikkilä 1983, 68
³¹³ Uusikylä 2002, 47
³¹⁴ Ritson & Smith 1975, 17–18
³¹⁵ Uusikylä 2002, 47
³¹⁶ Torrance & Myers 1972, 22
³¹⁷ Uusikylä 2002, 48
³¹⁸ Heikkilä 1983, 59–60
³¹⁹ Ritson & Smith 1975, 12–13
³²⁰ Heikkilä 1983, 60
³²¹ Ritson & Smith 1975, 13, 15
³²² Heikkilä 1983, 60
³²³ Heikkilä 1983, 60–61
³²⁴ Heikkilä 1983, 62
³²⁵ Heikkilä 1983, 65
³²⁶ Ritson & Smith 1975, 15, 10
³²⁷ Ritson & Smith 1975, 10
³²⁸ Heikkilä 1983, 66
³²⁹ Uusikylä 2002, 51–52
³³⁰ Ritson & Smith 1975, 22, 43
³³¹ Ritson & Smith 1975, 9
³³² Uusikylä 2002, 49
³³³ Ritson & Smith 1975, 18–19; Heikkilä 1983, 75
³³⁴ Heikkilä 1983, 74
³³⁵ Ritson & Smith 1975, 18
³³⁶ Heikkilä 1983, 75
³³⁷ Heikkilä 1983, 77
³³⁸ Ritson & Smith 1975, 19
³³⁹ Heikkilä 1983, 61–62
³⁴⁰ Heikkilä 1983, 78
³⁴¹ Ritson & Smith 1975, 19
³⁴² Heikkilä 1983, 76–77
³⁴³ Heikkilä 1983, 66, 67
³⁴⁴ Heikkilä 1983, 65
³⁴⁵ Heikkilä 1983, 63
³⁴⁶ Heikkilä 1983, 63, 68
³⁴⁷ Heikkilä 1983, 69; Torrance & Myers 1972, 317
³⁴⁸ Torrance & Myers 1972, 317–318, 308
³⁴⁹ Linna 1994, 16
³⁵⁰ Heikkilä 1983, 72
³⁵¹ Heikkilä 1983, 69

-
- 352 Linna 1994, 64
353 Heikkilä 1983, 70
354 Torrance & Myers 1972, 318
355 Linna 1994, 58
356 Linna 1994, 78
357 Linna 1994, 76
358 Linna 1994, 61
359 Linna 1994, 26
360 Linna 1994, 51
361 Linna 1994, 65
362 Piirto 1999, 82
363 Linna 1994, 69
364 Smith 1974, 74–75
365 Smith 1974, 197
366 Jääskeläinen 2002, 160
367 Värre 2001, 44
368 Värre 2001, 146
369 Värre 2001, 166
370 Goldberg 2000, 42–43
371 Smith 1975, 73
372 Puranen 1998, 33
373 Smith 1975, 74–75
374 Smith 1975, 79, 82
375 Smith 1975, 141
376 Värre 2001, 146
377 Värre 2001, 148
378 Chambers 1983, 129
379 Chambers 1983, 163–164
380 Puranen 1998, 90
381 Jääskeläinen 2002, 53
382 Jääskeläinen 2002, 175
383 Mäki 2004
384 Värre 2001, 166
385 Smith 1975, 87
386 Värre 2001, 166
387 Värre 2001, 18
388 Värre 2001, 139
389 Linna 1994, 12
390 Värre 2001, 150
391 Smith 1975, 141
392 Linna 1994, 37
393 Jääskeläinen 2002, 165
394 Smith 1975, 87
395 Heikkilä 1983, 66
396 Linna 1994, 37
397 Tuomikoski 1987, 120
398 Tuomikoski 1987, 121
399 Tuomikoski 1987, 121
400 Tuomikoski 1987, 127–128
401 Tuomikoski 1987, 145
402 Tuomikoski 1987, 144
403 Hepburn 1972, 489
404 Hepburn 1972, 484
405 Hepburn 1972, 485
406 Linna 1994, 11; Hepburn 1972, 486
407 Jääskeläinen 2002, 37
408 Hepburn 1972, 486
409 Novitz 1987, 189
410 Hepburn 1972, 486

-
- 411 Hepburn 1972, 488
412 Jääskeläinen 2002, 37
413 Barthes 1993, 18
414 Hepburn 1972, 493–494
415 Jääskeläinen 2002; Linna 1994
416 Jääskeläinen 2002b, 178–179
417 Linna 1994, 45
418 Linna 1994, 45
419 Novitz 1987, 201–202
420 Goldberg 2000, 4
421 Haavikko 1985, 238
422 Jääskeläinen 2002, 12–13
423 Haavikko 1985, 238
424 Linna 1994, 52
425 esim. Jääskeläinen 2002, 169
426 Hepburn 1972, 494
427 Kantola 1983, 142
428 Kantola 1983, 142–143
429 Cheney 2001, 1
430 Cheney 2001, 2
431 Cheney 2001, 1
432 Cheney 2001, 36
433 Cheney 2001, 1–2
434 Luukka 2004a, 9–11
435 Mäki 2004
436 Luukka 2004a, 9–11
437 Jääskeläinen 2003, 107
438 Luukka 2004a, 9–11
439 Jääskeläinen 2003, 108
440 Mäki 2004
441 Mäki 2004
442 Linna 1994, 22
443 Kolb 1984, 20
444 Räsänen 2000, 10
445 Kolb 1984, 27
446 Räsänen 2000, 10
447 Räsänen 2000, 11
448 Kolb 1984, 38
449 Kolb 1984, 42
450 Räsänen 2000, 11
451 Räsänen 2000, 11
452 Räsänen 2000, 12
453 Räsänen 2000, 17
454 Räsänen 2000, 12
455 Räsänen 2000, 15
456 Räsänen 2000, 15
457 Räsänen 2000, 14
458 Räsänen 2000, 16
459 Räsänen 2000, 17
460 Räsänen 2000, 16
461 Räsänen 2000, 17
462 Pääjoki 1999, 52–53
463 Levi & Smith 1991, xi
464 Clark et al. 1987, 151
465 Clark et al. 1987, 135
466 Eisner 1988, 11
467 Pääjoki 1994, 20
468 Pääjoki 1994, 10
469 Pääjoki 1999, 54

-
- 470 Wilson 1999, 28
471 Greer 1999, 21
472 Pääjoki 1994, 27
473 Pääjoki 1994, 26, 28
474 Levi & Smith 1991, 54, 56
475 Greer 1984, 118
476 Kleinbauer 1987, 207
477 Kleinbauer 1987, 208
478 Levi & Smith 1991, 87
479 Smith 1989, 52
480 Greer 1984, 118–119
481 Risatti 1987, 217
482 Risatti 1987, 219
483 Risatti 1987, 220
484 Levi & Smith 1991, 88
485 Crawford 1987, 237
486 Pääjoki 1994, 23
487 Levi & Smith 1991, 125
488 Crawford 1987, 227
489 Greer 1984, 117–118
490 Crawford 1987, 237
491 Crawford 1987, 238
492 Pääjoki 1994, 24
493 Pääjoki 1994, 24
494 Pääjoki 1999, 53–54
495 Pääjoki 1999, 70–71
496 Eisner 1988, 15
497 Spratt 1987, 198
498 Eisner 1988, 16–17
499 Eisner 1988, 17
500 Eisner 1988, 15
501 Räsänen 2000, 25
502 Räsänen 2000, 8
503 Pääjoki 1999, 55
504 Pääjoki 1994, 22
505 Pääjoki 1994, 22
506 Pääjoki 1999, 54–55
507 Räsänen 2000
508 Pääjoki 1994, 22–23