

KAIKEN TAKANA ON KIRJOITTAJA - tekijyys ja identiteetti kirjoittamisessa ja sen pedagogiikassa

Maria Lappi

Tekijä on aina ollut kiinnostuksen kohde kirjallisuudentutkimuksessa. Eri aikoina käsitykset tekijyydestä ja sen merkityksestä ovat vaihdelleet – toisinaan tekijä on ollut kiinnostuksen suurin kohde ja toisinaan hänet on pyritty suistamaan kokonaan sivuun. Oli painoarvo tekijyyden kysymyksille mikä milloinkin, ne ovat aina erottamaton osa kirjoittamista ja kirjallisuutta: tekstit ovat aina jonkun tai joidenkuiden tuottamia.

Kirjoittamisen tutkimuksen ja opetuksen näkökulmasta tekijyyden kysymykset ovat erityisen olennaisia. Kirjoittamista ei ole ilman kirjoittajaa. Kokonaisvaltaisessa kirjoittamisen pedagogiikassa tekijyyden ja identiteetin osa-alueita ei voi jättää huomiotta. Kirjoittajana kehittyminen vaatii tutustumista omaan itseensä ja siksi opetuksen tulee tukea opiskelijan oman kirjoittajaidentiteetin tietoista rakentamista.

Tässä esseessä tarkastellaan tekijää ja kirjoittajan identiteettiä erityisesti kirjoittamisen pedagogiikan ja kouluopetuksen näkökulmasta. Miten opiskelijan tekijäkäsitys ja identiteetti vaikuttavat oppimiseen ja kirjoittamiseen? Kuinka kirjoittajan identiteetti rakentuu ja miten tukea opiskelijaa sen jäsentämisessä? Miten tekijyyttä ja identiteettiä voisi käsitellä opetuksen sisältönä?

Aluksi pohditaan tekijyyden käsitettä ja tekijäkäsityksen vaikutusta kirjoittamisen oppimiseen ja opetukseen. Sen jälkeen käsitellään kirjoittajaidentiteettiä ja sen roolia oppimisessa. Lopuksi esitetään kolme käytännön periaatetta, joiden avulla kirjoittamisen opetuksessa voi lisätä tietoisuutta tekijyydestä, identiteetistä ja niiden merkityksestä kirjoittamisessa.

Tekijyyden monet tulkinnat

Tänä päivänä tekijästä keskustellaan aktiivisesti. Tekijyyttä taiteessa ja kulttuurissa tutkitaan monimuotoisesti erilaisista lähtökohdista: sillä kuka puhuu, ajatellaan olevan merkitystä (Kurikka & Pynttari 2005, 7). Vuosisatojen aikana käsitykset tekijyydestä ovat kuitenkin vaihdelleet. Tekijän olemusta ja merkitystä on tulkittu eri aikoina erilaisin tavoin.

Kurikka (2006, 18) toteaa, että tekijästä nykyisessä merkityksessään voidaan puhua vasta lähtien Gutenbergin painokoneen (1488) jälkeisestä ajasta. Sitä ennen tekstit olivat pääasiassa uskonnollisia jumalallisia kirjoituksia, joihin ei välttämättä tekijää edes merkitty. Burken (1995) tekemään jaotteluun pohjaten Kurikka (2006, 19) luokittelee varhaisimmat näkemykset tekijyydestä *imitaatiomalliksi* ja *inspiraatiomalliksi*. Imitaatiomallissa ajatellaan, että tekijyys on yhteisöllistä perinteisten konventioiden imitatiivista käyttöä diskurssien tuottamisessa. Inspiraatiomallissa puolestaan tekijä on jumalallisen ilmoituksen välikappale.

Merkittävä käänne tekijäkäsityksissä tapahtui romantiikan aikakaudella 1700-luvulla. Silloin alkoi korostua mielikuvituksen ja luovan voiman merkitys: inspiraatio siirtyi yksilön sisäiseksi toiminnaksi, *imaginaatioksi*. Kirjallisuus ymmärrettiin tekijän mielikuvitukseen perustuvana itseilmaisuna. Samaan aikaan kustannustoiminnan kasvava kaupallistuminen ja massamarkkinoiden synty sekä tekijänoikeuslait loivat edellytyksiä modernin yksilöllisen kirjailijan syntymiselle. (Kurikka 2006, 18, 23.)

Romantiikan näkemykset tekijyydestä vaikuttavat vahvasti ajatteluun nykyäänkin. Kirjoittamisen ajatellaan usein olevan inspiraatioon pohjautuvaa ja lahjakkaan yksilön luonnostaan osaamaa. Vaikka romantiikan tekijäkuva on säilynyt valtaviiran keskuudessa hyvinvoivana ja on hengissä vielä tänäkin päivänä, sitä on myös vastustettu voimakkaasti etenkin kirjallisuudentutkimuksen piirissä. 1900-luvulla alkupuolella kritiikkiä alkoi kuulua mm. venäläisten formalistien ja uskriitikkojen taholta: painopiste siirrettiin tekijästä teksteihin, jotka itsessään tarjoavat riittävän aineiston tutkimukselle. 1960-luvulta alkaen tekijän sivuun työntäminen saavutti huippunsa, kun Barthesin *”La mort de l’auteur”* -esseen (1968) jälkimainingeissa julistettiin *tekijän kuolemaa*. Esimerkiksi biografistinen, elämäkerrallinen, tutkimus nähtiin epäoleellisuuksiin keskittyvänä. (Kurikka 2006, 15, 28–29.) Kaiken kaikkiaan tekijälähtöisyyttä kritisoivissa suuntauksissa korostetaan tekijän sijasta pääasiassa itse tekstejä ja niiden moniäänisyyttä: teos ei ole vain yhden henkilön aikaansaannos, ja siksi huomion ei tulisi olla niinkään tekijässä vaan tuotoksessa.

Tällaisessa ajattelussa nähdään jo juuret nykyisin suosittuun näkemykseen, jonka mukaan tekstien syntyyn vaikuttaa useita tekijöitä.

Tämän hetken tekijäkäsityksiin liittyy vahvasti ajatus *monitekijyydestä*. Yksikertaisimmillaan monitekijyys on useamman kuin yhden kirjoittajan työskentelyä yhteisen tekstin parissa, mutta käsitettä voidaan tulkita myös paljon laajemmin. Esimerkiksi Sharples (1998, 168) väittää, että kaikki kirjoittaminen on luonteeltaan yhteistoiminnallista. Hän tulkitsee monitekijyydeksi sen, että kirjoittajat ovat jatkuvasti yhteydessä ja vuorovaikutuksessa ympäröivään maailmaan. Näin ollen hienovaraiset, epäsuoratkin vaikutteet ja kommentit ympäristöstä vaikuttavat kirjoittajaan ja hänen teksteihinsä – tekstien syntyprosessissa on osallisena siis monta tekijää. Mayers (2007, 139, 148) korostaa samanlaista lähestymistapaa todetessaan, että kirjoittamisen opetuksessakin tekstin muodollisiin ja esteettisiin ominaisuuksiin keskittymisen sijaan tekstit tulisi sijoittaa ja ymmärtää osaksi laajempaa sosiaalista ja poliittista kontekstia, sillä myös ne vaikuttavat osaltaan siihen, millaisiksi tekstit muodostuvat.

Sosiaalinen konteksti vaikuttaa erityisen näkyvästi luonteeltaan lähtökohtaisesti vuorovaikutuksellisissa tekstilajeissa. Clark ja Ivanic (1997, 63) huomauttavat, että kirjoittamisen käytänteet ja tyylipiirteet riippuvat tekstin tarkoituksesta ja siitä elämän osaluueesta, jolle teksti sijoittuu. Vapaa-aikaan kietoutuvat uudet mediatekstilajit, kuten yhteydenpitoon ja kommunikointiin tarkoitetut tekstiviestit, sähköpostit ja monet muut verkkotekstit, ovat lähtökohtaisesti monen tekijän yhteistyötä. Myös pedagogisesta näkökulmasta nämä tekstilajit ovat erityisiä, sillä kuten Laine-Patana (2005, 28) Luukkaan (2004, 118) viitaten toteaa, niitä ei kouluissa tarvitse opettaa, vaan niiden käyttämiseen sosiaalistutaan. Vapaa-ajan kirjoittaminen erotetaan selvästi koulun kirjoittamisesta ja sen viestinnällisiin, epämuodollisiin tekstilajeihin liitetään kirjoittamisen helppous ja vaivattomuus (Laine-Patana 2005, 34).

Sosiaaliseen kontekstiin sisältyy myös lukijan ja tekijän vuorovaikutussuhde. Oletus lukijasta tuo kirjoittamiseen vuorovaikutuksellisen elementin. Clark ja Ivanic (1997, 186) toteavat, että kirjoittajan tulee kirjoittaessaan ottaa huomioon erilaiset lukijansa ja ymmärtää, että he lukevat tekstin oman ideologiansa kautta. Lukijalla on oikeus kritiikkiin, samoin kuin kirjoittajalla omaan identiteettiinsä. Kirjoittaessa tekijän ja lukijan välisen suhteen vuorovaikutuksellisuus ja valta-asema luodaan kielellisillä keinoilla ja valinnoilla, sillä fyysisen kontekstin puuttuessa merkitykset välitetään kirjallisesti (Ks. esim. Laine-Patana

2005, 11; Clark & Ivanic 1997, 186). Laajasti monitekijyyttä tulkiten voisikin ajatella, että myös lukija osallistuu aina tekstin tekemiseen – käsitys hänestä ja hänelle välitettävästä viestistä vaikuttaa tekijään ja siihen, millaisen tekstin hän kirjoittaa.

Painavana syynä monitekijyyden samaan huomioon lienee aikakautemme uusissa tekstilajeissa sisäsyntyisesti läsnä oleva sosiaalinen konteksti, joka korostaa usean tekijän roolia tekstin syntyprosessissa. Medialukutaidon opetuksen ja mediakriittisyyden myötä uusi sukupolvi on tullut tietoisemmaksi tekstien moniäänisyydestä. Ymmärretään, että tekstissä kuuluu useiden vaikuttajien ja vaikutteiden ääni, eikä sitä nähdä vain yhden tekijän autonomisena tuotoksena. Tunnistetaan, kuinka konteksti vaikuttaa tekstin sisältöön ja tyyliin. Tekijyyteen on uusien tekstilajien kohdalla matala kynnyks: niihin liittyy hyvin vähän autoritaarisia tai institutionaalisia rajoitteita, vaan jokainen voi olla omanlaisensa kirjoittaja. On mielenkiintoista, että tällaisen vapaan ja monitekijyyttä painottavan tekijäkäsityksen rinnalla elää yhä myös romantiikan aikakauden perintönä näkemys kirjoittajasta inspiroituneena yksilönä ja kirjoittamisesta lahjana, joka osataan luonnostaan. Nämä monelta osin ristiriitaiset taustakäsitykset ja niiden vaikutukset näkyvät myös kirjoittamisen opiskelun arjessa, kuten seuraavaksi huomaamme.

Tekijäkäsityksen vaikutus kirjoittamisen opetukseen ja oppimiseen

Käsitykset tekijästä vaikuttavat sekä kirjoittamisen opettajan että opiskelijan työtapoihin. Se, millaisen roolin opettaja antaa tekijyydelle, ohjaa hänen pedagogisia valintojaan ja sitä kautta opetuksen arkea: huomioidaanko opetuksessa myös tekijän merkitys ja hänen kasvunsa kirjoittajana vai keskitytäänkö esimerkiksi vain tekstiin itsessään? Toisaalta myös opiskelija itse peilaa omaa kirjoittajaidentiteettiään ja toimintatapojaan tekijäkäsityksensä kautta. Odottaako kirjoittaja yksinään yliluonnollista inspiraatiota, miten hän suhtautuu yhteiskirjoittamiseen ja monitekijyyteen? Näiden asenteiden lähteenä on tietynlainen tulkinta tekijyydestä.

Edellisessä osiossa väitettiin, että tänä aikana painotetaan *monitekijyyttä*, mutta sen rinnalla kirjoittaja nähdään edelleen myös *romanttisen tekijäkäsityksen* ihanteiden valossa. Näiden kahden painotuksen lisäksi kouluopetus muodostaa omanlaisensa kirjoittamisen kontekstin, jossa edelleen elää tietynlainen, kouluopetuksen normeihin suhteutettava tekijäihanne. Tällaisen asetelman on havainnut myös Laine-Patana (2005, 69) tutkiessaan lukiolaisten

käsityksiä itsestään kirjoittajina. Monet opiskelijoista ovat sisäistäneet oman tekijyytensä vertailukohdaksi *hyvän kirjoittajan malliposition*. He mieltävät, että hyvän kirjoittajan tekstit ovat pitkiä, luontevia, monipuolisia, rakenteeltaan selkeitä sekä kieleltään normatiivisen kieliopin mukaisia. Erityisesti tätä tekijäkäsitystä vastaan sotii romanttinen tekijäkäsitys, jollainen myös nousi esiin Laine-Patana aineistosta. *Romanttisen kirjoittajan mallipositio* on nimittäin teknisesti taitavan ihannekirjoittajan vastakohta: inspiroitunut ja persoonallinen vapaa kirjoittaja, jota institutionaaliset kahleet eivät pysytä. (Laine-Patana 2005, 84.)

Se, millaista tekijäkäsitystä opettaja ruokkii pedagogiikallaan tai opiskelija itse tiedostamatta tai tietoisesti seuraa, vaikuttaa kirjoittamisen tapoihin ja oppimismotivaatioon. Monitekijyyttä painottava tekijäkäsitys ei vielä toistaiseksi kovin vahvasti ohjaa kirjoittamisen kouluopetusta, sillä kuten aiemmin todettiin, luontaisesti monitekijäiset tekstilajit liittyvät erityisesti vapaa-aikaan. Toisaalta yhteistoiminnalliset ja monitekijyyteen kietoutuvat työtavat, esimerkiksi vertaispalautteen antaminen ja tekstien työstäminen ryhmissä, ovat saaneet enenevästi sijaa opetuksessa. Institutionaalinen hyvän kirjoittajan mallipositio tarjoaa kapean, koulun tekstilajeihin keskittyvän taustakäsityksen. Se voi motivoida osaa opiskelijoista kehittämään kirjoitustaitojaan ja saavuttamaan teksteillään tietyt standardit ja arvosanat, mutta herättää myös kapinaa ja riittämättömyyden tunteita. Romanttinen tekijäkäsitys puolestaan on horjuva perusta kirjoittamisen opetukselle ja oppimiselle. Kuten Laine-Patana (2005, 98–99) muistuttaa, romanttiseen kirjoittajakäsitykseen liittyy voimakkaasti kirjoittamisen näkeminen itseilmaisuna. Koska kirjoittaminen on yksilöllinen prosessi, sitä ei voi oppia tai opettaa. Kirjoittaminen alkaa näyttää taidolta, joka joko osataan tai ei ja jota on hankala arvioida.

Monipuolisen pedagogiikan on siis pohjaututtava tekijäkäsitykseen, joka ei korosta vain joko ulkoapäin annettua, institutionaalista hyvän kirjoittajan mallipositiota tai luonnonlahjakasta romanttista tekijäkäsitystä ja joka huomioi kirjoittamisen niin yksilön kuin yhteistyön tekemisenä. Erään tällaisen kattavan näkemyksen esittää Sharples (1998, 10), jonka mukaan kirjoittaja on paitsi *luova ajattelija* ja *ongelmanratkoja* myös *suunnittelija*. Tähän määritelmään sisältyvät kirjoittamisen eri puolet. Siihen kuuluu luovuutta ja ajatusten kehittelyä, mutta lisäksi otetaan huomioon tekstin tuottamisen tekninen luonne: kirjoittaessa ratkotaan erilaisia kielellisiä, rakenteellisia ja ajatuksellisia ongelmia sekä suunnitellaan kokonaisuuksia ja merkityksiä. Näitä taitoja voi jokainen harjoitella. Sharples (1998, 12) korostaakin, että kirjoittaminen on taito, joka opitaan asteittain ja jossa voi erikoistua eri aloihin, kuten akateemiseen, kaupalliseen tai romaanien kirjoittamiseen. Oppiminen

tapahtuu reflektoimalla omia kokemuksia lukemisesta ja kirjoittamisesta sekä perehtymällä kirjallisen viestinnän tyyliin, strategioihin ja tekniikoihin.

Monipuolinen tekijäkäsitys antaa myös tilaa kaikille kirjoittajille. Silloin ymmärretään, että osalle tekijöistä kirjoittaminen on luontaisesti mieluista ja vaivatonta, mutta myös kirjoittajat, joille prosessi on työläämpi, voivat olla hyviä kirjoittajia. Mayers (2007, 47) huomauttaa, että juuri kirjoittamisen pedagogit usein ajattelevat kirjoittamista prosessina ja kyseenalaistavat luonnonlahjakkaan tekijäkäsityksen. Toisaalta he pyrkivät myös tunnistamaan opiskelijoissa lahjakkuutta ja ruokkimaan sitä. Ennen kaikkea nähdään, että mahdollisuus kehittyä on kaikille avoin ja tarpeellinen. Kuten Clark ja Ivanic (199, 229) toteavat: kirjoittamiseen liittyy oppimista aina, kun kirjoittaja kirjoittaa uudessa kontekstissa, uutta tarkoitusta tai uudenlaista lukijaa varten. Kirjoittamisen oppiminen on elämänmittainen prosessi.

Toisinaan opiskelijan, opettajan ja instituution edustamat tekijäkäsitykset ja -ihanteet eivät kohtaa. Kirjoittajan oma identiteetti voi olla ristiriidassa hänelle esitettyjen vaatimusten ja käytettyjen työtapojen kanssa. Seuraavaksi tarkastellaan lähemmin tekijyyteen liittyviä identiteetin kysymyksiä ja niiden vaikutusta kirjoittamisen oppimiseen ja opettamiseen.

Kirjoittajaidentiteetti kirjoittamisen perustana

Clark ja Ivanic (1997, 134) muistuttavat, että kirjoittamista ei voi erottaa kirjoittajan identiteetistä. Itsen ajattelemisen on osa kirjoitusprosessia: kirjoittaessaan kirjoittaja kohtaa aina kysymyksiä siitä, miten, mitä ja kenelle hän kirjoittaa. Kirjoittaja haluaa esittää itsensä teksteissään tietynlaisena.

Identiteetin pohdinnan yhteydessä on hyvä erottaa *identiteetin* ja *minuuden* käsitteet. Eräs selkeä tapa määritellä niiden välinen ero on Laine-Patanan (2005, 2) Fokkemanilta (1991) lainaama näkemys, jonka mukaan minuus on henkilön olemus ja identiteetti tietyissä ympäristössä rakennettu konstruktio. Minuus on siis ainutlaatuinen ja pysyvä, kun taas identiteetti on muuttuva ja muutettavissa oleva rakennettu rooli tai rooleja.

Ihmisen identiteetin voidaan ajatella jakautuvan useisiin identiteetteihin. Kirjoittamisen tutkimuksessa puhutaankin erikseen *kirjoittajaidentiteetistä* (writer identity). Clarkin ja

Ivanicin (1997, 136, 140, 152) mukaan kirjoittajaidentiteetti koostuu kolmesta osa-alueesta, joille raamit luo laaja sosiaalinen, yhteiskunnallinen konteksti sekä yksittäiseen kirjoittamistilanteeseen liittyvä institutionaalinen konteksti. Ensimmäinen kirjoittajaidentiteetin alue on *kirjoittajan omaelämäkerrallinen minä* (the autobiographical self), joka muodostuu kirjoittajan elämänhistoriasta ja juurista. Kirjoittajan tausta vaikuttaa hänen käsityksiinsä itsestään kirjoittajana. Toinen alue on *minä kirjoittajana* (the self as author), johon liittyy kirjoittajan tunne auktoriteetista ja sen läsnäolo tekstissä. Kirjoittaja ilmaisee teksteissään eri tavoin ja voimakkuuksin omia ideoitaan ja uskomuksiaan, eli käyttää ”omaa ääntään”. Kolmas alue on *diskursiivinen minä* (the discorsal self). Se on kirjoittajan kuvaus itsestään, joka heijastuu teksteissä kielellisten ja muiden diskurssiin liittyvien valintojen kautta.

Laine-Patana (2005, 101) mukaan kirjoittajaidentiteetit asemoivat itseään suhteessa sosiokulttuurisessa kontekstissa oleviin malleihin, kuten ihanteellisiin oletuksiin siitä, millainen on hyvä kirjoittaja, tai vaikkapa romanttiseen kirjoittajan malliposition. Identiteetti on siis luonnoltaan vertaileva ja sosiaalinen, eikä sitä voi erottaa yhteydestä ympäristöön. Kouluyhteisössä esimerkiksi opettajan auktoriteetti, vertailu toisiin opiskelijoihin ja teksti-ihanteet ovat tekijöitä, jotka luovat tietoisesti tai tiedostamatta opiskelijaan ja hänen identiteettiinsä vaikuttavan sosiaalisen ja poliittisen kontekstin. Tähän kontekstiin opiskelijan on väistämättä otettava kantaa ja peilattava omaa identiteettiään. Esimerkiksi Laine-Patana (2005, 72) kertoo lukiolaisten kirjoittajaidentiteettiä koskevassa tutkimuksessaan huomanneensa, että opiskelijat toisaalta kapinoivat ja taistelevat koulun hyvän tekstin käsitystä vastaan ja toisaalta vertaavat itseään jatkuvasti ihanteelliseen kirjoittajaan. Omaa identiteettiä työstetään jatkuvasti ympäröivään kontekstiin suhteuttaen.

Vaikka kirjoittajan identiteetti ja halu esittää itsensä tietynlaisena saattavat toisinaan olla ristiriidassa sen kanssa, millaista tekstiä kirjoittajalta oletetaan, on kehittymisen kannalta tärkeää kohdata näitä konflikteja: oma identiteetti hahmottuu erojen ja samankaltaisuuksien kautta. Oman identiteetin peilaaminen erilaisiin taustakäsityksiin ja ihanteisiin on hyvää identiteetin kasvualustaa, samoin kuin monenlaisten kirjoittajien kanssa työskentely. Vuorovaikutuksessa oma kirjoittajaidentiteetti tarkentuu ja ympäristöstä saatu palaute ja vaikutteet muokkaavat käsityksiä itsestä. Taylorin (1995, 61–62) ajatuksiin viitaten Laine-Patana (2005, 69) muistuttaa, että ”identiteetti määrittyy käymällä dialogia merkityksellisten toisten kanssa, ja toisinaan myös taistelemalla heitä vastaan. Silloinkin kun kasvaa ulos joidenkin tärkeiden henkilöiden vaikutuspiiristä, keskustelu heidän kanssaan jatkuu ihmisen

sisällä.” Se, että joutuu ottamaan kantaa ulkopäin tuleviin erilaisiin vaikutteisiin ja palautteeseen, kehittää ja selkiyttää omaa identiteettiä.

Kirjoittajaidentiteetti ja oppiminen

Clark ja Ivanic (1997, 232) toteavat, että käsitys itsestä kirjoittajana ja tekstin tekijänä on edellytys kirjoittamiselle ja siinä kehittymiselle. Oman kirjoittamisen ja siihen liittyvien kokemusten pohtiminen auttavat ymmärtämään, muokkaamaan ja kohdistamaan omaa toimintaa. Laine-Patanan (2005, 96) mukaan oman kirjoittajaidentiteetin jäsentäminen voi auttaa kirjoittamisen opiskelijaa myös hahmottamaan omaa suhdettaan osana ympäröivää tekstiyhteiskuntaa. Oman roolin hahmottaminen tekstiyhteisön osana on tärkeä asia kirjoittajana kasvamisessa, sillä monet tasapainottelevat tekstiyhteisössä hyväksytyjen normien hallinnan ja oman äänen löytämisen välillä. Esimerkiksi romanttisen kirjoittajan malliposition omaksunut opiskelija voi kokea uhkana omalle kirjoittajaidentiteetilleen sen, että joutuu välillä kirjoittamaan tarkkojen ohjeiden ja sääntöjen mukaan.

Oman kirjoittajaidentiteetin ymmärtäminen helpottaa itselle sopivien oppimis- ja työskentelytapojen löytämistä. Samoin opettaja, joka tiedostaa opiskelijoiden edustavan erilaisia tekijäkäsityksiä ja kirjoittajaidentiteettejä, osaa auttaa heitä niiden jäsentämisessä. Opiskelijoiden erilaisuus voi näkyä käytännössä vaikkapa suhteessa luovaan kirjoittamiseen ja asiakirjoittamiseen. Esimerkiksi Laine-Patanan (2005, 85, 89–90) tutkimukseen osallistuneet lukiolaiskirjoittajat tekivät selkeän jaon asiakirjoittamiseen ja luovaan kirjoittamiseen: vaikka osa kirjoittajista pyrkii kertomansa mukaan tuomaan esiin persoonallisuuttaan myös asiateksteihin, ajateltiin pääasiassa, että asiakirjoittaminen ei ole luovaa. Osa opiskelijoista tuntui kokevan, että kirjoittamiseen liittyvät ohjeet pakottavat asettamaan itseilmaisun ja persoonallisuuden valmiiseen muottiin, mutta suuri osa ei pohdiskele kirjoittamisen roolia itseilmaisun välineenä lainkaan. Toisille kirjoittajaidentiteetti ei ole tärkeä osa minuutta, toisille se on olennainen itsensä ilmaisemisen ja määrittelyn alue. Ne, keille kirjoittaminen ei ole erityisen läheinen asia, saattavat suhtautua koulukirjoittamiseen neutraalisti tai jopa kärsiä huonosta motivaatiosta, kun taas kirjoittamiseen intohimoisesti suhtautuvat opiskelijat voivat olla erittäin innostuneita opiskelijoita tai potea identiteetikriisejä törmätessään tekstiyhteisön rajoittaviin käytänteisiin. Opiskelijoiden kirjoittajaidentiteetin tunteminen auttaa opettajaa ohjaamaan heitä yksilöllisesti.

Erilaiset kirjoittajaidentiteetit vaikuttavat myös siihen, millainen kirjoitusprosessi on käytännössä. Esimerkiksi Sharples (1998, 112–113) puhuu *löytäjistä* (discovery approach) ja *suunnittelijoista* (planner approach). Löytäjille ajatukset selkenevät kirjoittaessa ja toisinaan pitkäänkin kestäväen kirjoitusprosessin edetessä – ensin laitetaan vain ajatuksia paperille, sitten työstetään tekstistä useita versioita. Suunnittelijat puolestaan toimivat reflektion pohjalta – ensin pitää ymmärtää, vasta sitten voi kirjoittaa. He käyttävät työskentelyajasta suuremman osan kirjoitussuunnitelmien ja miellekarttojen tekemiseen kuin varsinaiseen kirjoittamiseen ja tekstin muokkaamiseen. Vaikka kirjoittajat luonnostaan käyttävätkin mielellään tietynlaisia toimintatapoja, opetuksessa olisi rikastuttavaa pitää esillä monenlaisia kirjoittamisen tapoja. Silloin opiskelijat saavat peilauspintaa selkiyttääkseen omaa kirjoittajaidentiteettiään ja toisinaan kohdalle voi osua myös uudenlaisia, toimivia kirjoituskäytänteitä. Kuten Mayers (2007, 135) kehottaa, kirjoittamisen opettajien tulisi rohkaista opiskelijoitaan tietoisesti hyödyntämään *löytämisen* ja *suunnittelun* tapoja ennakkoluulottomasti ja yhdistämään näitä erilaisia työskentelytapoja niin luovaan kuin asiapainotteiseen kirjoittamiseen.

Kuinka sitten käytännössä tietoisesti jäsentää omaa kirjoittajaidentiteettiä? Eräs toimiva lähestymistapa on *narratiiviseen identiteettikäsitelyyn* perustuva malli: omaa identiteettiä rakennetaan ja jäsennetään kertomusten kautta. Se soveltuu erityisen hyvin juuri kirjoittajaidentiteetin pohtimiseen, sillä kertomuksellisuus ja kirjoittaminen jo sinänsä liittyvät tiiviisti toisiinsa. ”Ihmisellä on tarve rakentaa identiteettinsä johdonmukaiseksi kertomukseksi”, toteaa Laine-Patana (2005, 10) Tayloria (1989) lainaten. Laine-Patana (2005, 95) korostaa, että narratiivisen ajattelun mukaan nimenomaan koherentti, kertomuksellinen teksti auttaa kirjoittajaa hahmottamaan asioiden välisiä suhteita sekä ottamaan etäisyyttä omiin kokemuksiinsa paremmin kuin pelkkä pohtiminen tai keskustelu:

”Kirjoitetussa tekstissä omasta kirjoittajaidentiteetistä kerrotaan kokonaisuutta, jossa asioiden väliset relaatiot tulevat esiin. Kirjoitettuun tekstiin voi myös palata ja sitä voi tarkastella, minkä vuoksi se auttaa kirjoittajaa ymmärtämään itseään kirjoittajana enemmän kuin pelkkä keskustelu. Tämän vuoksi olisikin ensisijaisen tärkeää, että silloin kun pyritään saamaan opiskelijoita pohdiskelemaan omaa kirjoittajahistoriaansa ja sitä, millainen hän on kirjoittajana, kirjoitettaisiin pohdinnan pohjalta nimenomaan kokonainen teksti.”

Tutustuminen omaan identiteettiin on siis kirjoittajana kehittymisen perusta. Omaa kirjoittajaidentiteettiä voi jäsentää esimerkiksi narratiivisesti eli kirjoittamalla kokonaisia kertomuksia itsestään kirjoittajana. Myös keskustelu ja pohdinta toisten kirjoittajien kanssa

sekä oman identiteetin peilaaminen eri tekstiyhteisöjen käytänteisiin ovat hyviä keinoja – palaute ja vertaaminen selkiyttävät käsitystä itsestä kirjoittajana. Tietoisuus erilaisista tavoista työskennellä ja suhtautua kirjoittamiseen ja sen eri lajeihin auttaa opiskelijaa oppimaan tehokkaammin ja opettajaa ohjaamaan opiskelijoita yksilöllisesti.

Kolme käytännön periaatetta kirjoittamisen opetukseen

Lopuksi kokoan yhteen kolme käytännön periaatetta suuntaviivoiksi tekijä- ja identiteettitietoiseen kirjoittamisen opetukseen. Edellä on käsitelty tekijäkäsityksen ja identiteetin merkitystä kirjoittamisessa ja sen oppimisessa, mutta miten käsitellä niitä käytännön opetustilanteissa? Runkona kolmen periaatteen vinkkilistalle ovat Clarkin ja Ivanicin (1997, 230–241) ohjenuorat kirjoittamisen opettamiseen, joita olen täydentänyt tässä esseessä pohdittujen näkökulmien pohjalta. Näitä periaatteita seurattaessa opiskelijoiden tietoisuus tekijyydestä ja identiteetistä lisääntyy sekä oma tekijäkäsitys ja kirjoittajaidentiteetti kirkastuvat.

1. Pidä opetuksessa esillä kriittistä tietoisuutta...

- *kielestä*

Kriittistä keskustelua ja analyysia diskurssista, kielellisistä valinnoista ja kielenkäyttäjien asemasta (Critical Language Awareness, CLA).

- *kirjoittajan ja lukijan rooleista*

Pohditaan heidän tarkoitusperiään, yhteiskunnallista statustaan, valta-asemaansa, tulkintojaan sekä taustalla vaikuttavia ideologioita ja arvoja.

- *kirjoittamiseen liittyvästä sosiaalisesta kontekstista*

Tarkastellaan tekstien ja oman kirjoittamisen ympärillä olevia yhteiskunnallisia, sosiaalisia ja tekstiyhteisöllisiä vaikutteita.

- *kirjoittamisen erilaisista normeista ja käytänteistä*

Millainen teksti sopii mihinkin kontekstiin, mitä on oikeakielisyys, tietoisuus

tekstiyhteisön normeista ja niiden rikkomisesta, arvioinnin perusteiden avaaminen, puhutun ja kirjoitetun kielen erojen ymmärtäminen...

- *kirjoittamisen prosessista*

Millaisia erilaisia työskentelytapoja on, miten niitä voi hyödyntää? Annetaan aikaa luonnostelulle ja ajatustyölle.

2. Pidä opetuksessa esillä erilaisia tekijäkäsityksiä

- Tietoisuus tekijäkäsityksen vaikutuksesta työskentelytapoihin (esim. romanttinen tekijäkäsitys, hyvän kirjoittajan mallipositio, monitekijyys...)
- Kirjoitusharjoitusten tekeminen erilaisten tekijäkäsitysten pohjalta, esim.
 - *romanttinen tekijä*: yksin kirjoittaminen, inspiraation pohjalta työskentely
 - *hyvän kirjoittajan mallipositio*: pyritään mahdollisimman normien mukaiseen tekstiin
 - *monitekijyys*: kommunikatiiviset kirjoitustehtävät, yhteiskirjoittaminen, vertaispalautteenanto...

3. Sisällytä opetukseen oman kirjoittajaidentiteetin jäsentämistä

- Tietoisuus identiteetin merkityksestä kirjoittamisessa ja työskentelytavoissa
- Oman identiteetin tarkastelu kertomuksia kirjoittamalla, toisten kanssa keskustelemalla sekä tekstiyhteisön ihanteisiin ja käytänteisiin vertailemalla

LÄHTEET

Clark, R. & Ivanic, R. 1997. *The Politics of writing*. Lontoo: Routledge.

Fokkema, A. 1991. *Postmodern characters. A study in British and American postmodern fiction*. Amsterdam: Editions Rodopi.

Kurikka, K. 2005. Peili, lamppu ja vankila vai anonymiteetin utopia? Johdatusta tekijyyden teksteihin. Teoksessa Kurikka, K. & Pynttäre, V.-M. (toim.) *Tekijyyden tekstit*. Vaajakoski: SKS.

Kurikka, K. & Pynttäre, V.-M. 2005. Siinä tekijä missä tutkija. Teoksessa Kurikka, K. & Pynttäre, V.-M. (toim.) *Tekijyyden tekstit*. Vaajakoski: SKS.

Laine-Patana, S. 2005. *Minä kirjoittajana. Identiteetit, subjektit ja persoonat lukion 1. vuoden opiskelijoiden omaa kirjoittamista pohdiskelevissa teksteissä*. Helsingin yliopisto. Suomen kielen laitos. Pro gradu. Haettu 25.2.2016 osoitteesta <http://ethesis.helsinki.fi/julkaisut/hum/suome/pg/laine-patana/minakirj.pdf>

Luukka, M-R. 2004. Tulevaisuuden tekstitaitureita? Teoksessa Luukka, M.-R. & Jääskeläinen, P. (toim.) *Hiiden hirveä hiihtämässä. Hirveä(n) ihana kirjoittamisen opetus*. Äidinkielen opettajain liiton vuosikirja 2003, 111–119. Helsinki: Äidinkielen opettajain liitto.

Mayers, T. 2007. *(Re)Writing Craft: Composition, Creative Writing, and the Future of English Studies*. Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Sharples, M. 1999. *How we write: writing as creative design*. London: Routledge.

Taylor, C. 1989. *Sources of the self. The Making of the modern identity*. Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, C. 1995. *Autenttisuuden etiikka*. [The Malaise of modernity.] Suomentanut Timo Soukola. Helsinki: Gaudeamus.